Puertas a la Lectura 17

Universidad de Extremadura • Junio 2004

Lecturas y Lenguaje

Gloria García Rivera
Juan de Dios Martínez Agudo
(Coordinadores)

***Puertas a la lectura*, n.º 17.**
Junio, 2004

ÍNDICE:

- Presentación
- Le multimedia: pour une nouvelle créativité littéraire ?. Stéphane Benayoun.
- Comunicar es aprender: internet en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Montserrat Casanovas Catalá.
- Dialecto y lectura. El caso del andaluz. Jerónimo de las Heras Borrero.
- Ludoteca las tres campanas. Seminario de lectura de la UEX.
- Le monde sur le bout de la langue. Jean Foucault.
- Déficit léxico y comprensión lectora. María Victoria Galloso Camacho.
- Estructura tecnológica e institucional de Internet. Ana Teresa García Martínez.
- Lectura y lecturas. Planeando la fuga. M.ª del Mar Campos Fernández-Figares.
- Langue et langage. De l'album pour la jeunesse contemporain. Sophie van der Linden.
- La organización del conocimiento cultural a partir de la ley de patrimonio histórico español. Miguel Ángel López Alonso y Aitana Marcos García.
- El humor a través del lenguaje: *Nonsense* en la literatura infantil de Roald Dahl. Patricia Martín Ortiz.
- El valor de la lectura como instrumento de aprendizaje. Juan de Dios Martínez Agudo.
- Andalucismos y DRAE: su consideración en la "clase de vocabulario". Josefa M.ª Mendoza Abreu.
- Le baroque: des contes de Perrault à Harry Potter. Surprises du baroque et attention des lecteurs. Jean Perrot.
- Los comportamientos no verbales y su consideración en el aula. Fernando Poyatos.
- La lectura en la era de la información: hacia un nuevo concepto de competencia lectora. Josefina Prado Aragonés.
- Ética y estética en la comunicación social. Por una lectura crítica de los medios de comunicación. Julián Rodríguez Pardo.
- Religión judeocristiana y divinidades paganas en la película línea mortal (Flatliners, 1990), de Joel Schumacher. Esther Rosado Rodríguez.
- Lectura y nuevas tecnologíass. El portal Interzona de la Universidad de Extremadura y el Centro de leitura y el centro de referência de literatura e multimeios de la Universidad de Passo Fundo de Brasil. Tania Rosingeloy Martos.
- Lectura didáctica de el Tuzaní de la Alpujarra. Calderón o la singularidad de la memoria histórica andaluza. Manuel Ruiz Lagos.
- Una puerta a la lectura de "Martín (H)" (1997), filme de Adolfo Aristaráin; la puerta de la "tradición clásica". Francisco Javier Tovar Paz.
- Desaparecen cincuenta y tres referencias a Extremadura de la 21.ª edición del DRAE. Q*uince de las palabras siguen en uso en el habla viva.* Juan Carlos Paniagua Montero.
- La ortografía del español, hoy. Manuel Peñalver Castillo.

PRESENTACIÓN

Una vez más el Seminario Interfacultativo de Lectura de la Universidad de Extremadura avanza en su trayectoria, consolidando su línea de trabajo y profundizando en la temática de la lectura y en su proyección actual. La Revista *Puertas a la Lectura*, publicación que goza actualmente de un cierto reconocimiento, indaga de nuevo en el valor instrumental de la lectura como herramienta primordial del proceso formativo. Obviamente, su consolidación no hubiera sido posible sin las diversas contribuciones multidisciplinares de ciertos reconocidos especialistas nacionales e internacionales, a los que expresamos nuestra más sincera gratitud, quienes han arrojado una cierta luz en torno a la problemática actual que rodea a la lectura. Se ha anunciado recientemente la existencia de una cierta crisis en la lectura, razón que nos motiva aún más a continuar ahondando en su potencial, ampliando el conocimiento de sus posibilidades y dimensiones reales.

La diferencia más notable de esta nueva edición reside fundamentalmente en su formato que en esta ocasión, por primera vez, surge en versión digital. Sin duda, la influencia de la tecnología informática resulta indiscutible incluso en el sector editorial el cual se ha visto en la necesidad de adaptarse a los nuevos soportes de transmisión de información.

El presente número *Lecturas y Lenguaje* contribuye modestamente una vez más a la promoción de la lectura a través de una serie de artículos cuya temática gira fundamentalmente en torno al fenómeno del lenguaje como pilar de base. Se incluyen una serie de trabajos que pretenden subrayar la importancia y el valor de los nuevos recursos tecnológicos los cuales contribuyen significativamente a canalizar la información, ofreciéndose diversas posibilidades expresivas.

Sin duda, la lectura ha de integrarse forzosamente a las diferentes dimensiones de las Nuevas Tecnologías que plantean nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Por último, quisiera aprovechar esta ocasión para reiterar mi más sincero agradecimiento a los diferentes autores que han colaborado y propiciado la aparición de esta publicación. Sus aportaciones han contribuido una vez más a explorar las dimensiones reales de la lectura.

Gloria García Rivera
Juan de Dios Martínez Agudo
Coordinadores del Número

LE MULTIMEDIA : POUR UNE NOUVELLE CRÉATIVITÉ LITTÉRAIRE ?

Stéphane BENAYOUN. Institut Charles Perrault.

Le multimédia, cédérom et Internet, réunit sur un même support les différents médias existants (le texte, le son, l'image et l'animation). Comme si cette prouesse ne suffisait pas, il se permet aussi l'originalité de mélanger tous les genres littéraires et médiatiques (fiction, documentaire, conte, …). C'est bien la première fois dans l'histoire culturelle qu'un tel mélange technique et rédactionnel s'opère. Face à ce bouleversement, nous sommes en mesure de nous demander : les auteurs multimédia nous proposent-ils une nouvelle approche du récit, une nouvelle façon d'écrire ?

Divers objets se présentent alors à notre attention. Tout d'abord, nous trouvons la reproduction du livre à l'écran ; ainsi les écrits et les images côtoient les sons et les animations dans l'espace d'un livre ouvert : Il s'agit du livre interactif.

— On en donnera deux exemples avec *Le livre de Lulu* et *La Reine des Ne*iges (Romain Victore Pujebet) : Parallèlement au texte écrit, les images sont des animations qui racontent une seconde fois le récit. Parfois obligatoires et incontournables pour passer à la suite (Ainsi il faut cliquer sur le reflet du diable dans le miroir pour pouvoir ouvrir le livre de La Reine des Neiges), elles sont bien

souvent facultatives et n'empêchent pas la progression de l'histoire. En fait, le livre est entièrement reproduit et simulé à l'écran, et l'on entend même le bruit de la page que l'on tourne. Le récit y a deux supports, la calligraphie et l'image animée.

Dans une autre perspective, *Polar Express* (HMI) nous propose l'adaptation d'un livre dont le texte est totalement oral et absent à l'écran ; seules photos et animations sont le support visuel du récit. Ici, il s'agit d'une machine à raconter des histoires, comme peut l'être le cinéma.

Ces trois exemples appellent deux remarques. La première : en respectant la diégèse (continuité espace-temps du récit), ces cédéroms respectent la dynamique du récit, mais ne se distinguent pas des autres médias. La deuxième : on ne lit pas un texte sur écran de la même façon que sur papier (quand la concentration est sollicitée, la lecture sur papier est bien plus appropriée).

Y a-t-il alors d'autres façons de présenter le texte et le récit en multimédia ?

— *Le Petit Prince* (Romain Victore-Pujebet) associe deux parties : Le livre interactif qui est la reproduction fidèle de l'écrit et des illustrations de Saint-Exupéry ; on peut y lire le texte, mais aussi l'écouter en voyant les dessins s'animer et même les animer soi-même. L'Univers qui est l'interprétation que l'adaptateur fait du texte, et la déambulation de l'utilisateur lui confère un rôle d'explorateur tout comme le Petit Prince. Dans le livre, le Petit Prince vit un parcours initiatique que l'adaptateur propose de faire vivre à l'utilisateur à travers l'exploration de l'Univers, l'apprivoisement du Renard ou la prise en charge de la Rose.

Ici, une notion fondamentale se clarifie : lire avec un livre stimule une image mentale ; avec le multimédia et son interactivité, une sensation physique se trouve ajoutée (geste avec la souris). Dans certains cas, l'interactivité peut aussi favoriser l'imagination créatrice.

— *Il était une fois…3 contes* (Pingel / Pietracci) propose ainsi trois contes connus : Le Petit Chaperon Rouge, Blanche Neige et Hansel & Gretel. On a la possibilité de changer le cours des histoires et donc les contes peuvent se terminer de diverses façons, avec en prime le croisement possible des histoires : Blanche Neige, se retrouvant dans la maison de la grand-mère du Petit Chaperon Rouge, est mangée par le loup. En suivant les flèches blanches, on peut créer sa propre histoire à partir d'une combinaison d'options que l'adaptateur met à sa disposition ; avec les flèches jaunes, on peut suivre l'histoire originale. Ainsi, lors de la navigation, en laissant les guides apparents (flèches), cela permet d'explorer l'ensemble des solutions.

Là, nous voyons l'utilisateur s'improviser auteur. S'il peut le faire, c'est parce que l'adaptateur l'a prévu dans l'écriture du cédérom. Prendre en compte l'interactivité, l'exploration de l'écran et la navigation est une nouvelle façon d'écrire, propre au multimédia.

Enfin *Le Théâtre de Minuit* (Ksvéta Pacovska / Lefèvre) offre à l'utilisateur une participation totale en l'invitant à créer son propre spectacle avec les personnages du Théâtre qu'il fait jouer : en plus d'être auteur, l'utilisateur est metteur en scène. La navigation et les mouvements de la souris étant particuliers à

chaque utilisateur, le cédérom devient lui aussi unique ; il y a donc autant de cédéroms que d'utilisateurs ; en somme, une multitude de cédéroms dans un même cédérom. L'album original de Pacovska favorisait déjà la participation active du lecteur ; le cédérom en est l'accomplissement par son écriture interactive et par la rupture de la linéarité du livre.

En poussant un peu plus loin cette façon d'écrire, le récit peut être totalement désarticulé donnant l'impression que l'histoire n'est plus présente et que seuls les personnages persistent : c'est l'exploration et le cheminement dans le cédérom qui construit l'ensemble de l'histoire.

Avec *Alice aux Pays des Merveilles* (Sandrine Mariette), le parti pris était de faire éclater la linéarité du récit et d'y installer le maximum d'interactivité, tout en respectant l'esprit de Lewis Carroll. Ainsi, c'est le cheminement parmi 10 activités ludiques, relatant des moments importants de l'œuvre originale, qui permet de redécouvrir l'histoire. Aucune obligation à connaître le récit originel, cependant cette connaissance permet de mieux comprendre les choix de l'adaptation. Dans le livre, la souris raconte une histoire aussi longue que sa queue et le lecteur lit un calligramme (texte dont la disposition forme un dessin en rapport avec le sujet) en forme de queue. Dans le cédérom, c'est l'utilisateur qui, en passant le curseur le long de la queue sinueuse de l'animal, fait raconter l'histoire à la souris ; le calligramme écrit est ici représenté par la queue elle-même qui devient un calligramme oral. Autre exemple, les mots de Lewis Carroll nous ont permis d'imaginer Alice, une petite fille réelle, dans un monde merveilleux. La technologie nous a permis de voir sur le cédérom une Alice en chair et en os dans des décors

loufoques, grâce à la technique de l'incrustation filmique. Ce qu'ajoute le numérique contrairement au cinéma, c'est le fait de jouer avec Alice, c'est l'interactivité. Ce qu'avait imaginé les auteurs du livre et du cédérom avec des lettres (codification calligraphique) formant des mots, les réalisateurs et programmeurs l'ont fait avec le numérique (codification binaire faite d'une succession de 0 et de 1) formant l'interactivité.

C'est ici que réside une nouvelle conception de l'écriture. On ne demande pas à un écrivain de connaître les rotatives d'imprimerie, ni même de s'en préoccuper ; par contre, on demande à un auteur multimédia de prendre en compte les contingences techniques. L'écriture d'une œuvre multimédia ne peut se faire sans le regard, l'apport, voire l'avis du réalisateur, ce que nous a confirmé Sandrine Mariette lors d'un entretien.

Ces trois derniers exemples révèlent bien l'état d'esprit des usagers du multimédia qui n'a plus rien à voir avec ceux du livre, de la télévision, du cinéma, du théâtre, … : L'imagination interactive s'ajoute à l'imagination mentale. Quand l'utilisateur prend un cédérom, il s'attend immédiatement à être actif physiquement.

En somme, avec le multimédia, l'utilisateur ne lit et n'écrit pas de la même façon, parce qu'on n'imagine et ne pense pas de la même façon. En prenant en compte l'investissement de l'utilisateur dans l'œuvre et les spécificités que sont l'interactivité, l'exploration et la navigation hypertextuelles, il a généré un ensemble d'œuvres issues d'une nouvelle façon d'écrire.

Finalement, en mélangeant les genres technologiques et littéraires, le multimédia a amené une conception inédite de l'écriture qui est en passe d'engendrer une littérature spécifique, dont il importe encore de définir les nouveaux traits.

COMUNICAR ES APRENDER: INTERNET EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Montserrat CASANOVAS CATALÁ

Universidad de Lleida

La introducción de los ordenadores en la enseñanza de las lenguas no maternas no puede considerarse una novedad de estos últimos años, sino que, de hecho, la tecnología, en sentido genérico, se ha incorporado a la didáctica de los idiomas desde los años 60. Desde esa década tanto los presupuestos como los objetivos del uso de las herramientas informáticas en el aula han variado sustancialmente de la mano las distintas corrientes metodológicas que se han ido sucediendo.

Así, en los años 60 y principios de los 70 a la introducción de la tecnología como medio didáctico subyacía un modelo behavourista de aprendizaje, fundamentado en el sistema de estímulo y respuesta. Esta concepción, unida a la teoría audiolingual del aprendizaje de la lengua, enfatizaba la adquisición de un idioma a través de procesos de adquisición de hábitos y valoraba la práctica repetitiva como medio de adquisición lingüística. Ello condujo al modelo del *ordenador como tutor* (Taylor 1980), según el cual el principal cometido del ordenador en el aula era servir de vehículo para poner al alcance del alumno materiales de instrucción basados en la repetición sistemática de unidades y estructuras. Se veía, pues, a la máquina como a un profesor incansable que ofrecía al aprendiz una posibilidad de práctica del idioma –siempre repetitiva– sin límites.

La perspectiva comunicativa, adoptada mayoritariamente en la didáctica de la lengua desde finales de la década de los setenta y los ochenta, surgió como una reacción a esta aproximación behavourista. La principal diferencia entre ambas propuestas era que mientras desde el behaviourismo se entendía la lengua como un conjunto de elementos discretos que debían aprenderse a manejar desde la repetición y la manipulación de las formas aisladamente, la óptica comunicativa

hacía hincapié en que aquello realmente relevante en el aprendizaje no era la destreza en el manejo de unas formas lingüísticas determinadas, sino en el *uso significativo* de dichas formas. De ahí que se entendiera que la gramática había de enseñarse implícitamente y que los alumnos debían generar producciones de lengua originales, en lugar de manipular estructuras prefabricadas fuera de contexto. Detrás de estas propuestas se hallaban las teorías constructivistas que reconocían que el aprendizaje era un proceso creativo de descubrimiento, expresión y desarrollo personal. De acuerdo con estos presupuestos teóricos cambiaron sustancialmente los objetivos de la aplicación de la tecnología y el papel del aprendiz en el proceso de enseñanza/aprendizaje abandonó el lugar periférico que le otorgaba el behaviourismo para pasar a ser considerado un elemento activo y reactivo. El progreso técnico contribuyó así mismo a este cambio, puesto que las herramientas informáticas permitían, cada vez más, mayores posibilidades para un trabajo individual en el que la elaboración, la creatividad y el individuo devenían centrales.

Esta relevancia del uso del lenguaje en un contexto comunicativo real y significativo ha ido aumentando en las últimas décadas y se ha promocionado un uso de la tecnología que busca la integración tanto de las distintas destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita) como de las herramientas informáticas desde un punto de vista global en el aprendizaje del discente (Warschauer/Healey, 1998). En este cambio han resultado fundamentales los avances técnicos producidos en los últimos tiempos, que han permitido que el ordenador pasara de ser instrumento para computar y ordenar a convertirse la herramienta para la comunicación humana por excelencia. La posibilidad del establecimiento de redes de ordenadores que facilitan la libre circulación de información ha sido el punto de inflexión que ha abierto la puerta a posibilidades de implementación didáctica antes impensables. Internet, la red global que conecta ordenadores de todo el mundo, es la mejor muestra de ello.

Internet forma parte de las denominadas *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC), que pueden definirse como el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento,

procesamiento y transmisión digitalizados de la información (González *et alii* 1996: 413).

Internet no es nada fácil de definir para los que no somos informáticos, pues convergen en ella dos de los mundos tecnológicamente más complejos: el desarrollo informático y los sistemas de redes. Tratando de simplificar, es posible describirla como un gran conjunto de redes de ordenadores interconectadas, de ahí las denominaciones *red de redes* o *telaraña*, empleadas a menudo para referirse a ella. Una de sus principales características es, como nota Levinson (2001: 5), ser un nuevo medio que integra otros medios anteriores, como el teléfono, la radio o la televisión, hoy digitalizados, que pasan a ser una parte de su contenido.

Internet es, pues, una red que permite la conexión de millones de ordenadores en todo el mundo mediante la línea telefónica. Sus aplicaciones están basadas en una relación entre un servidor y un cliente, en la que el ordenador personal es el cliente y un ordenador remoto, el servidor. Cuando queremos acceder a cualquier tipo de información a través de cualquiera de los canales de la red, nuestro PC demanda los archivos necesarios, los recibe y formatea de modo que puedan localizarse. Dichos archivos están almacenados en un ordenador remoto, que los transmite vía línea telefónica. Cualquier ordenador moderno puede conectarse a la red y, por ejemplo, las escuelas y las universidades acceden normalmente a ella vía sus propios servidores educativos.

La aparición de Internet ha supuesto una revolución en muchos aspectos de nuestra vida cotidiana y ha cambiado algunos hábitos de comportamiento relacionados, sobre todo, con el consumo y la transmisión de la información: las cartas se han convertido en *e-mails* (bautizados castizamente como *emilios*) y las conversaciones telefónicas han sido sustituidas por *chats* (sustantivo del que se han derivado, incluso, un verbo, *chatear*). Esta diferente forma de entender el intercambio no sólo personal sino también profesional se está convirtiendo, progresivamente, en el vehículo de relación y comunicación más importante de nuestra época.

Este cambio social sustancial producido por el advenimiento de las TIC (Castells 1997, Lévy 1997) debe tener una repercusión en los planteamientos

educativos de igual dimensión. Las características actuales de la sociedad, con una visión global del mundo y una relevancia radical del manejo de la información, van a exigir a nuestro alumnado que sea capaz de manejar (y evaluar) una gran cantidad de información, así como de comunicarse más allá de las lenguas y las culturas.

El planteamiento integrador de las tecnologías digitales en el aula de lengua extranjera enfatiza, precisamente, estos presupuestos mediante la exposición de los estudiantes a medios en los que pueden comunicarse libremente con otros aprendizajes o con hablantes nativos de la lengua meta. Las posibilidades de Internet permiten, por ejemplo, combinar el procesamiento de la información, la comunicación auténtica, el uso de lenguaje real y la autonomía del aprendiz como constructor de su propio proceso de aprendizaje, presupuestos clave en la mayoría de las teorías sobre aprendizaje y la enseñanza de lengua de esta última década: los alumnos se han de convertir en participantes activos en su proceso de aprendizaje y, si la escuela debe preparar para la vida, el maestro debe empujarles a ser exploradores y creadores de lengua más que receptores pasivos.

La necesidad de incorporar la red a la didáctica de las lenguas no maternas se ve apoyada, desde nuestro punto de vista, por sus dos capacidades principales: la posibilidad de almacenamiento de información y su uso como lugar de aprendizaje.

Si nos ceñimos al primer aspecto, Internet ofrece la oportunidad de descubrir múltiples materiales para el aula. Tales materiales se hallan, generalmente, en la *World Wide Web* (WWW), que es el canal de Internet que aloja el conjunto de páginas *web*. Una idea de la capacidad de contención de información de la WWW puede darla los más de 605 millones de páginas censadas en septiembre de 2002.

De este volumen se desprende la multiplicidad de sus contenidos y posibilidades. La WWW puede ser fuente, entre otras cosas, de ejercicios (para realizar con conexión o para ser impresos) sobre cualquier destreza lingüística y cualquier nivel educativo, de materiales sobre muy diversos contenidos curriculares, o de recursos adicionales para la elaboración de actividades

complementarias que aborden cuestiones relacionadas con la cultura de la lengua meta. Tales materiales pueden haber sido elaborados específicamente con fines didácticos (materiales didácticos) o no (materiales auténticos o *realia*).

Por lo que se refiere a los primeros, ha de tenerse en cuenta que cada vez más las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, así como empresas y particulares relacionados con la educación, ven en Internet un lugar en el que alojar materiales y servicios de muy diversa índole, para ser explotado en línea o sin conexión. Así, pueden hallarse en la red un buen número de portales educativos y centros de recursos virtuales que ofrecen una amplia gama de servicios y recursos, como, por ejemplo, el portal Edu365 [http://www.edu365.com] dependiente del *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya* en el que pueden hallarse materiales para distintas áreas curriculares de la Educación Primaria y Secundaria.

En cuanto al material auténtico, es muy variado y se ofrece en muy distintos formatos, desde versiones electrónicas de publicaciones periódicas en la lengua meta, hasta emisiones en directo de canales de radio o televisión. Esta *realia* virtual de Internet tiene, como ventaja añadida, además de su disponibilidad –es accesible las 24 horas del día, 7 días de la semana, en el aula y fuera de ella–, su bajo costo. Pensemos en las dificultades que podría tener, por ejemplo, un profesor de español en Australia para conseguir publicaciones periódicas en la lengua meta con una cierta celeridad. Ello puede subsanarse fácilmente en la red, puesto que gran parte de los medios de comunicación tradicionales editan sus periódicos, revistas, etc. también en formato digital.

Tanto en un caso como en otro, otra cuestión destacable por lo que a los materiales se refiere es que pueden hallarse en la red materiales adicionales sobre cuestiones culturales. Ya nadie pone en duda la relevancia que el conocimiento de la cultura meta tiene en el aprendizaje de una lengua. Internet puede, en este sentido, facilitar un contexto de relación con la lengua óptimo, a partir tanto de materiales y servicios específicamente diseñados para la enseñanza de lenguas, como de aquellos recursos que no han sido pensados para dicho fin.

Por lo que se refiere al segundo aspecto señalado más arriba, las capacidades comunicativas de Internet, la red permite múltiples posibilidades de interacción. Como hemos notado al inicio de este artículo, la preocupación constante desde los presupuestos comunicativos en la didáctica de las lenguas no maternas ha sido crear un ambiente de comunicación efectiva en el aula, ya sea a través de situaciones reales o simuladas. Las aplicaciones de la comunicación telemática ofrecen la posibilidad de que esa comunicación efectiva se produzca, de forma puntual, periódica o constante, a través de los diversos canales de comunicación que Internet aloja. Por primera vez los aprendices pueden comunicarse, entre ellos o con hablantes de la lengua meta, sin intermediarios, de manera económica, veinticuatro horas al día, siete días a la semana, desde la escuela o desde cualquier otro lugar.

Este sistema de interacción se conoce como *Comunicación Asistida por Ordenador* (CAO), o, simplemente, *comunicación electrónica*, amplio epígrafe en el que se incluyen diversas aplicaciones comunicativas. De acuerdo con la temporalización de las interacciones, definida como el tiempo de demora entre el envío y la recepción del mensaje, podemos distinguir entre comunicación electrónica sincrónica y comunicación electrónica asincrónica. En el contexto de Internet, una comunicación sincrónica, o simultánea, es aquella en la que el mensaje llega al receptor conforme el emisor lo va construyendo, de modo similar a las interacciones presenciales, y, en cambio, en la comunicación asincrónica existe un desfase temporal entre el momento en el que se envía el mensaje y su recepción y, por lo tanto, la interacción no se produce simultáneamente, razón por la que también se conoce como *comunicación diferida*. Este es el caso del correo electrónico, que puede ir dirigido a un solo interlocutor o a varios. También es diferida la comunicación que se produce entre diversos interlocutores en las listas de distribución y los foros de discusión. Los canales sincrónicos son, dado que se precisa la presencia del interlocutor, de destinatario múltiple, como es el caso de los *chats* o las videoconferencias.

Estas dos grandes capacidades de la red permiten que puedan llevarse a cabo tres tipos distintos de actividades:

1 **Actividades de recepción** (o actividades pasivas): en ellas, los propios aprendices son la audiencia auténtica. Dada la amplitud de formatos que es capaz de alojar Internet, la tipología de las tareas que pueden realizarse es muy amplia y van desde la lectura de documentos electrónicos o la escucha de grabaciones en línea, hasta el uso de motores de búsqueda y directorios temáticos.

2 **Actividades de elaboración** (o activas): los alumnos se dirigen a una audiencia auténtica como productores. El nivel de complejidad de sus elaboraciones es, también, harto variado y los discentes pueden, por ejemplo, crear textos breves y cerrados, como una postal electrónica que, además, nos dará opción a enlazar la actividad con contenidos culturales, o crear páginas *web*.

3 **Actividades de relación** (o actividades interactivas) los discentes son receptores y productores, puesto que participan en un proceso de comunicación auténtica bidireccional. Éste es el caso de los proyectos que se basan en el uso del correo electrónico o de la vídeoconferencia, por ejemplo.

Estas (y muchas otras) propuestas llevan al estudiante al contacto real, hasta ahora difícil de lograr, con la lengua y los usuarios (nativos o no) de esa lengua a partir de contextos comunicativos significativos. Ha de tenerse en cuenta que, a pesar del énfasis que las teorías de aprendizaje lingüístico otorgan a la comunicación, el esquema comunicativo de las clases de lengua se reduce, muy a menudo, a un único emisor (el docente) y a varios receptores pasivos (el alumnado). La introducción de Internet en el aula nos brinda, pues, la oportunidad de traspasar barreras espaciales y temporales y de acercar a nuestros alumnos a un entorno en el que esa comunicación significativa pueda producirse.

Bibliografía citada

CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge, Mass.: Blackwell.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

GONZÁLEZ SOTO, A. P./GISBERT, M./GUILLEN, A./JIMÉNEZ, B./LLADÓ, F./RALLO, R. (1996). "Las nuevas tecnologías en la educación", en J. Salinas *et alii*, (eds.), *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. *EDUTEC'95*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 409-422. También disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/grurehidi.html>Grabe, M. y Grabe, C. (19982). *Integrating technology for meaningful learning*. Boston: Houghton Mifflin.

LEVINSON, P. (2001). *Digital McLuhan: A Guide to the Information Millenium*. Londres: Routledge.

LÉVY, P. (1997). *Cyberculture*. Luxembourg: Éditions Odile Jacob/Éditions du Conseil de l'Europe.

TAYLOR, R. (1980). *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*. Nueva York: Teachers College Press.

WARSCHAUER, M./HEALY, D. (1998), "Computers and language learning: an overview", *Language Teaching*, 31, 57-71.

DIALECTO Y LECTURA. EL CASO DEL ANDALUZ

Jerónimo DE LAS HERAS BORRERO
Universidad de Huelva

Si entendemos por identidad "aquello que es común a un colectivo y, en consecuencia, lo identifica y con lo que se identifican sus miembros" (LACOMBA, 2001: 15), no cabe la menor duda, por un lado, de que España tiene una identidad prurilingüe – v.gr.: un conglomerado de lenguas, dialectos históricos, modalidades lingüísticas y hablas de tránsito conforman su mapa lingüístico – y pluricultural, y, por otro, de que todas las variedades lingüísticas son formas de comunicación y de identidad de las personas y de comunidades humanas; variedades, además, que intuitivamente nos inducen a situar geográficamente a nuestro interlocutor, a partir de sus rasgos lingüísticos (realizaciones fonéticas, entonación, vocabulario y sintaxis...), acompañados incluso, a veces, de comunicación gestual típica. Identidad lingüística plural, por cierto, expresamente recogida en la legislación educativa, donde se reconoce "la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España" (LODE, 1985).

En efecto, el problema de la consideración de lenguas y/o dialectos dentro de los sistemas educativos es, en primer lugar, un problema político, aunque, por supuesto, de política lingüística – entendida ésta como la toma de decisiones (leyes, regulaciones, planteamientos...), en relación con su inclusión en las distintas etapas, ciclos y/o niveles de enseñanza -, competencia, pues, de los gobiernos de las naciones (y de sus asesores); en otras palabras, "la planificación en materia de lenguas y variedades lingüísticas pertenece por su propia naturaleza, en primer lugar, al dominio de la política, no de la ciencia" (VILLENA, 1990: 346).

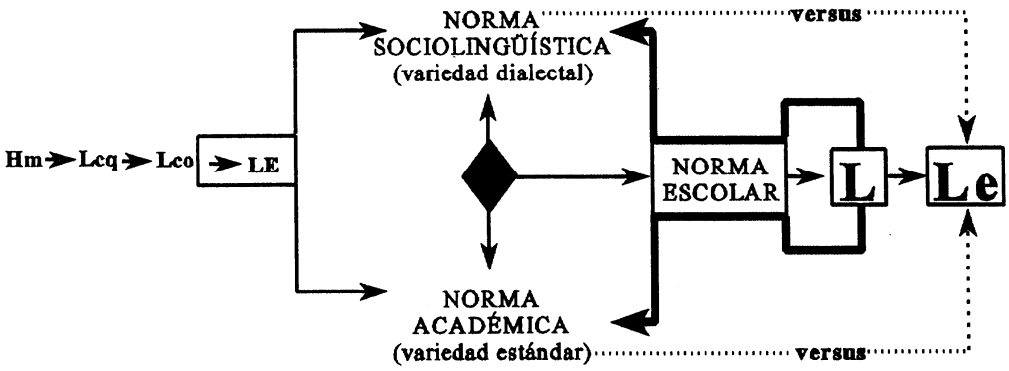
Pero también es – una vez tomada la opción de considerar la "diversidad lingüística" dentro del currículum del Área de Lengua y Literatura en los diferentes tramos educativos – un problema lingüístico y sociolingüístico, y tiene que ver con las decisiones sobre qué enseñar, cuánto enseñar (en nuestro caso, obvio es, en

relación con la modalidad lingüística andaluza, en sus distintos modos de realización) y cuándo hacerlo (los distintos Decretos de enseñanza de nuestra Comunidad han optado por un "modelo longitudinal", que va de lo actitudinal – Educación Infantil – hasta lo conceptual ESO y, sobre todo, Bachillerato), y, al mismo tiempo, es un problema pedagógico y didáctico, concerniente a cómo debe de llevarse a cabo la formación lingüística de los escolares, la educación lingüística en las aulas, ya que "las lenguas están siempre cambiando para adaptarse al entorno en que se usan" (ALCOBA, 2000:29), y que hay que plantear obviamente de acuerdo con la adecuada teoría científica – y es bien sabido que en el campo de la pedagogía lingüística, de la enseñanza de lenguas e idiomas, las ideas, reflexiones y propuestas superan a la práctica como en ningún otro ámbito de estudio y/o reflexión, marcando una gran diferencia entre los planteamientos teóricos y las realizaciones prácticas en el aula - , a la luz de las consideraciones sociolingüísticas, psicolingüísticas y pedagolingüísticas actuales, y que afecta – como no podía ser de otra manera – a la actividad docente y/o quehacer educativo del profesor/a, pero, fundamentalmente a cómo enseñar la lengua materna en comunidades dialectales – en nuestro caso, obviamente, en Andalucía -, que "no puede hacerse – como venía en general (aunque alguna excepción sí hubo[1], sucediendo hasta ahora – de espaldas a los usos lingüísticos que se producen en comunidades y entornos socioculturales concretos" (MORENO, 1998: 329), por lo que "la enseñanza de la lengua – enfocada desde una perspectiva procedimental e instrumental en el aula – ha de partir del nivel comunicativo que el alumnado trae" (CEC, 2002: 11543), siendo "el propio discurso del alumno el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevarlo a un conocimiento reflexivo de su lengua, a la valoración y uso de su modalidad lingüística y a su utilización creativa" (CEC, 2002: 11543).

En este sentido, los avances de la Lingüística Aplicada – mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, pues "la teoría científica que no es práctica no es teoría, sino utopía. La práctica que no tiene teoría no es práctica, sino rutina (BLANCO, 1930:69) – desde el Segundo Congreso Internacional del

[1] Cfr. Equipo de lectura "Rosa Sensat", *Element por al estudi de las dificultats d'aprementatgo de la lengua escrita* (3ª ed.).

Cambridge (1969), que recogía entonces como uno de sus dominios temáticos "la investigación del habla y sus aplicaciones" (EBNETER, 1982: 14), "has seen a rapid growth in serious study of the subject" (CHESHIRE *et al.*, 1989: 1). Actualmente, nadie pone ya en duda que el concepto de "competencia comunicativa" – esto es, conocimientos, destrezas y habilidades y actitudes lingüísticas para llevar a cabo actos de habla no sólo de modo correcto sino también, y sobre todo, de una manera adecuada a las características del contexto y de la situación de comunicación en que tienen lugar los intercambios comunicativos – se refiere tanto a la "competencia lingüística" (conocimiento reflexivo de la lengua) como a la "competencia sociolingüística" (conocimiento de las variedades lingüísticas y de las normas socioculturales que regulan los usos lingüísticos), por lo que, en el tema objeto de análisis y reflexión – "dialecto versus lectura expresiva" -, y en relación con el modelo de lengua, habría que presentar al educando textos donde aparezcan reflejados sus usos lingüísticos, textos con casos y cosas tomados de su propio entorno sociocultural[2], que posibiliten enseñar la norma estándar general, pero dando preferencia a las formas propias de su modalidad lingüística, en relación con la norma sociolingüística. Gráficamente:



Leyenda: **Hm:** Habla materna, **Lcq:** Lengua coloquial, **Lco:** Lengua culta oral, **LE:** Lengua Ejemplar, **L:** lectura y **Le:** Lengua escrita.

Textos , en definitiva, como los que exponemos a continuación, próximos a su campo de experiencias y valores culturales, ya que "aprender lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes" (CEC, 2002: 11543).

[2] Textos extraídos de *La Romería del Rocío*, de M. Suirot, ed. de L. Llerena, Almonte, Hermandad Matriz

El Rocío

¿Van muchas carretas este año, di?

Una barbaridá. Va la de André el Pelao, que lleva su familia. Va la del Mogueleño, que dicen que la van a poné echando jumo, de corchas blancas, de farolillos a la veneciana, de mantones de Manila, de lazos de colores, y de tó y por tó. Va la de Pijanca, la de Mariquita Gómez que va tó los años, tres de la calle San Sebastián, cinco de la Vega, dos de las colonias, la de la hermandá, la de los músicos, que por un lao dice: ¡Viva la Virgen del Rosío! Y por el otro una cosa de la Mónica.

¡Filarmónica, trocho!

¡Bueno...eso! y mira tú si van... que ma dicho el tuerto Gilabé, que sabe de esto más que un abogao, que hay veinticinco carros con promesa, y luego, los coches de los zeñoritos, y luego eche V. y no se errame de caballos, mulas y burros y pa llevá la carrosa las bestias de Juanito García que le curó la Virgen un burto más grande que un melón... y la cara e Dió, compare de mi arma, así, que yo... ¡miála por estas cruses! que reviente como un triquitraque si yo me queo en casa este año. ¡Viva la Virgen del Rosío!

Copla

La Virgen me lo trajo,
Regalo de ella,
Paloma del Rosío
Bendita sea

Carreta choquera

Que llueva, que ventee
Que haga frío
Las carretas compuestas
Van al Rocío.

Más aún. Las normas que rigen el intercambio comunicativo en los actos de habla abarcan también, como es sabido, además de los signos verbales, signos no

de Nuestra Sra. del Rocío, 2002, p.p. 31-32, p. 35, p. 38.

verbales: kinésicos (gestos, posturas, maneras...) y proxémicos, por lo que hay que "introducir al alumnado en el marco general del lenguaje (y de los signos verbales y no verbales) como instrumento fundamental de comunicación" (CEC, 2002: 11550). Sírvanos, como ejemplo ilustrativo de lo que estamos diciendo, el siguiente texto:

Charla[3]

¿Te vas a enfadá, mujé?

Pué, mía este... ¡Que enfao, ni que ocho cuarto!...

¿Entónces, porqué no me haces un lao en el carro, niña?

Pues... porque...

¿Porqué?

No, si no es por ná... pero... mira... solamente... con una condición te dejaría yo ir en mi carreta.

Venga eso al momento, chiquiya.

Pues... que me dijeras que promesa es esa que vas tú a hacerle a la Virgen.

Ahora mismo te lo digo: le iba a prometer a la Virgen... un sacrificio más grande que el mundo... una cosa atroz... le iba a hacer la promesa de casarme contigo. ¿Que te parece?...

Hombre que no has estao malo del tó... Y si no fuera porque ... pero... ¡peliyos a la má!... Puede contá su real persona con un asiento en mi carro.

Como se puede comprobar en este texto, parece evidente que "el habla andaluza se opone a la castellana en una serie de caracteres que comprenden la entonación, más variada y ágil; el ritmo, más rápido y vivaz; la fuerza espiratoria, menor; la articulación, más relajada, y la posición fundamental de los órganos más

[3] Extraído de *La Romería del Rocío*, *op. cit. ut supra*, p.p. 37-38.

elevada hacia la parte delantera de la boca. La impresión palatal y aguda del andaluz contrasta con la gravedad del acento castellano" (LAPESA, 1980: 508-510). Pero veamos otro ejemplo:

El charrán[4]

Con mi gusto, mare mía
Este ofisio bien está:
Vendo al probe y al uzía
En el barrio y la siudá.
¡Ay!... toz oyen mis pregones...
Boquerones!
¿quén quié más?
Que me najo,
Que me escurro,
¿quién quié más?
Porque espera la Curriya
En la playa a zu charrán.

En consecuencia, al ser la expresividad lingüística – según hemos tenido ocasión de ver en los textos anteriores – la resultante de los factores aquí mencionados, parecería de "lógica didáctica" que, en el aula, se trabajase la lectura expresiva, de acuerdo con la norma sociolingüística , en relación con la variedad dialectal, y con la norma académica, respecto de la variedad estándar (HERAS, 1999: 342), con el fin de que el alumno, al tiempo que toma conciencia de la viabilidad de los procedimientos fonéticos de su modalidad de habla para la comprensión del texto, sienta la necesidad de una dicción cuidada; y todo ello, a su vez, dentro de "una entonación adecuada: acentos, velocidad de elocución, nitidez vocálica..." (CEC, 2002: 11547).

De cualquier modo, "la existencia de variedades (sociales, dialectales – como en nuestro caso -) no puede ser soslayada en la enseñanza de primeras lenguas" (cfr. MORENO, 1998: 320), y ello es debido a que "it is particulary through linguistic communication that the attitudes, beliefs and cultural patterns of

[4] Texto extraído de *Poesías andaluzas*, de Rodríguez Rubí, Madrid, 1841, p.p. 33-36.

communities and individuals are formed" (TRIM, 1992: 16), por lo que "instead of being ingored... the dialect should actually be used as a basis for teaching oral and written standard language" (STEWART, 1969: 184). En nuestro caso, también, el mandato legal es inequívoco y, ciertamente, explícito: "se trata, en definitiva, de la enseñanza de la lengua materna – en el caso que nos ocupa del contenido "lectura expresiva" – en Andalucía" (CEC, 2002: 11543). Pese a esto, "no parece exagerado afirmar que en Andalucía se carece prácticamente de una planificación lingüística entendida en sus justos términos; esto es, como una programación de la enseñanza de la lengua materna sistemática y científicamente formulada, tanto en lo que atañe a su incardinación dentro de la más rigurosa y evolucionada lingüística aplicada, como de lo concerniente a la base empírica a partir de la que debiera orientarse" (MORALES, 1995: 70).

En consecuencia, las nuevas metodologías deberían tener en cuenta la diversidad cultural de los alumnos, "las particularidades regionales del habla de los alumnos" (MORA, 1988:45), y adaptar los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar (cfr. MORENO, 1998: 320), para que "a partir de la lectura y estudio de los textos literarios se desarrolle el conocimiento y aprecio del hecho literario como hecho lingüístico producto de un modo de comunicación específico" (CEC, 2002: 11544):

León[5]

VOY yo con Platero, lentamente,... cuando de pronto siento que alguien más está con nosotros. Al volver la cabeza, mis ojos se encuentran con las palabras: don Juan... y León da una palmadita...

Si es León, vestido ya y perfumado para la música del anochecer, con su saquete a cuadros, sus botas de hilo blanco y charol negro, su descolgado pañuelo de seda verde y, bajo el brazo los relucientes palillos. Da una palmadita y me dice que a cada uno le concede Dios lo suyo: que si yo escribo en los diarios... él, con ese oído que tiene es capaz... ya v'osté don Juan, loj platillo... El ijtrumento más difísi... El uniquito que ze toca zin papé... si él quisiera fastidiar a Modesto, con ese oído, pues silbaría, antes que la banda las tocara las piezas nuevas. Ya v'osté... ca cuá'tié lo zuyo... ojté ejcribe en loj diario... yo tengo ma juersa que Platero... Toqu'ust'aquí... (JIMÉNEZ, 1979:231).

[5] Modalidad andaluza.

Una historia de Pepe Monagas[6]

- Qué, ha llovío argo?
- Sí... – me dijo con un sí esmayao - .

Una jarujilla ha caío... Me percaté de que venía serrado de negro de arriba abajo. ¿Por quién es el luto usté? – voy y le pregunto.

- Por mi padre; que en pas descanse...

(ALVAR, 1960: 606)

La experiencia[7]

Ven p'acá, hija mía,
Que yo soy ya vieja
Y ya di ese paso que tú das agora,
Y viví esa vida que llamamos güena,
Y estrujé mis ahorros pa secame el llanto,
que a juerza de llanto m'entró la experiencia.
(CHAMIZO, 1963: 51)

Esta metodología es la comunicativa o dialectal (HERAS, 1992: 11-22), que, en sus fundamentos psicopedagógicos, propone el "arranque de la realidad ambiental", partir del propio ambiente cultural del alumno, ya que cada grupo de alumnos y alumnas, dentro de su lengua, en función de la modalidad de habla que emplea, tiene necesidades comunicativas distintas por lo que deberá aprender funciones y recursos lingüísticos diferentes. Sin embargo, la investigación sobre este punto de España no ha alcanzado, ni de lejos, un interés ni unos logros similares a los norteamericanos (MARCOS, 1984: 19). No obstante, las conclusiones de las investigaciones que se han realizado sobre algunas variantes dialectales del idioma inglés son extensibles a situaciones análogas, v.gr.: la modalidad andaluza, en relación con la lengua española.

En este sentido, y con estudios contrastivos *ad hoc*, me he venido ocupando (HERAS, 1987; HERAS, 1989; HERAS, 1991; HERAS, 1992; HERAS, 1994; HERAS, 1995; HERAS, 1996; HERAS, 1997 ...), fundamentando, pese a la incomprensión de

[6] Modalidad canaria.
[7] Modalidad extremeña.

algunos (GARCÍA, 1997), y el desconocimiento de otros (VERA, 1997: 9-28) del porqué de una Didáctica de la Lengua Española – especialmente en sus contenidos "comunicación oral", "lectura" y "ortografía" – contextualizada para escolares andaluces, hablantes dialectales, con su propia y específica modalidad de uso de la lengua: el habla andaluza, en sus distintas realizaciones.

A partir de aquí, vamos a ocuparnos de cómo enfocar el quehacer docente – discente en nuestra "clase de lectura dialectal" con adolescentes andaluces de ESO. El modelo de clase que proponemos – como posible guía didáctica a los profesores y profesoras de Lengua y Literatura de esta Etapa – comprende cinco fases:

1ª. Aproximación al texto. En esta fase, se llevarán a efecto las siguientes actuaciones:

a. Observación, y descripción de fenómenos lingüísticos, o sea, rasgos semejantes/diferentes que aparecen reflejados explícitamente en los textos de las distintas modalidades lingüísticas y/o lenguas.
b. Análisis del léxico dialectal (vocablos, giros, locuciones...) que dichos textos puedan contener, en relación con la lengua española común.

En esta primera fase, que llamamos "táctica", se trabajarán, respecto de los textos objeto de consideración, sobre todo contenidos actitudinales, puesto que "el enfoque didáctico de la diversidad sociolingüística es básicamente actitudinal" (CASSANY *et al*., 1994: 458):

- Actitud crítica ante el uso de la lengua oral que implique, entre otros aspectos, discriminaciones de comunidades de habla.
- Interés por la lectura y/o audición de leyendas de la tradición oral andaluza, así como de hechos históricos, protagonizados por hombres y mujeres andaluces.
- Autoestima de la propia forma de expresión en la modalidad lingüística andaluza, tomando conciencia, y asumiendo la lealtad lingüística, como hablantes andaluces.

La finalidad de esta etapa es, pues, de una parte, asumir y tomar conciencia de la existencia de la diversidad lingüística en la realización oral de la lengua española: y, de otra, valorar el hecho diferencial lingüístico andaluz, dentro de la pluralidad lingüística y cultural de España.

2ª. Comentario lingüístico del texto. Las tareas de esta etapa consisten en:

a. Explicitación, y/o explicación, de los rasgos dialectales que aparecen expresamente reflejados en los textos – ya orales, ya escritos – propuestos.
b. Análisis, y comentario de los dialectalismos, diferenciándolos de los vulgarismos que, en su caso, pudiera presentar el texto, desde la perspectiva de la sociolingüística andaluza.

En esta segunda fase, que denominamos "científica", llevaremos a cabo, con los alumno/as en el aula, tareas relacionadas especialmente con contenidos conceptuales:

- Pluralidad lingüística y cultural de España: lenguas y dialectos en el Estado español.
- El mapa lingüístico andaluz. Configuración dialectal y sociolingüística de las hablas andaluzas. Rasgos de la modalidad lingüística andaluza en sus distintos niveles de descripción: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. La/s norma/s lingüísticas/s en Andalucía.
- Modalidades orales de la lengua española, aproximación a la caracterización de sus distintas formas.
- Diversidad de uso en la forma de hablar la lengua ejemplar. Las normas lingüísticas.
- Aspectos kinésicos[8] (gestos, posturas, maneras...) en la modalidad andaluza: su reflejo en el perfil psicolingüístico y expresividad lingüística del hablante andaluz.
- La cohesión textual: análisis en textos orales andaluces y/u otras modalidades del español.
- Correspondencia/diversificación grafema/fonema, desde la consideración de la modalidad lingüística andaluza.

3ª. Reflexión lingüística, a partir del texto. En esta tercera fase – llamada "creativa" - de nuestra propuesta metodológica, se trabaja, con los alumnos y alumnas, los contenidos procedimentales, concluyendo así el tratamiento de los distintos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), pero

[8] Quinésicos, cinésicos.

ordenados coherentemente, de acuerdo con nuestro propósito e intención: cómo trabajar la lectura dialectal con adolescentes andaluces, tales como:

- Relación de la modalidad andaluza con las otras modalidades lingüísticas, especialmente la canaria, de la lengua española (extremeña, murciana...).
- Memorización de los giros, locuciones y/o expresiones andaluzas, objeto de estudio y reflexión.
- Audición de grabaciones orales, con el fin de discriminar a hablantes de distintas lenguas y/o modalidades del español, y/u otras lenguas de España.
- Reconocimiento de aspectos kinésicos en los usos de hablantes de distintas modalidades lingüísticas, con especial atención a los manifestados por los hablantes andaluces.
- Elaboración de retahílas, adivinanzas, trabalenguas, canciones-juego..., en relación con la cultura y tradición oral andaluzas.
- Invención de historias, a partir de dibujos, ilustraciones... donde participen personajes que se expresen en andaluz y/u otras modalidades del español.

4ª. Preparación al acto lector. En esta cuarta fase, denominada "elocutiva", el adolescente realiza las tareas previas a la propia lectura expresiva – incluida la lectura del texto varias veces (MORALES, 198: 125) -, al acto lector en sí mismo, tales como:

- Ejercicios para perfeccionar la pronunciación[9] - especialmente en cuanto a la vocalización y nitidez, a la hora de emitir los distintos fonemas -, la acentuación y la comprensión de lo que se lee.
- Ejercicios para informar sobre el significado y/o valor de los llamados signos de puntuación, ya que sirven para marcar las pausas, el ritmo, el tono de las frases y las inflexiones de la voz.
- Ejercicios de análisis valorativo de las ideas, puesto que el énfasis tiene el cometido de acentuar lo que ofrece más interés, de llamar la atención de los que escuchan sobre lo que es objetivamente más interesante.

[9] Obviamente, en relación con las de enseñanza de la comunicación oral.

- Ejercicios dirigidos sobre esquemas fonológicos, esto es, ejercicios donde se presentan frases acompañadas de flechas o enmarcadas en trigramas; estos signos indican las flexiones de la voz. Mediante ellos, el alumno sabe cuándo tiene que subir la voz, o bajarla,. Ejercicios en los que, además, se analizará el tipo de entonación que corresponde a la expresión de cada sentimiento.
- Ejercicios de captación de los sentimientos expresados en el texto. Se trata, en verdad, de ejercicios imprescindibles para llegar a una lectura auténticamente expresiva.

5ª. Lectura oral, en voz alta del texto. En esta última fase, denominada "humanista", el adolescente realiza, a través de una profunda manifestación de todo su ser (personalidad, sensibilidad, creatividad...) el acto vital de la lectura: la lectura expresiva del texto, de acuerdo con la modalidad – estándar y/o andaluza, u otra – del fragmento (literario, o de otra tipología textual) seleccionado, como los, aquí, propuestos, u otros que cada profesor/a pudiera estimar conveniente, en función de los intereses de sus alumnos y alumnas.

Como la lectura es el vehículo más adecuado para subjetivizar la cultura, será precisamente la Cultura Andaluza, en sentido amplio, la que constituya el mejor recurso para guiar y orientar la selección y organización – por ciclos y/o cursos, según corresponda – de los textos literarios en clase, puesto que los adolescentes desarrollan mejor la afición lectora cuando pueden identificarse con el contenido y situaciones que presentan sus libros; en consecuencia, los textos que el adolescente lea han de ofrecer situaciones que estén próximas a su propia experiencia:

CARNAVAL

¡QUÉ guapo está hoy Platero! Es lunes de Carnaval, y los niños que se han disfrazado vistosamente de toreros, de payasos y de majos, le han puesto el aparejo moruno, todo bordado en rojo, verde, blanco y amarillo, de recargados arabescos...

Cuando hemos llegado a la plaza, unas mujeres vestidas de locas, con largas camisas blancas, coronados los negros y sueltos cabellos con guirnaldas de hojas

verdes, han cogido a Platero en medio de su corro bullanguero y, unidas por las manos, han girado alegremente en torno de él.

Platero, indeciso, yergue las orejas, alza la cabeza y, como un alacrán cercado por el fuego, intenta, nervioso, huir por doquiera. Pero, como es tan pequeño, las locas no le temen y siguen girando, cantando y riendo a su alrededor. Los chiquillos, viéndolo cautivo, rebuznan para que él rebuzne. Toda la plaza es ya un concierto altivo de metal amarillo, de rebuznos, de risas, de coplas, de panderetas y de almireces...

Por fin, Platero, decidido igual que un hombre, rompe el corro y se viene a mí trotando y llorando, caído el lujoso aparejo. Como yo, no quiere nada con los Carnavales... No servimos para estas cosas... (JIMÉNEZ, 1979: 230).

Mediante el acto lector, los alumnos no sólo entran en contacto, tanto en el tiempo como en el espacio con nuestros propios valores culturales sino que van desarrollando "el gusto por la lectura, así como el juicio crítico y estético" (CEC, 2002: 11545), a la vez que aprenden a exteriorizar, por medio de inflexiones y modulaciones de la voz, las intenciones y sentimientos del autor:

ROMANCE DE LAS OCHO HERMANAS

Cantares de Andalucía...
¡Qué bien rima la guitarra
las sonrisas de Sevilla,
los suspiros de Granada
con el silencio de Córdoba
y la alegría de Málaga!
¡Almería sus amores
sueña al pie de su alcazaba.
Jaén se adormece a la sombra
de un olivo y de una parra...
Huelva, la heroica y altiva
adelantada de España,
sueña con un Nuevo Mundo
en el seno de otras aguas!

¡y Cádiz, la danzarina,
baila desnuda en la playa,
más blanca en sus desnudeces
que las espumas más blancas!
(VILLAESPESA, 1969)

CANTO A ANDALUCÍA

Cádiz, salada claridad. Granada,
agua oculta que llora.
Romana y mora, Córdoba callada.
Málaga, cantaora.
Almería, dorada.
Plateado Jaén. Huelva, la orilla
de las tres carabelas.
Y Sevilla.
(MACHADO, 1936)

Cuando se lee expresivamente se intenta potenciar la comunicación a los oyentes, por medio de los artificios de la voz (tono, modulación, ritmo, pausas...) del mensaje o contenido que se encierra en el texto. Leer expresivamente es, en efecto, lograr que se hagan sensibles al auditorio no sólo el movimiento del pensamiento – v. gr.: la vivacidad de los modos y maneras de expresión del hablante andaluz – sino los matices del sentimiento: es traducir la ironía, la alegría – donde Castilla llora, Andalucía ríe -, la cólera, la inquietud, el dolor que encierra tal o cual frase; es poner de relieve el movimiento del texto, la vivacidad del diálogo, el patetismo del relato:

LA CARBONERILLA QUEMADA

En la siesta de julio, ascua violenta y ciega,
Prendió el horno las ropas de la niña . La arena
Quemaba cual con fiebre; dolían las cigarras;
El cielo era igual que de plata calcinada.

... Con la tarde volvió - ¡anda potro! – la madre.
El pinar se reía. El cielo era de esmalte
violeta. La brisa renovaba la vida...
La niña, rosa y negra, moría en carne viva.
Todo le lastimaba. El roce de los besos,
El roce de los ojos, el aire alegre y bello:
-"Mare, me jeché arena zobre la quemaúra.
Te yamé, te yamé dejde er camino... ¡Nunca
Ejtubo ejto tan zolo! ¿Laj yama me comían,
Mare, y yo te yamaba, y tú nunca benía!"

(JIMÉNEZ, 1991: 198)

JUEGOS DEL ANOCHECER

CUANDO, en el crepúsculo del pueblo, Platero y yo entramos, ateridos, por la oscuridad morada de la calleja miserable que da al río seco, los niños pobres juegan a asustarse, fingiéndose mendigos. Uno se echa un saco a la cabeza, otro dice que no ve, otro se hace el cojo...

Después, en ese brusco cambiar de la infancia, como llevan unos zapatos y un vestido, y como sus madres, ellas sabrán cómo, les han dado algo de comer, se creen unos príncipes:

- Mi pare tié un reló e plata.
- Y er mío, un cabayo
- Y er mío, una ejcopeta.

Reloj que levantará a la madrugada, escopeta que no matará el hambre, caballo que llevará la miseria...

El corro, luego. Entre tanta negrura, una niña forastera, que habla de otro modo, la sobrina del Pájaro Verde, con voz débil, hilo de cristal acuoso en la sombra, canta entonadamente, cual princesa:

Yo soy laaa viudiita[10]
del conde de Orée...

[10] "La viudita", canción tradicional muy popular en España.

...¡Sí, sí! ¡Cantad, soñad, niños pobres! Pronto al amanecer vuestra adolescencia, la primavera os asustará, como un mendigo, enmascarada de invierno.

Vamos, Platero.

(JIMÉNEZ, 1979: 87)

Como hemos tenido ocasión de comprobar, los rasgos dialectales aparecen reflejados en los textos literarios seleccionados de muy diversa manera: mediante la acepción léxica regional propia, ya con una ortografía que intenta plasmar la pronunciación del dialecto. En este sentido, sorprende tanto la fidelidad de la trascripción de los textos de Juan Ramón Jiménez y/o Manuel Siurot, como la propia intuición lingüística de ambos; textos, por otro lado, que retratan fielmente los modos y maneras de expresión de unos hombres y mujeres y una realidad sociocultural que "otro tipo de literatura había desvirtuado" (AHUMADA, 1996:29).

Una vez llevadas a cabo las tareas programadas, previstas, dentro del modelo de "clase de lectura dialectal", procederemos, como en cualquier otro aprendizaje lingüístico, a su evaluación.

En este sentido, conviene dejar claro, desde un primer momento, tres cuestiones:

1. La evaluación de la expresividad en la lectura – o si se prefiere, de la lectura expresiva – es más difícil de realizar que la de cualquier otro contenido de la didáctica lingüística.

2. Ha de hacerse en relación con los ítem de elocución – pronunciación y entonación – y expresión – fluidez, claridad y corrección del lenguaje – de evaluación de la comunicación oral.

3. Debe llevarse a efecto por observación analítica de los diversos rasgos que se consideran propios de la lectura expresiva:

- Pronunciación[11]:
  - Vocalización.
  - Nitidez consonántica.
- Fraseo:

- Pausas significativas.
- Acento.
- Énfasis.

- Entonación:
  - Ritmo.
  - Cadencias o suspensiones melódicas[12].
- Comprensión[13] de lo que se lee.
- Compenetración con los sentimientos del autor[14].
- Dominio de los distintos registro elocutivos[15].

Como conclusión, esta pregunta, esta interrogante, para la reflexión: ¿qué camino vamos a seguir? El que nos marca la metodología tradicional, desde hace siglos, donde no se recogen las diferencias culturales y/o dialectales, ya que los libros de lectura aparecen escritos en español normativo, y, a veces, con un lenguaje poco motivador para los adolescentes; o el que nos proponen los nuevos planteamientos comunicativos de la enseñanza de la lengua – referidos, en esta ocasión, al contenido "lectura expresiva" – que nos dicen que cada educando debe disponer de libros de lectura más cercanos a su habla y entorno sociocultural. Más aún. Para los escépticos ante cualquier cambio, ante cualquier nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua a hablantes dialectales: "la mayoría de los datos parece evidenciar que las diferencias dialectales, en sí mismas, no son obstáculos insalvables en el aprendizaje de la lectura" (CHING, 1984: 21). Si se lleva a efecto, añadimos nosotros, con el enfoque y metodología adecuadas: funcional y comunicativa/dialectal.

Referencias bibliográficas

[11] Ya en modalidad estándar, ya en modalidad andaluza u otra, según lo requiera el escrito del texto.
[12] En el interior del enunciado, sobre todo.
[13] Condición imprescindible para que se dé el énfasis adecuado, el fraseo y la fluidez.
[14] Sólo así es posible expresarlo por medio del adecuado tono de la voz.
[15] Con el fin de poder exteriorizar fielmente los diferentes sentimientos que se pudieran reflejar en los textos leídos.

AAVV (2001): *La identidad del pueblo andaluz*, Sevilla, Defensor del pueblo andaluz.

AHUMADA, I. (1996): "Literatura de tradición oral y literatura regional con dialectalismos", en *¿Leer en el siglo XXI?,* Andújar, CEP. de Andújar, p.p. 29-43.

AL COBA, S. (2000): *La expresión oral*, Barcelona, Ariel.

ALVAR, M. (1960): *Textos hispánicos dialectales*, Vol. II, Madrid, CSIC.

CASSANY, D. *et al*. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.

CEC (2002): Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, en: BOJA, núm. 75.

CHAMIZO, L. (1963): *El miajón de los castúos*, Madrid, Espasa-Calpe.

CHESHIRE, J. *et al*. (1989): *Dialect and Education: some european perspectives*, Clevedon-Philadelphia. Multelingend matters.

CHING, D. (1984): *Como aprende a leer el niño bilingüe*, Madrid, Cincel.

EBNETER, Th. (1982): *Lingüística aplicada*, Madrid, Gredos.

GARCÍA, E. (1997): "Valoración subjetiva y planificación lingüística", en *Actas del Congreso del Habla Andaluza*, Narbona, A. y Ropero, M. (eds.), p.p. 515-543.

HERAS, J. (1991): "Diversidad lingüística y variedades dialectales de la lengua oral en Educación Secundaria", en *Lenguaje y textos*, núm. 9, p.p. 107-114.

HERAS, J. (1998): "Bibliografía básica de Lingüística Andaluza Aplicada", en *La Modalidad Lingüística Andaluza en el aula*, Heras, J. *et a*l. (eds.), Huelva, Carrasco.

JIMÉNEZ, J.R. (1979): *Platero y yo*, 2ª ed., Madrid, Cátedra.

JIMÉNEZ, J.R. (1991): "La carbonerilla quemada", en *Segunda antolojía poética*, Madrid, Espasa-Calpe.

LAPESA, R. (1980): *Historia de la Lengua Española*, 8ª ed., Madrid, Gredos.

LÓPEZ, H. Y GARCÍA, F. 81995): "Disponibilidad léxica en Andalucía. Proyecto de Investigación", en *REALE*, 3, p.p. 67-78.

LLERENA, L. (coord.) (1999): *Siurot. La Universidad de Huelva, cátedra de su vida y obra*, Huelva, Asociación Cristiana de Profesores "Manuel Siurot".

MACHADO, M. (1936): "Canto a Andalucía", en *Phoenie: nuevas canciones*, Madrid, Héroe.

MARCOS, F. (1984): "La investigación sobre la enseñanza de la lectura y del castellano como segunda lengua", en CHING, D., *Como aprende a leer..., op. cit. ut supra*, p.p. 19-23.

MORA, S. (1988): *La enseñanza del español en Colombia*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

MORENO, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje,* Barcelona, Ariel.

SIUROT, M. (2002): La romería del Rocío, ed. L. Llerena, Almonte, Hermandad Matriz de Nuestra Señora del Rocío.

TRIM, J. (1992): "Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century" en Matter, J. (ed.), "Language teaching in the twenty first century, AILA-Review, núm. 9, p.p. 7-20.

VERA, M. (1997): "El habla andaluza y la norma española en la enseñanza", en *Textos*, núm. 12, p.p. 9-28.

VILLAESPESA, M. (1969): "Romance de las ocho hermanas", en *Lecturas juveniles de España y América*, Selección de V. Arroyo y A. Fernández, Salamanca, Anaya.

VILLENA, J. A. (1990): "Manipulación, planificación y uso lingüístico comunitario: el caso del español en Andalucía", en *Analecta Mala*citana, vol. XIII, 2, p.p. 343-374.

LUDOTECA LAS TRES CAMPANAS

Seminario de Lectura de la UEX

La Ludoteca **“Las 3 Campanas”** nació en el comienzo del curso 2002/2003 con el fin de crear un espacio de ocio y dinamización cultural destinado a las edades correspondientes a los ciclos de Primaria y Secundaria.

Desde el punto de vista pedagógico se convierte en un sitio para la socialización, que además impulsa el desarrollo de competencias académicas en el niño y el joven, a través de la lectura, el juego y la dramatización.

Nuestro equipo trata de inculcar el hábito lector en los colegiales mediante métodos poco tradicionales. En nuestra biblioteca el silencio brilla por su ausencia y los libros no aparecen clasificados por colores, ni por colecciones ni mucho menos por CDU, sino que aparecen clasificados por su temática: “libros para reír”, “libros para llorar”, “libros para aprender”...lo que da sensación de aparente desorden. Tampoco existen excesivas mesas y sillas para una lectura pausada y, en su lugar, existen cómodos cojines de colores.

Para tratar de evitar que en un determinado momento nuestra ludoteca resultase aburrida y monótona cada mes transformamos el edificio en un escenario diferente: decoración, temática de las actividades, nuestros personajes...De forma que hacemos cumplir eso de que con los libros se puede viajar a muy diversos parajes.

Sirva como muestra el cuaderno de bitácora de nuestra primera travesía que ha tenido como marco el mundo de los piratas, tomando como hilo la historia de un pirata que, al igual que Alonso de Quijano enloqueció

leyendo libros de caballerías, pierde la cordura leyendo libros de piratas. Aprovechando los distintos espacios del edificio marcamos la subdivisión entre la bodega y la cubierta y dentro de éstas una serie de zonas muy concretas:

- PUERTO:

Zona de recepción en la que se informaba a los recién llegados de qué era lo que iban a ver y que todo lo que veían no era real sino producto de la locura de un hombre y que debían seguirle la corriente para que éste no se enfadase. Para hacer que los niños se entrasen más en el papel de piratas les repartimos pañuelos que además nos eran útiles para posteriormente hacer equipos

- CIBERCANTINA

Si hay una constante en los talleres organizados por nuestro seminario es la presencia de las nuevas tecnologías. Tratamos de hacer comprender a niños y mayores que no existe ninguna pugna entre el libro y el ordenador y que ambos son indispensables para la educación del niño.

En esta ocasión colocamos unos ordenadores en los que se podía jugar a hundir la flota mientras un pirata trataba de impedir la victoria y además se podía navegar por una serie de páginas escogidas por nuestros educadores.

En un rincón de la cibercantina estaba nuestra pitonisa que hizo las delicias de todos con sus ocurrentes lecturas del futuro. Fue muy gratificante ver las sonrisas crédulas algunas, incrédulas otras de nuestros pequeños piratas al escuchar las premoniciones hechas las cartas del tarot.

- TESOROS DE LA LECTURA

Dedicamos este espacio a la búsqueda del tesoro y, como no, el gran tesoro de nuestro barco pirata eran los libros. Los niños aquí debían de buscar una serie de títulos atendiendo a las pistas dadas por el pirata loco. Siguiendo la voz de “está por la derecha”o “está por la izquierda”, los tripulantes se veían *obligados* a ver todos los títulos de los libros que componen nuestro fondo ya que aquel que localizaba el título solicitado recibía premio.

Aquí también dedicamos un apartado a la lectura comprensiva donde, mediante fichas elaboradas nuestros especialistas, respondían a unas preguntas sobre un libro escogido arbitrariamente.

- MAGIA Y GUIÑOL.

Dos de las actividades que impusieron una pausa en el ajetreado mundo de los piratas...Nuestro mago, hizo una serie de trucos en los que los chicos tenían que participar activamente con sus respuestas y consiguió que por unos momentos grupos de niños de más de 120 niños se mantuviesen en silencio y totalmente asombrados al ver, por ejemplo, como de su propia mano salían una docena de conejos.

En el guiñol (o telediario si los niños eran mayores) se representó una actuación de títeres hecho con materiales caseros como una patata, una berenjena, un pimiento... y que consiguió esbozar una sonrisa en más de uno .

ZONA SUPERIOR:

Es la zona del cine y de los juegos, en ella los chicos ven una película (en este caso *Hook*) y contrastan la vida de los piratas que han conocido previamente con la cómo la que ahora ven la televisión.

Existía también un espacio dedicado a juegos diversos desde adivinanzas hasta el juego del pañuelo pasando por interpretación de canciones piratas o dibujo de banderas.

Estas actividades, como se ha dicho, se amoldan a la temática correspondiente, como por ejemplo, búsqueda de libros de naves espaciales o de mitología o bien trabalenguas y acertijos sobre brujas o duendes.

Todas las actividades son desarrolladas por diplomados en biblioteconomía y magisterio o bien estudiantes del último curso. El equipo ludoteca somos:

Coordinadora ludoteca: MªTeresa Batalla Calvín

Coordinación Infantil: Estela Cabrera Lunar

Coordinación Primaria y Secundaria: Luis Carlos David Macías e Indara Puerto Grajera.

Coordinación Audición y Lenguaje: Ramón Madrigal Moirón.

Magia e ilusionismo: Borja Rivero Bagulho.

Colaboradores y equipo de dramatización: Carmen Barea, Silvia, Laura, María José, Juan Diego, Raquel y Cristina,

LE MONDE SUR LE BOUT DE LA LANGUE

Jean Foucault

Institut International Charles Perrault

Avoir un nom « sur le bout de la langue » est une expression française qui signifie qu'un mot est là, au bord des lèvres, mais que nous sommes incapable de le retrouver et de le prononcer. On retrouve d'ailleurs en espagnol une expression similaire : *Tener una palabra en la punta da lingua*.

Pascal Quignard nous en dit ceci :

> Tous les noms se tiennent sur le bout de la langue. L'art est de savoir les convoquer quand il faut et pour une cause qui en revivifie les corps minuscules et noirs.[1]

Il fera de ce « nom » un conte : une jeune femme promet à un homme de retenir son nom, mais ce nom un jour lui échappe, il lui brûle les lèvres mais ne revient pas… Ainsi commence le conte qui nous conduira à croiser le diable :

> Où est l'enfer ? Où est la rive obscure au fond de soi où tout ce qui a souffle expire ?[2]

Si nous transformons cette expression pour qu'elle devienne « Le monde sur le bout de la langue », c'est pour indiquer que « le monde » nous vient de la parole, que le Verbe a nécessité de se faire chair. On oublie trop souvent qu'il y faut le souffle, le temps et le souffle, donc le corps. On oublie aussi que le langage est indispensable à l'émergence de la pensée, même s'il

[1] Pascal Quignard, *Le nom sur le bout de la langue*, folio Gallimard, 1995, p. 13.
[2] Idem, p. 19.

ne faut pas oublier que la parole ne calque pas le fonctionnement de cette pensée. C'est ce que rappelle le poète Emmanuel Hocquard comment dans ce « monostiche » dans son anthologie Tout le monde se ressemble[3]

Dans la cour platanes 4.

Il n'est pas dans les habitudes de la langue de placer le nombre d'arbres comptabilisés, ici le chiffre « quatre », après la mention de l'espèce additionnée. Pourtant, comme le dit un commentateur de ce poème : on ne mélange pas dans la pensée « les serviettes et les torchons », on n'additionne pas avant de savoir sur quel objet porte l'addition. Ce petit poème a donc pour vertu de nous mettre devant un fait de pensée : on prend d'abord conscience de ce qui est devant nous et de même classe, avant de le dénombrer. Les habitudes linguistiques nous font oublier cela. La poésie est là pour réveiller le rapport de l'homme à son langage.

Et encore il ne s'agit là que de « prendre conscience » de quelque chose qui est évident une fois mis au jour ! Il n'empêche qu'il sera toujours nécessaire de continuer à faire des poèmes afin de révéler le « sens » de chaque mot de la tribu, de bousculer l'ordre du discours, pour retrouver l'endroit du courant de pensée…

Il ne s'agit pas seulement « d'extérioriser » ce que l'on porte en soi mais d'amener au jour ce qui autrement ne parviendrait jamais à l'existence, car le « réel » n'existe pas comme un absolu qu'il suffirait de saisir. C'est le travail permanent de représentation qui le fait advenir et qui par là nous fait « être », au sens fort.

C'est ainsi qu'il faut comprendre le poète Guillevic[4] lorsqu'il dit :

[3] Emmanuel Hocquard, *Tout le monde se ressemble*, POL, #1997. Notre citation se trouve à la page 8.
[4] Guillevic, Art poétique, Poésie/Gallimard, 2001, p. 147.

Si je n'écris pas ce matin,
Je n'en saurai pas davantage,

Je ne saurai rien
De ce que je peux être.

On voit dès lors l'importance que revêt pour nous la littérature, même si l'on a tant de mal à la définir. Elle est cette attention aux mots, non pas dans leur rapport figé, mais dans une vigueur à retrouver en permanence, dans un corps à corps au monde où le mot nous fait corps, dans son « rythme » conne dirait Henri Meschonnic. S'il y a relation entre l'enfant et la littérature, c'est autour de cet inconnu qu'il faut retrouver en chaque mot. Retrouver l'*émerveillement*, au sens étymologique : ce qui attire l'attention parce que nouveau. C'est le « merveilleux » du *Livre des merveilles* de Marco Polo, livre où s'inscrit le *notable* (inscription de nouvelles relations) et non le *notoire*, qui n'est que la répétition de ce que tout le monde est censé avoir vu. Retrouver la vibration du mot.

Pour savoir ce que l'on est, il faut donc accepter de partir à la rencontre de l'inconnu, et ce n'est pas seulement l'enfant, la personne individuelle, c'est tout le groupe social qui doit ainsi à renouveler son rapport au monde par les mots. Chaque société aura sa zone de « non-dit », qui se marquera par l'absence de pans entiers de paroles, de sphères qui restent en dehors de l'écriture officielle, reconnue, comme le souligne Mikhaïl Bakhtine dans son analyse de Rabelais[5] :

> Tous les peuples modernes ont d'immenses sphères de langage non publié, dont la langue littéraire et parlée, éduquée selon les règles et les opinions de la langue littéraire et livresque, nie l'existence. Seuls des lambeaux pitoyables et effacés de ces sphères non publiées pénètrent dans les pages des livres…

[5] Mikhaïl Bakhtine, *L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance*, Gallimard, collection Tel, p. 417.

Pour vivre nous avons tous besoin de sortir de l'apparence, d'être « ravi » (le « ravi » est l'un des santons de la crèche), au double sens de ce mot dans la langue française, et que rappelle de manière pertinente Pierre Péju dans *La Petite fille dans la forêt des contes*[6] . Pour lui l'enfant rêve *aussi* d'être « sans famille », d'être au sens propre « enlevé ». Tout enfant n'a pas nécessairement l'envie d'une famille, ou du moins pas tout le temps. Les adultes ne disent-ils pas parfois que l'on choisit ses amis, mais que l'on ne choisit pas sa famille.

L'enfant « ravi » est l'enfant mentalement « transporté ». Il faut par contre rester vigilants, car les « ravisseurs » sévissent aussi sur les corps et enlèvent les enfants ou les adultes, par exemple pour réclamer une rançon. Le joueur de flûte de Hamelin ravit les enfants par sa musique afin de les entraîner dans la mort…

Notre point de vue sur la littérature montre que ce qui se joue est toujours au-delà de la linguistique qui certes nous aide à comprendre « comment ça marche » mais ne nous donne pas le rapport du corps au monde par la langue qui en est le fondement.

Dans la perspective ici présentée je voudrais poursuivre sur un hommage à Jean Tardieu, poète décédé en 1995 et dont on fêtera en 2003 le centenaire de la naissance. De nombreux textes de ce grand poète parlent aux enfants, ce qui ne saurait nous étonner la notion de « littérature pour la jeunesse » étant heureusement instable.

Les éditions Gallimard, ont réalisé — dans leur collection Poésie/folio junior —une sélection de textes, issus notamment de « Monsieur

[6] Pierre Péju, *La petite fille dans la forêt des contes*, Flammarion, 1978.

Monsieur[7] » et du recueil « Le professeur Frœppel[8] », double excentrique de l'auteur. On peut rapprocher ce personnage dédoublé qu'est *Monsieur Monsieur*, du célèbre *Monsieur Teste* de Paul Valéry, ce Monsieur Teste qui nous dit :

Je me suis rarement perdu de vue ; je me suis détesté, je me suis adoré ; - puis, nous avions vieilli ensemble[9].

Le personnage du Professeur Frœppel pratique une autre forme de disjonction qui conduit à d'autres perspectives que celles que laisserait supposer le début de ses phrases à connotation scientifique. Il pose ainsi des problèmes pseudo-mathématiques

Étant donné un mur que se passe-t-il derrière ?

Ou bien encore :

Étant donné qu'il va se passer je ne sais quoi je ne sais quand, quelles dispositions prenez-vous ?

C'est lui encore qui joue au théâtre *La Comédie du langage*[10]. Dans sa préface l'auteur souligne que dans la pièce « Une soirée en Provence » :

Certains personnages cherchent à se débarrasser mentalement de la Création entière, en jetant par-dessus bord tous les mots du dictionnaire[11].

La globalité de cette démarche montre bien que l'étonnement, la bifurcation, sont au tournant de chaque mot, des phrases les plus simples. Le « monde » est prêt à basculer en permanence, sur le bout de notre langue.

Ce n'est pas dans un vocabulaire « recherché », dans les mots rares, que se cache le littéraire : c'est dans la faculté de nous entraîner ailleurs,

---

[7] Jean Tardieu, *Monsieur Monsieur*, Gallimard, 1951, réédité en collection Poésie chez Gallimard, au sein du recueil *Le Fleuve caché*, p. 105-133, et en folio-Junior/Poésie en 2000.
[8] Jean Tardieu, *Le Professeur Frœppel*, Gallimard, 1978
[9] Paul Valéry, *Monsieur Teste*, L'imaginaire/Gallimard, 2001 – p. 16.
[10] Jean Tardieu, *La comédie du langage*, Gallimard, folio, 2000.
[11] Jean Tardieu, préface au recueil cité, p. IV.

hors de l'attendu, de faire vibrer les mots anciens, de réveiller les lieux communs de la langue.

Dans *Monsieur Monsieur*, les moments de vie du personnage mêlent l'angoisse à l'ironie, dans un langage qui imite l'enfantin.

Ainsi dans le poème *La Môme néant* on retrouve ce langage qui mêle l'enfance et la maturité (la maturité de l'enfance retrouvée dans une petite voix intérieure ?) dans une même stupeur. Texte que nombre d'anthologies pour enfants ont repris et que voici :

Quoi qu'a dit ?
— A dit rin.

Quoi qu'à fait ?
— A fait rin.

A quoi qu'a pense ?
— A pense à rin.

Pourquoi qu'a dit rin ?
Pourquoi qu'a fait rin ?
Pourquoi qu'a pense à rin ?

— A'xiste pas. »

Dans un manuscrit inédit conservé dans les archives de l'auteur[12], on peut lire le projet inaugural de la réflexion qui a donné naissance au recueil *Monsieur Monsieur* :

(…) encore une fois l'effort de se dégager de l'angoisse mais, cette fois-ci à l'aide de la moquerie, de l'humour, un ennemi moqué est désarmé, déjà à demi-vaincu. C'est le prélude à ce que je voudrais que soit ma production ultérieure : un dernier effort pour accéder à une certaine sérénité dont j'ai toujours entendu l'appel au fond de moi.

[12] L'IMEC est *l'Institut Mémoire de l'édition contemporaine*. Nos citations sont extraites de ces archives.

« Ironie, angoisse, deux versants d'une unique réalité », comme le rappelle Georges Emmanuel Clancier dans un article consacré à Jean Tardieu et à André Frénaud. [13]

A cet humour se mêle chez Jean Tardieu, cette

(…) méfiance à l'égard de l'accumulation des images. Et toujours le respect du rythme, et l'euphonie du vers, de sa facilité de prononciation et de sa cadenceD qui est plus qu'une forme : elle a un sens (…)

C'est à faire rendre ce sens par le rythme des mots que les poètes travaillent en permanence, et c'est ainsi que la littérature, comme nous dit Henri Meschonnic

réalise le langage. Elle transforme, et elle seule à ce point, les valeurs de la langue en valeurs d'un discours[14].

Ce travail sur la langue en perpétuel mouvement rend les poètes proches des enfants qui, en général n'ont pas la langue dans leur poche. Sinon c'est aux adultes de les accompagner à accomplir ce mouvement qui permet de retrouver le monde « sur le bout de la langue ».

Institut International Charles Perrault

Octobre 2002

---

[13] G.E. Clancier, *Dans l'aventure du langage*, Puf écriture, 1987, p. 115.

[14] Henri Meschonnic, *Les états de la poétique*, puf/Ecriture, 1985, p. 144.

DÉFICIT LÉXICO Y COMPRENSIÓN LECTORA

María Victoria GALLOSO CAMACHO
Universidad de Huelva

Tras el análisis del trabajo llevado a cabo en Francia para confeccionar el *Français Élémentaire* (pensado básicamente para la enseñanza del francés a extranjeros), los estudiosos observaron efectivamente una falta considerable de palabras muy habituales en nuestras conversaciones diarias. Los investigadores entendieron que este léxico fundamental creado a base de frecuencias era completamente parcial. A partir de aquí nacen los estudios de *léxico disponible*, desde el momento en que se acepta la coexistencia de dos vocabularios y se lleva a cabo una investigación sobre los problemas que plantea el vocabulario concreto. Van a distinguir entonces entre *palabras frecuentes* y *palabras disponibles*, considerando estas últimas como aquéllas que están siempre a nuestra disposición aunque las pronunciemos o escribamos en pocas ocasiones, según el texto escrito o la conversación giren o no en torno a un tema determinado. Hay una preocupación por establecer un vocabulario básico que no sea únicamente un diccionario de frecuencias, para ello se recurre al método de los centros de interés: 1. *Partes del cuerpo*; 2. *La ropa*; 3. *Partes de la casa sin los muebles*; 4. *Los muebles de la casa*; 5. *Alimentos y bebidas*; 6. *Objetos colocados en la mesa para la comida*; 7. *La cocina y sus utensilios*; 8. *La escuela (muebles y materiales)*; 9. *Calefacción e iluminación*; 10. *La ciudad*; 11. *El campo*; 12. *Medios de transporte*; 13. *Trabajos del campo y del jardín*; 14. *Los animales*; 15. *Juegos y distracciones*; 16. *Profesiones y oficios*.

En los primeros trabajos que se realizaron en Francia y en Canadá (años 50) con este método el número de palabras concretas relacionadas con cada tema era bastante elevado. Sin embargo, los verbos, los adjetivos y los sustantivos llamados abstractos eran poco numerosos, prácticamente no aparecían. Y los que lo hacían, eran verbos de carácter muy general y con un grado de disponibilidad léxica bajo. Bien es cierto que los dieciséis temas elegidos para este proyecto hacen referencia a campos nocionales muy específicos, y no es fácil desviarse del planteamiento

inicial del trabajo: no se trata de analizar todas y cada una de las unidades que componen un texto escrito o una conversación, sino que las palabras se obtienen mediante pruebas asociativas realizadas a los informantes. Sin embargo, en las encuestas de léxico disponible realizadas en las provincias de Ávila, Salamanca y Zamora nos encontramos con la siguiente situación: existe un grupo importante de sustantivos abstractos de relevancia en todas las lenguas que no responden los informantes encuestados. Esta cuestión resulta contradictoria desde el momento en que sabemos que uno de los retos de los proyectos de disponibilidad es conseguir perfeccionar el sistema educativo y la enseñanza de la lengua materna. Y es que muchos investigadores de léxico disponible, entre ellos Mónica Mena Osorio (1986), destacan que la optimización del sistema educacional sólo se puede lograr reuniendo y empleando efectivamente la información lingüística. Y para reunirla se hacen necesarias múltiples investigaciones y, entre ellas, las de disponibilidad léxica, que permiten conocer el vocabulario que verdaderamente manejan los niños que reciben el beneficio de la educación. Pero este hecho no justifica el escaso número de entradas de este tipo obtenidas en las encuestas, también hay que achacarlo a la no participación activa de los estudiantes en la lectura, actividad que garantiza la optimización de la expresión verbal, que supone un medio para compartir los códigos comunes de una sociedad y es un instrumento para aprender y progresar en la vida laboral. Falta, por lo tanto, un tipo fundamental de palabras, las abstractas, máxime cuando éstas constituyen una base importante para estudiar lo que es sociolingüísticamente relevante y lo que no lo es, sobre todo, en lo que respecta a las variantes rural/urbano, público/privado, trabajo y estudios de los padres. El hecho de que el estudiante maneje con soltura este tipo de palabras puede ser debido a la lectura habitual, a una mayor relación con el ámbito urbano y los medios de comunicación, o al nivel sociocultural de los padres.

La enseñanza, especialmente la enseñanza básica, debe atender a las diferencias en competencia y actuación lingüística de los sujetos que la reciben. Por esta razón, el nivel de léxico disponible concreto y abstracto de los sujetos que participan en nuestra encuesta debería ser mayor, sobre todo teniendo en cuenta la edad de los informantes elegidos para nuestro trabajo: estudiantes del nivel preuniversitario, es decir, de COU o curso equivalente (17 años).

Si, en general, el léxico disponible de los estudiantes del nivel preuniversitario es escaso, la carencia es mucho más acusada en el léxico abstracto. Por lo tanto, si ya de por sí los alumnos cada vez tienen menos léxico de este tipo y nosotros usamos un instrumento que no lo mide con centros de interés tan específicos, ello traerá graves consecuencias. En nuestro trabajo, son tres los centros de interés en los que aparecen bastantes vocablos que podríamos considerar "abstractos" porque el tema lo sugiere: el 10, *la ciudad*; el 11, *el campo*; y, en menor medida, el 09, *calefacción e iluminación.* En el resto de los centros, la aparición de sustantivos de este tipo es escasa o nula:

CI 01: *salud*

CI 09: *frío, calor, oscuridad, hora del día, movimiento, intensidad, día, noche, claridad, tiempo, armonía, relajación, estabilidad, velocidad, contaminación, diversión*

CI 10: *contaminación, gente, polución, atasco, prisa, marcha, suciedad, aglomeración, embotellamiento, diversión, trabajo, estrés, cultura, comodidad, ambiente, delincuencia, humedad, chulería, deporte, muchedumbre, nerviosismo, agobio, multitud, rapidez, barullo, prostitución, conjunto, corrupción, violencia, juventud, escándalo, soledad, oscuridad, tristeza, pobreza, amistad, alegría, evolución, facilidad, indiferencia, enfermedad, saturación, consumismo, conflicto, excitación, miedo, peligro, desasosiego, intranquilidad*

CI 11: *tranquilidad, naturaleza, libertad, diversión, soledad, paz, tradición, sueño, pureza, humildad, humedad, trabajo, sosiego, salud, limpieza, sensatez, alegría, amistad, belleza, contaminación, relax, silencio, aburrimiento, concentración, dureza, serenidad, relajación, niñez, fertilidad, perfección, tiempo, interiorizar, armonía, belleza, vida, claridad, frescor*

CI 14: *libertad, cariño, lealtad, rabia*

Algo no menos importante, no desde el punto de vista científico pero sí sociológico, que se advierte tras analizar los resultados de las encuestas es que, además del escaso número de sustantivos abstractos que figuran en los listados (en parte motivado por los centros de interés elegidos) y al hecho de que los informantes a la hora de responder recurran con excesiva frecuencia a lexías formadas sobre una base única (*libro de lengua, libro de matemáticas, libro de ciencias*, etc.), hay que añadir una considerable lista de faltas de ortografía

(*bendimiar, orchata, ingertar, acsila, tórak, aspresor*, entre muchísimas). Todo ello supone un empobrecimiento en la cantidad, en la variedad y en la calidad del léxico disponible de los estudiantes que están a punto de iniciar los estudios universitarios. Asimismo, quisiéramos poner de manifiesto el desconocimiento gráfico de los extranjerismos y las palabras compuestas, la inmensa mayoría de uso muy común: *jol, holl, joll (hall); mini falda / mini-falda, posa cazuelas, abre latas, abre botellas, cubre-mantel, saca-corchos, lava-platos, monta cargas, fuera-borda*.

A modo de conclusión, y en relación con el contexto socio-educativo y el entorno didáctico, señalamos, finalmente, que las aportaciones que estas investigaciones realizan pueden ser de gran valor, y aplicación, en la "clase de lectura y análisis de textos literarios", ya que para enseñar *con efecto* los diversos aspectos de la lectura perfectiva –comprensión lectora, enjuiciamiento de la lectura, rapidez lectora y lectura expresiva–, propia de la Educación Secundaria, se requiere, y exige, de una parte, un buen dominio de un vocabulario bastante amplio; y de otra, conocer bien las distintas concepciones y/o matices de un mismo significado, que puede tener un vocablo, con el finde que "el estudiante consolide y amplíe su capacidad de comprender y elaborar textos y discursos" (CEC, 2002), que "promuevan el desarrollo de su competencia comunicativa" (CEC, 2002). Todo ello, colleva, obviamente, una planificación previa del aprendizaje léxico, en función de las distintas etapas educativas que va coronando el educando, el estudiante.

ESTRUCTURA TECNOLÓGICA E INSTITUCIONAL DE INTERNET

Ana Teresa GARCÍA MARTÍNEZ
Universidad de Extremadura

El origen militar de la red Internet no ha sido óbice para que se haya convertido en la red más popular y cosmopolita que haya existido en cualquier tiempo sin limitar el espacio físico de comunicación; y ya desde su propio origen estaba, aún sin saberse entonces, destinada a colaborar de forma prioritaria en la consecución de uno de los objetivos más representativos de finales del s.XX, hablamos del concepto de globlalización, tanto a nivel económico-político como social, bien sea dentro del ámbito de una región como entre diferentes regiones.

Pero a pesar de que se habla mucho de Internet se conoce poco de sus interiores, es decir de su estructura o de su organización, evidentemente fuera del ámbito informático, así como de las organizaciones, que aunque no dirigen la red y a pesar de la divulgada idea de que Internet no está controlada (aspecto éste enfocado más bien a la cuestión de los contenidos a publicar), si que coordinan y controlan las cuestiones técnicas y administrativas con la finalidad de vigilar el buen funcionamiento de las comunicaciones que se llevan a cabo en la red.

En este sentido se enfoca el presente escrito, con la finalidad de aproximar al lector a un mejor y más minucioso conocimiento de este entramado interno y organizativo de la red, por lo que en las líneas siguientes se reflejarán cuestiones relativas al origen de Internet, su estructura, el modelo de comunicación en el que se sustenta, así como las diferentes aplicaciones que éste modelo permite que se puedan llevar a cabo, como el WWW y, por último las entidades coordinadoras y normalizadoras.

El origen de Internet se sitúa en el año 1969 cuando el ejército americano financia ARPAnet con fondos públicos a través de la Agencia de Proyectos de Investigación en Defensa (DARPA), conectando centros militares, civiles y de investigación a través de enlaces físicos permanentes, que incluían líneas terrestres, radioenlaces y satélites. A principios de los 80 ARPAnet se subdivide en

dos redes, una experimental y otra militar, aunque interconectadas con el nombre de Internet.

Básicamente lo que explica el funcionamiento técnico de Internet es la idea de construir una red imperturbable, a la que no le afectaran las interrupciones parciales de las líneas, ya que en la época en la que se concibió la configuración de Internet era de inestabilidad política entre E.U.A. y U.R.S.S., la denominada guerra fría, y se pretendía prevenir cualquier problema que pudiera afectar a la red por algún ataque nuclear. Precisamente ésa, la de desarrollar redes resistentes a entornos bélicos, era su principal finalidad y no la de contribuir a la globalización, concepciones que apuntan en sentidos totalmente diferentes.

Las instituciones integrantes de esta red debían tener la condición de investigar en Defensa o la de ser proveedor del ejército americano, si no era así no se podía pertenecer a esta red; esta situación de exclusión desencadenó un proceso de creación de diferentes redes, por una parte se gestaron redes cooperativas ajenas a Internet, son las denominadas Usenet, Bitnet, Fidonet, que funcionaban con protocolos propietarios diferentes al TCP/IP utilizado por Internet, y por otra parte la Administración americana concibió una nueva red TCP/IP, denominada NSFnet, para proporcionar recursos informáticos y telemáticos a la comunidad científica americana, en la que destaca una configuración de redes regionales donde cada nodo de universidad se conectaba al más próximo.

NSFnet desmantela a la parte experimental de la prístina Internet en 1990, pero al estar asentada en el mismo modelo de comunicación, el protocolo TCP/IP que es lo que le garantiza el éxito de la comunicación, sigue conociéndose como Internet.

Por tanto, llegados a este punto, podemos tener una visión actual de Internet considerandola como aquella red de redes que utilizan mayoritariamente el protocolo TCP/IP y proporciona un conjunto de recursos accesibles desde las redes que la integran. En su constitución encontramos un componente físico y otro lógico; el físico lo constituyen las redes locales interconectadas permanentemente a diversos niveles y ámbitos, aunque básicamente nos encontramos con una estructuración en dos niveles, el de la red troncal o backbone de alta velocidad, y el de las subredes y usuarios individuales que tienen conexiones de mediana

velocidad; mientras que el componente lógico está constituido por el protocolo TCP/IP, que es de dominio público, es decir que no pertenece a ningún fabricante.

En cierto modo el extendido uso de la red Internet se puede deber a los atributos, anteriormente mencionados y otros que se mencionarán posteriormente, que le confieren una serie de características tales como *expandabilidad*, lo que permite añadir, quitar o sustituir componentes de forma fácil; *universalidad*, ya que los estándares o aplicaciones que son de dominio público favorecen la difusión de los mismos en diferentes tipos de ordenadores, hallándose las instrucciones de uso de estos servicios en RFC, que son los documentos técnicos de Internet; *tolerancia a fallos*, contiene mecanismos que detectan todo tipo de errores y toman las medidas para minimizar el impacto de la avería; *integridad y confidencialidad de la información*, la integridad está garantizada por los mecanismos de detección y corrección de errores, y la confidencialidad por los de encriptación.

Estructura organizativa técnica

Las redes de transporte de Internet conectan de forma permanente ordenadores y redes locales de instituciones de investigación y empresas, esa conexión tiene lugar dentro de una estructura jerárquica territorial, que se inicia en el nivel local, para seguir a nivel autonómico, de éste al nacional, de aquí al regional, y por último llegamos al internacional.

Generalmente el ordenador de un usuario final está conectado a Internet a través de una red de área local donde está ubicado ese ordenador, estas redes locales se corresponden por lo común con universidades, instituciones de I+D, o empresas comerciales. Cada nodo tiene la responsabilidad del mantenimiento de sus ordenadores y redes, y una persona responsable del contacto con las organizaciones de Internet, en España RedIris (proveedor de Internet para instituciones académicas y de I+D).

Cada red local se conecta a la red de transporte nacional, en España ARTIX, que se integra al nivel europeo a través de la red de transporte europeo EuropaNET, complementando los servicios también con EBONE (otra red de

transporte pública europea), éstas dos últimas están conectadas a Eunet, que actúa como parte europea y comercial de Internet.

Por todo lo que conlleva esta estructuración jerárquica se deduce que un aspecto importante en esta comunicación entre ordenadores que integran la red Internet es el sistema de direccionamiento, es decir, el sistema que permite la localización de los ordenadores mediante la asignación de identificadores unívocos, semejantes a las conocidas direcciones postales, a cada una de las máquinas que se integren en Internet.

Este espacio de direcciones de Internet está basado en un esquema de 32 bits, los cuales se dividen en 4 bloques de 8 bits cada uno separados por un punto y tienen un valor numérico decimal comprendido entre 1 y 255 (2^8), con este formato {2^8. 2^8. 2^8. 2^8} se pueden identificar más de 4 billones de ordenadores; una combinación concreta de esos cuatro números separados por un punto es lo que se conoce como dirección IP, que ha de pertenecer sólo a un ordenador, de forma que cualquier paquete de información que ese ordenador envíe a la red estará marcado con su dirección para que cualquier otro ordenador que lo reciba pueda encadenar todos los paquetes que formen un mensaje, de forma que se pueda identificar sin ningún problema al emisor de cualquier mensaje.

Este formato de direccionamiento contempla tres partes diferenciadas en las direcciones IP. La primera de ellas se refiere al número de red, que permite hacer una clasificación de las redes en cinco clases dependiendo de la configuración de la mismas, así tenemos la red de clase A que identifica el número red con el primer bloque, de los cuatro que forman la dirección, pudiendo tomar un valor decimal entre 1 y 127, los 3 bloques restantes forman los números de subred y de ordenador, pudiéndose obtener de esta manera hasta 127 redes de tipo A que pertenecen a grandes organizaciones, que podrían disponer de 2^{24} ordenadores como máximo; el número de la red clase B se obtiene con los dos primeros bloques, dando un total de 2^{14} redes clase B, con un rango de direcciones que va desde 128 a 191 en decimal, que se suelen asignar a organizaciones de tamaño medio o grande, que han sido las más demandadas; el número de la red clase C utiliza los tres primeros bloques pudiendo crear 2^{21} redes, cuyo primer número en decimal está comprendido entre 192 y 223, y se utiliza para redes

medianas o pequeñas; y por último están las redes clase D y clase E ambas están reservadas para determinados usos específicos.

La segunda parte del formato de direccionamiento se refiere al número de subred, en la que los ordenadores que pertenezcan a ésta se identificarán con el mismo número de subred, que a su vez va a depender de la clase de red en la que esté ubicada, por ejemplo 184.51.143.1 es una red tipo B 184.51, subred 143, ordenador 1, en este caso cada subred puede tener conectados 255 ordenadores, y puede haber 255 subredes, por tanto el máximo de ordenadores sería 65.536.

La tercera parte del formato se refiere al número de ordenador, que se asignará en función del tipo de red A, B o C a la que pertenezca, por lo que el número de ordenador estará formado por tres, dos o un bloque respectivamente

Para simplificar y acomodar este sistema numérico al sistema nominal, que es más habitual utilizar en la comunidad humana, se ideó el DNS (Domain Name System), sistema que permite comunicar con cualquier ordenador mediante un nombre en lugar de usar su dirección numérica, que es mucho más difícil de recordar, ya que cada ordenador o dispositivo que forme parte de Internet ha de disponer de una dirección IP que lo identifique como emisor o receptor de información.

DNS es un protocolo de la capa de aplicación del modelo TCP/IP, que se estructura como un conjunto de bases de datos distribuidas y jerárquicas a nivel mundial, que traducen números a nombres y viceversa. Existen miles de servidores de DNS comunicados entre sí y repartidos por todo el mundo que se encargan de traducir los nombres de ordenadores a sus direcciones IP numéricas que son las que realmente se usan en las transmisiones.

Un ordenador puede tener más de un nombre pero una sola dirección IP con diferentes nombres llamados alias. Este mecanismo de alias se suele usar cuando se desea que un mismo ordenador ofrezca varios servicios diferentes que se referencian con su respectivo nombre; por ejemplo se pueden encontrar los nombre ftp.misco.es y www.misco.es asociados ambos a la dirección 152.41.12.3, lo que indica que es el mismo ordenador el que hace de servidor de FTP y de World Wide Web.

En este contexto del sistema de Nombres de Dominio nos encontramos con una serie de dominios organizativos de nivel superior que nos indican el tipo de

institución a la que pertenece el ordenador, las primeras que se establecieron fueron las siguientes:

El dominio ".com" es un tipo de organización comercial, el ."edu" se refiere a una organización educativa, el ".gov" indica el carácter gubernamental de la institución, el dominio ".int" se enfoca al ámbito internacional de esa dirección, la extensión ".mil" indica la característica militar de la misma, ".net" denota la función de administración de redes, y ".org " engloba otras organizaciones que no han podido ser clasificadas.

A principios del año 1997 el número de nombres asequibles para localizaciones específicas de Internet se incrementaron bajo un plan anunciado por el Comité Internacional Ad Hoc (IAHC), que prometía a los usuarios de Internet tener 7 nuevos Dominios de Alto Nivel genéricos (gTLDs), que se añaden a los ya existentes (.com, .net y .org), bajo los que se pueden registrar nombres Internet. Los nuevos gTLDs y los campos de uso creados son ".firm" para identificar negocios o empresas, ".store" especifica los negocios que ofrecen bienes para adquirir, ".web" ideado para entidades con actividades relacionadas con el WWW, ".arts" hace referencia a entidades con actividades culturales y de entretenimiento, ".rec" creado para localizar entidades con actividades de ocio y/o entretenimiento, ".info" se aplica a entidades que suministran servicios de información, ".nom" se asigna a aquellos que desean una nomenclatura individual o personal.

En el sistema de dominios hay que destacar dos ámbitos diferentes que se codifican usando reglas diferentes, el de Estados Unidos y el del resto del mundo. En el convenio americano no se indica el país al que pertenece esa dirección, resultando el formato [identificador ordenador].[tipo institución], donde la segunda parte es un código de tres letras que identifica la institución por la actividad, a veces también se añade una cabecera a la dirección que indica el tipo de servicio con el que se debe acceder. [servicio].[identificador ordenador].[institución], por ejemplo www.systemlab.com. El convenio del resto del mundo adopta el siguiente formato: [servicio].[identificador ordenador].[código país], que se diferencia únicamente en el tercer campo usado para identificar el país donde está el ordenador con un código de dos letras, como

por ejemplo [ar] para Argentina, [at] para Australia, [be] Bélgica, [ca] para Canadá, y así sucesivamente.

Si queremos hacer una identificación más específica en la jerarquía, debemos acudir a las direcciones de usuario dentro de un ordenador o red de ordenadores, por lo que para identificar al usuario en una red local se utiliza el formato [identificador]@[dirección del sistema de dominios], donde el identificador pertenece al nombre del usuario que lo reconoce como usuario de ese ordenador, y la segunda parte corresponde al sistema de dominios anteriormente citado.

Configuración informática

Internet es una red descentralizada, en la que cada ordenador se encarga de controlar un trozo de la red, por tanto no todos los ordenadores están conectados entre sí; para comprender su funcionamiento se puede utilizar una metáfora urbana donde se pueden considerar los ordenadores como ciudades y los cables como carreteras que comunican unas con otras, por lo que se crearía una red de tráfico viaria donde para enviar datos de un ordenador a otro deberá pasar por muchos ordenadores intermedios, dependiendo de la ubicación geográfica del ordenador; este tipo de comunicación se basa en el denominado sistema de conmutación de paquetes, que es el que integra el modelo de comunicación TCP/IP que utiliza Internet que, junto con la arquitectura cliente-servidor, favorecen la descentralización mencionada y la interoperatividad entre los sistemas facilitando así la comunicación entre ordenadores.

El modelo informático que utiliza Internet está basado en la arquitectura *cliente – servidor, que se* basa en la existencia de un nodo central, el ordenador denominado *servidor*, que soporta las aplicaciones o servicios que ponen a disposición de otros ordenadores, y otros ordenadores, denominados *clientes*, que son los que acceden a las aplicaciones que ofrecen el servidor.

Puede haber servidores de ficheros, servidores de web, de correo electrónico, de DNS, de bases de datos, y otros; es decir lo que ofrezca este ordenador va a depender del tipo de información solicitado y de la aplicación utilizada.

Los servidores tienen que tener unas prestaciones adecuadas para garantizar un buen servicio a los clientes, estableciéndose unos requisitos mínimos centrados fundamentalmente en que acepten la conexión de varios clientes simultáneamente, para lo que necesitan un procesador de potencia adecuada y también suficiente memoria principal, disco abundante y un sistema operativo multiusuario.

Los servidores y clientes se comunican entre sí aprovechando la infraestructura de comunicaciones que les brinda Internet, a través de gateways y routers, es decir programas que hacen posible la comunicación entre ordenadores a pesar de que tengan diferentes configuraciones, tanto hardware como software.

El modelo TCP/IP, que es el modelo de comunicación utilizado por Internet, siempre tiene lugar entre dos ordenadores; ya que la red se presupone de baja fiabilidad, en la que cualquier parte de la misma puede fallar en cualquier momento por razones técnicas, teniendo en cuenta esta premisa la comunicación se basa en la "conmutación de paquetes" y el protocolo TCP/IP, en la que cada ordenador divide en paquetes la información a enviar, le añade la dirección y los envía a través de la red en forma de paquetes IP; TCP controla que todos los paquetes han llegado a su destino por cualquier ruta y solicita el envío de los paquete perdidos, e IP decide la ruta a tomar para llevar los paquetes.

Este modelo de comunicación entre ordenadores se divide en cinco capas, en cada una de las cuales se llevan a cabo operaciones diferentes, a distintos niveles, dependiendo de la función que tenga asignada cada capa y del elemento físico al que se le atribuya, y para ello cada capa se comunica con su inmediata anterior y posterior para complementar cada fase del proceso hasta llegar a la de aplicación donde interactúa con el usuario o hasta la física o hardware donde transmite los datos a la línea de comunicación, como se puede apreciar en el esquema de abajo, y teniendo en cuenta que la jerarquía comienza desde la capa más externa o visible para el usuario, la de las aplicaciones como correo electrónico o www, a la menos evidente para el mismo que es la de transferencia de datos entre las líneas que comunican los ordenadores.

En la capa de aplicación es donde se alojan todo tipo de servicios o programas que utiliza el usuario final; especifica qué servicios de comunicación deben existir en un sistema informático para que pueda cooperar con otros

sistemas en tareas generales como la transmisión de mensajes, o especializadas como la función bibliotecaria de préstamo interbibliotecario, o la transferencia de registros catalográficos, o la consulta a catálogos remotos de bibliotecas, etc.

La capa de transporte controla el envío de la información asegurándose que ésta ha llegado a su destino.

La capa Internet se encarga de todo lo que tiene que ver con la transferencia de datos, por ejemplo CMP controla los errores, ARP convierte las direcciones IP a direcciones físicas del ordenador, y RARP hace lo contrario que el último.

La capa de Interfaz de red se encarga precisamente de la forma en que se establece la comunicación con los demás ordenadores cuando forman una red.

La capa hardware está destinada a soportar el control del tráfico de datos a través de las líneas de comunicación establecidas a lo largo de la red; se encarga de los aspectos mecánicos y eléctricos de las conexiones físicas entre ordenadores; envía y recibe cadenas de dígitos binarios a través de un medio físico, ya sea cable, fibra óptica o señales de radio; las unidades de información que considera son bits.

Modelo TCP/IP
APLICACIÓN ***SMTP*** ***NNTP*** ***FTP*** ***TELNET*** ***WWW***
TRANSPORTE TCP UDP
INTERNET IP ICMP ARP RARD
INTERFAZ DE RED ETHERNET X25

HARDWARE
CABLE FIBRA OPTICA

En lo que respecta a los protocolos de aplicación que son los que dan lugar a los servicios utilizados por los usuarios haremos un breve comentario sobre los que están señalados en la capa de aplicación del esquema del modelo TCP/IP.

SMTP (Sample Mail Transfer Protocol)

Popularmente conocido como correo electrónico. Está basado en RFC822, es considerado el estándar de facto en los sistemas de mensajería electrónica usados en Internet que permite realizar la entrega de mensajes de correo entre sistemas que forman parte de la gran variedad de redes que constituyen Internet.

Para que los mensajes puedan ser dirigidos y entregados a sus destinatarios, cada ordenador debe disponer de un programa encargado de ello que se conoce como *Agente de Transporte*. y para que el usuario pueda utilizar el sistema de mensajería es necesario un *Agente de Usuario* que es el programa encargado de proporcionar la interfaz de usuario para poder leer, elaborar y enviar los mensajes sin necesidad de conocer nada del Agente de Transporte. Existe una gran variedad de agentes de usuario pero el más extendido es *mail* que es el estándar de los sistemas Unix.

Aunque no aparece en el esquema si que parece conveniente mencionar POP (Post Office Protocol), ya que es el protocolo pensado para hacer llegar la correspondencia electrónica a los ordenadores personales, cuyo surgimiento es debido al auge del uso privado de Internet a través de ordenadores personales que generó la demanda de conseguir la recepción de la mensajería directamente en los PC de cada usuario sin necesidad de conexión a servidor alguno. Para poder hacer uso de este tipo de mensajería es necesario disponer de un Agente de Usuario que funcione con el protocolo POP instalado en el ordenador personal al cual habrá que indicarle cual es la dirección de su servidor de correo. Los dos Agentes de Usuario basados en POP más populares son Eudora y Pegasus Mail.

TELNET

Es un protocolo de emulación de terminal, que está descrito en el RFC 854, ideado para permitir el acceso a, o el uso de, otros ordenadores remotos a través de emulación de terminal permitiendo así establecer una conexión interactiva. Como el establecimiento de la conexión implica conocer el nombre del sistema y la clave de autorización, se cuenta con HYTELNET como herramienta que permite localizar estos servidores así como la información necesaria para establecer la comunicación.

FTP (File Transfer Protocol)

Es un servicio que permite la transferencia de ficheros entre dos ordenadores de Internet. Existen dos modalidades de uso de FTP, la anónima y bajo clave, la primera surge debido a la gran demanda de claves para acceder al servicio ftp creando así un estándar internacional que permite conectar con un servidor de ftp para acceder a los ficheros públicos pero no a otras zonas restringidas, y el número de accesos simultáneos está limitado, mientras que en la modalidad de clave no hay limitación siendo la primera que existió al crearse FTP, controlando los accesos mediante el nombre de usuario o login name y la clave o password que suministraba el administrador del sistema.

Como servicio complementario al de transferencia de ficheros se establece ARCHIE que es una aplicación complementaria a la anterior, que permite localizar servidores de uso público, que contienen los ficheros de interés que se pueden transferir, proporcionando la dirección ftp del servidor.

NNTP (Network News Transmision Protocol)

Es un protocolo de comunicación usado por Usenet mediante el cual se establece la comunicación entre los integrantes de los foros temáticos o grupos de discusión que constituye la red de noticias Usenet donde se debate un cierto tema, y donde cada grupo recibe artículos que son mensajes de correo electrónico que las personas envían con una consulta, una opinión o una respuesta a alguna

pregunta, que pueden ser leídos por cualquiera. Este servicio aunque parecido al correo electrónico no hay que confundirlos puesto que en principio comenzó utilizando el RFC822 del e-mail creando posteriormente su propio RFC1036.

WWW (World Wide Web)

Se muestra como servicio integrador de todos los anteriormente citados, soslayando así el inconveniente de utilizar y aprender a manejar distintos programas que ahora se concentran en una única aplicación. Y además supera a la integración del conjunto de servicios convirtiéndose en una plataforma que soporta cualquier tipo de información textual, sonora, imagen estática o en movimiento, y posibilita el establecimiento instantáneo de relaciones entre distintos documentos o recursos, es lo que se viene denominando tecnología hipertexto o hipermedia.

Organización institucional

La estructura institucional de Internet se manifiesta fundamentalmente en los aspectos administrativos y de normalización que se desprenden de las funciones asignadas a los organismos que regulan la organización de la red; a pesar de la no existencia de control sobre los contenidos que se publican o se hacen accesibles, si que existen una normas de cortesía que deberían seguir todos los habitantes y visitantes de la red, reflejo del respeto virtual entre los miembros de la comunidad Internet y que en muchas ocasiones tiene su referente en la conocida netiquette. Pero en este apartado lo que interesa es conocer el entramado organizativo que vela por el buen funcionamiento de la red, garantizando de este modo que la comunicación entre dos miembros cualesquiera se lleve a cabo de la forma más eficaz, y que viene de la mano de dos tipos de instituciones, las coordinadoras y las normalizadoras.

Instituciones coordinadoras

NIC- Network Information Center o Registros de Internet

Servicio público establecido para administrar una serie de recursos comunes para beneficio de toda la comunidad Internet. En concreto se encargan de las tareas administrativas tales como asignación de dominios, nombres y direcciones de Internet

El Registro Delegado de Internet en España se conoce con el nombre de ES-NIC. Se trata de un servicio público prestado en condiciones de igualdad a cualquier organización o proveedor de servicios Internet en España que lo requiera. Por delegación de la "Internet Assigned Numbers Authority" (IANA), que es la autoridad máxima del sistema de nombres de Internet (DNS), el ES-NIC tiene encomendada la responsabilidad de gestión del dominio de DNS de primer nivel para España ("es") desde la introducción de la Internet en España en 1990, y RedIris gestiona los subdominios bajo el dominio “es”.

Para el acceso a Internet siempre es necesario disponer de un proveedor de servicio Internet (ISP), existiendo gran cantidad de proveedores a nivel nacional, europeo o mundial que pueden ofrecer diferentes modalidades de acceso y servicios Internet a organizaciones en España.

NOC - Network Operation Center

Se encargan de las tareas operativas de red, como el diseño de arquitecturas y topologías para protocolos, la configuración de routers, la coordinación con las redes locales, la coordinación con las redes de transporte, la gestión de la red, las nuevas conexiones a centros y redes, y otras de ésta índole.

En España RedIris, gestiona ARTIX y las conexiones con las redes europeas y trata con el proveedor de infraestructura telefónica.

NCC - Network Coordination Center

Se encarga de la coordinación entre los proveedores de servicio y los Network Information Centres (NICs).

Quien lleva a cabo esta coordinación en Europa es RIPE NCC, donde España está representa por RedIris

Organizaciones normalizadoras

ISOC - Internet Society

Es una organización profesional internacional no gubernamental y sin ánimo de lucro, en la que están representadas 170 naciones, y tiene como finalidad fomentar el intercambio global de información mediante Internet.

El campo de acción de esta sociedad se concentra básicamente en cuatro áreas: normalización, política, formación y afiliación.

En la relativa a normalización destaca como fundadora de aquellos organismos específicos de normalización tales como International Engineering Task Force, Internet Architecture Board, Internet Engineering Steering Group, y Internet Research Task Force, y también tiene una función específica de apoyo al Editor de RFC.

La que tiene que ver con la política pública de Internet, afecta a cuestiones tales como la censura o libertad de expresión, tasación, gobierno y propiedad intelectual.

La tercera que se centra en la educación y formación, ayuda a la formación en la materia de tecnología de la información en todo el mundo a través de programas tales como NTW - Network Training Workshops o SITCs - Sustainable Internet Training Center.

La última área que se refiere a la afiliación, está enfocada a proporcionar servicios a miembros individuales u organizaciones, a la vez que apoya delegaciones ISOC de cualquier parte del mundo y a Internet Societal Task Force.

IAB - Internet Architecture Board

Es la institución técnica de Internet. Se encarga de la discusión de las normas a implementar en Internet y de la difusión de las mismas a través de Internet.

Los documentos técnicos donde se difunden las normas son los RFCs (Request For Comments), que son públicos, y es donde se difunden las normas de funcionamiento de cualquier servicio de Internet.

IETF - Internet Engineering Task Force

Es la principal institución de Internet que se dedica a los problemas técnicos que requieren soluciones inmediatas.

Este trabajo técnico lo llevan a cabo mediante la constitución de grupos de trabajo. Los resultados de los mismos se convierten en recomendaciones enviadas al IAB con la posible elevación al rango de normas y consiguiente inclusión en las RFCs.

Lectura y lecturas
Planeando la fuga

M. del Mar Campos Fernández-Figares

Cuando aprendimos a leer creíamos que las cosas eran de una sola manera. Eran así, tal y como nos las enseñaban. Y aprendíamos más: siempre habían sido así y por lógica en un futuro deberíamos esperar que siguieran de la misma manera. De todo esto se podrían extraer muchísimas consecuencias, evidentemente muchísimas contradicciones. Pero también podríamos, al menos, rescatar un aspecto fundamental: habíamos empezado a leer.

Y este mismo acto se convertiría en el arma de inquietudes infinitas. No cabe duda de que leíamos apasionada, *pulsionalmente*, tratando de encontrar o construir nuestro propio *yo.* Pero el problema no estaba sólo en esta cuestión de nuestra propia subjetividad, ya que en este momento apenas si existía, solo se anunciaba. El problema estaba aún más adentro: ¿cómo se configuraba esa *pulsión* subjetiva que sí era real?. Hoy es imprescindible, -nos lo han enseñado algunos maestros: Althusser, J.C. Rodríguez-, preguntarnos por la conformación ideológica de esa pasión que había despertado y que nos impulsaba a leer, o a escribir, a saber que teníamos un *yo propio* por descubrir. Pero seguían agolpándose más cuestiones: ¿Quién había educado a nuestros --> educadores[Author:.] ? ¿Qué inconsciente escolar, familiar y social nos llevaba a calificar de buena o mala una lectura? La inocente experiencia primera con los libros había dado paso a la zozobra, al cuestionamiento por lo que se filtraba en cualquier papel que contuviese letras.

Así que, sin duda, leer determinados escritos generaba planteamientos enfrentados con aquellas primeras exposiciones de principios eternos. Los textos no siempre enseñaban lo mismo, pero es más, nunca habían sido los mismos textos. Intervenían pues muchos más factores que los que al empezar a leer descubríamos. No sólo los autores podían decir cosas diferentes (y podían ser leídos de formas distintas), sino que había también otros autores. Y existían otras normas que seleccionaban qué autores y qué obras debíamos leer. Este elemento más lejano a nosotros en los inicios de la literatura se tornaba esencial cuando lo descubríamos al resto del mundo. Cuando creíamos que sabíamos leer, nos dimos cuenta de qué poco sabíamos acerca de lo que hacíamos. Realmente ¿Qué era leer?

¿Qué eran los textos, qué la literatura? Y al final ¿quiénes eran los profesores, qué nos enseñaban *realmente*?... y todo se aliñaba con la espacialidad... ¿es así en todas partes? Y la temporalidad... ¿ha sido siempre así? ¿será así en el futuro?...haciendo añicos la línea de apacible inmovilidad de nuestras lecturas primeras.

No voy a negar la puerilidad de muchos de estos planteamientos y de mil más que incitaban, llegados a este punto, a tratar de rastrear por encima cuál había sido esa figura, externa a la escuela con frecuencia, que había tratado de dar respuesta a tantas preguntas, que había impuesto tantas respuestas y acallado tantos interrogantes. Pero de alguna manera todo esto nos llevaba a compartir la afirmación hecha en 1969 por Roland Barthes, quién llegaba a definir la literatura, sencillamente, como un "recuerdo de infancia", de alguna manera, como una inmensa puerta abierta al mundo, cuyo marco era un recuerdo borroso de experiencias precoces.

Así cuando de mayores nos hemos aproximado a textos leídos en nuestra infancia-juventud con frecuencia nos parece que estamos ante una primera lectura. En realidad aquella evocación lejana, las líneas básicas del argumento, el sentimiento placentero, etc... se manifiestan ahora como una percepción muy parcial de lo que tenemos ante nosotros: ciertamente si hoy encontramos mayor o menor goce al repasar las líneas, no es tema que nos preocupe en exceso. Lo que si nos hace reflexionar es, una vez perdida la credulidad juvenil, esos infinitos elementos cuya presencia habíamos apenas intuido, y que ahora nos resultan imprescindibles. La educación, la lectura continuada a lo largo de los años ha dado sus frutos, nos ha hecho más responsables ante los textos y sin duda nos ha enriquecido. Y eso a pesar de muchos factores. G. Núñez en *La educación literaria* presenta un estado de la cuestión sumamente interesante en el que se presentan los distintos modelos de *"educación literaria"* desde lo que considera los inicios del "moderno sistema escolar", id est en torno a 1845 (plan Pidal, etc.) hasta nuestros días.

El ***buen*** **camino**

Cuando nos enseñaron a leer... la historia de España se rompió con la guerra civil y la imposición de la Dictadura. Obviamente la educación en general y la lectura en particular sufrieron las consecuencias. Aunque muchos de los posicionamientos eran bastante frecuentes antes del desastre de la guerra ahora se convierten en radicales y exclusivos. Pasan a ser los únicos posibles. Existe una obra de sumo interés para situarnos en lo que se trataba de imponer como "lectura" durante estos años. En 1949 aparece publicado un grueso tomo de casi 800 páginas, *Lecturas Buenas y Malas* de A. Garmendia de Otaola . Después de tal título bástenos

leer un fragmento: "...hay libros "buenos" que elevan la mente y la existencia, y libros "malos" que, como triaca, envenenan el alma de los individuos y de las multitudes... (...) Efectivamente, mientras que por un buen libro se convirtió San Agustín, San Ignacio de Loyola y tantos otros, Eutiques de bueno se hizo heresiarca por un libro maniqueo; Bardesano, de Siria, se pervirtió por otro de la herejía valentiniana (...) y pueblos enteros, con los de Wiclef, Voltaire y Rousseau, Renán, Engels y Marx, Maeterlinck y Sartre. El error disfrazado con el ropaje de la verdad, hábilmente manejado por hombres diabólicos, hace tales estragos, sobre todo en aquellos cuyas pasiones están interesadas en hallar apoyo, aunque sea sólo aparente".

Y aunque sea tal vez una cita demasiado extensa sólo un párrafo más para que no haya necesidad de hacer otros comentarios:

"La falta de originalidad,

Obviamente este libro en el que se comentan minuciosamente no tanto los autores como cada una de las obras se convierte en nuestros días en una guía de aquello que resultaría más interesante leer, precisamente por el carácter subversivo o amoral que se le otorga. Pero en su momento se trataba de "ser más papista que el papa", actuar más allá del Índice, una criba aún más fina que hacía dificilísima la aparición de un espíritu crítico.

Con las manos en los textos

A pesar de esto el ingenio siempre encuentra vericuetos para expresarse

Hoy quiero traer a estas líneas un modelo más, un ejemplo de lectura de textos, que no necesariamente son literarios en su sentido estricto (¿cuál es éste?), mezclados con la Historia, la Antropología, etc... que abarca la conocida como *escritura de los Cronistas de Indias.*

El elegir para esta publicación tal tema no es improvisado. Se trata de presentar un material que sin duda es atractivo para todos los estudiantes como es el del descubrimiento de un Nuevo Mundo, las luchas por el poder, etc... como en la película de acción más trepidante jamás imaginada. Tenemos pues una serie de obras (Relaciones, Crónicas, Historias, etc.) fundamentalmente del siglo XVI, escritas por un conjunto de hombres de lo más variopinto, que los maestros y profesores debían enseñar en sus clases de literatura, pues eran los testigos de esa increíble vivencia de revelar un mundo que era Nuevo, que no existía en ningún mapa...y que ese hallazgo descomunal se debía al valor de los Españoles. Y, para

llevar a cabo la tarea ahora de descubrir esos textos a la imaginación juvenil, una de las herramientas más prácticas, salvando las posibles posturas que reniegan de ellas, son los Manuales o las Historias de la literatura. Es muy interesante contrastar como los enfoques sobre una temática concreta, o un autor, etc... han ido marcando nuestra percepción de los textos, haciéndonos cómplices de esa posibilidad de multiplicidad de lecturas.

Pongamos el ejemplo de Fray Bartolomé de Las Casas y su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias.* Como su título indica estamos ante una obra de extensión muy reducida mas de contenido polémico donde los haya. Lectura fácil y atractiva en tanto que el Horror despierta siempre fascinación entre los jóvenes. Ahora bien: la lectura de estas páginas pone muchísimos temas sobre la mesa y el papel del educador es sin duda tratar de encauzar esta experiencia. Aquí entran en juego las Historias de la Literatura con dos enfoques enfrentados: por un lado aquellos que consideran a Las Casas como un auténtico defensor de los indios, y aquellos otros que lo declaran el responsable del inicio de la Leyenda Negra de la acción de los Españoles en el Nuevo Mundo. La primera "lectura" la defienden con apasionamiento por ejemplo Manuel de Montoliu en su *Manual de Historia de la literatura Castellana* donde dirá que Bartolomé de las Casas "fue un verdadero apóstol de los indios" y cita la polémica producida por la publicación de la *Brevísima relación* y como "en los últimos tiempos se ha notado una poderosa reacción contra el libro" .

Pero no critica al dominico por el contenido del mismo. M. Romera Navarro en su *Historia de la literatura española* publicada en Boston afirmará escuetamente: "Entre los historiadores de Indias de primer orden descuella el P. Bartolomé de Las Casas (1474-1566), llamado el Protector de Las Indias por su ferviente celo a favor de los indígenas, autor de muchas obras, en particular de una notable y voluminosa *Historia de las Indias* que abarca desde el descubrimiento hasta el año 1520". José Manuel Blecua después de enumerar bajo "los historiadores" a Hernán Cortés, Bernal Díaz del Castillo y Alvar Núñez Cabeza de Vaca, destaca como los más interesantes de este grupo a Francisco López de Gómara, Fernández de Oviedo y a Fray Bartolomé de Las Casas, al que dedica la mayor atención: "autor del célebre libro titulado *Brevísima relación*... famosa porque de él parte la triste leyenda negra, pero que supone una encendida defensa de los indígenas".

Del otro lado encontramos a eruditos tan importantes como Juan Hurtado y Ángel González Palencia que en su *Historia de la Literatura Española* prefieren describir la obra de Las Casas, (la *Brevísima relación*) con las palabras de otro investigador: "obra sin valor histórico, ejerció una influencia decisiva en el juicio

que la opinión pública europea formó de la conquista y colonización de las Indias por los españoles. Como el padre Las Casas ha sido el oráculo de los extranjeros, que nos han reprochado actos de barbarie en la colonización americana, queremos reproducir el juicio acerca de él, dado por un extranjero, para contribuir a acabar con la *leyenda negra*, en la que, afortunadamente, ya no creen las personas cultas. Dice así E. Fueter (*Historiographie, pág. 370):*

La importancia de la orientación era fundamental pues en ella iban implícitos algunos de lo que hoy llamaríamos "temas transversales": el orgullo patrio por haber llevado a cabo la increíble hazaña de la conquista de América o la vergüenza sentida por el conocimiento de los medios empleados para realizarla. Nótese que en estos juicios, tanto a favor como en contra, apenas si se habla del estilo o los recursos literarios del autor. La literariedad en este caso se reduce al contenido, al relato de los hechos. Si la lectura inocente había llevado a admirar al dominico que luchaba contra corriente en pro de los derechos de unos seres reconocidos como humanos, era urgente hacer saber también, a los alumnos, que en realidad los atropellos denunciados no eran tantos y que, en ningún caso, supondrían un desdoro de la actuación de los bravos españoles.

Claro está que Montoliu o Romera Navarro tampoco eran inocentes, -menos aún en un país donde la educación recaía en gran medida en los centros escolares religiosos-. Sin duda la postura de Las Casas defendía con firmeza la "bondad" de los religiosos con los pobrecitos indios sin al parecer comprender que su asalto ideológico y su aniquilación de los *falsos dioses* para una posterior imposición de *La verdad*, El Dios, producía obviamente un gran desamparo y una ruptura cultural irreparable. Se trataba en última instancia del enfrentamiento entre dos grandes poderes el político-gobernadores de Indias, la Corona-, y el religioso -los frailes, el Papa- que mutuamente se necesitaban para llevar a *buen* fin la empresa de la conquista y pacificación, pero que a la vez competían por el reparto del *botín* americano.

Saltando una alambrada más

Todo esto es obvio y hasta cierto punto legítimo. Lo que en última instancia considero que es indisociable con nuestra labor didáctica es *conseguir* personas que reflexionen sobre lo que tienen ante sus ojos, rompiendo con la pasividad de ser meros receptores. Cierto desasosiego interno que les lleve a cuestionamientos constantes de la información que reciben, de manera tan apabullante, por todos los medios de comunicación, que sin el análisis pertinente puede ser aún más nocivo

que carecer en absoluto de información (porque creemos estar informados sin que eso sea un hecho real) .

En todos los momentos históricos recoge nuestra literatura, y nuestras Historias de la Literatura se encargan de matizarlo, fenómenos que despiertan el interés de los alumnos y que el sistema educativo considera imprescindible orientar para una comprensión *adecuada*. De nuevo la lectura de las obras de Bécquer o las de Larra podían ser muy enriquecedoras pero no siempre los jóvenes estudiantes *atinaban a la primera* con la apreciación *adecuada.* Más allá de la pura sentimentalidad o el artículo de opinión se trataba de desautorizar la melancolía o el pesimismo como males "anti-españoles" Pero se trata sin duda de autores canonizados que difícilmente pueden excluirse de algunas de las Historias de la Literatura -cuyos autores parecen deseosos de enviarlos al limbo-, ya que sería muy difícil justificar tales ausencias.

6

¿Quién nos leía en nuestras lecturas??

Se trata de acercarnos a la primera mitad del siglo XX. Para un planteamiento teórico más extenso vid Núñez Ruiz, G. y Campos F.Fígares, M. *Cómo nos enseñaron a leer*, en Prensa.

Vid por ejemplo el magnífico, *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*, de Juan Carlos Rodríguez, ed. Comares, Granada, 2002.

José Gil Rivero escribe un interesante artículo en el que sintetiza las principales teorías sobre la educación, desde "el otro lado". Reúne a Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, y sobre todo Bordieu y Passeron *y la reproducción cultural*. Vid "La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción", en *Rev. Laberinto*, nº 8, febrero 2002.

En su ponencia "Réflexions sur un manuel" de 1968, en *L*

Núñez Ruiz, Gabriel, La educación literaria, Síntesis, Madrid, 2001.

Garmendia de Otaola, M., Lecturas buenas y malas, El mensajero del Corazón de Jesús, Bilbao, 1949

Buenos y Malos desde criterios moralizadores tan contrarios, por ejemplo al planteamiento de Larra: "En nuestros juicios críticos preguntamos a un libro: ¿Nos enseñas algo?, ¿Nos eres la expresión del progreso humano?, ¿Nos eres útil? Pues eres bueno". (en El Español, 1836)

Vid la opinión de M. Menéndez Pelayo acerca de las mismas en su "prólogo" a la Historia de la Literatura Española de J. Fitzmaurice-Kelly, La España Moderna, Madrid, 1901

Las Casas, Bartolomé de, Brevísima relación de la destrucción de las Indias, (en Obra Indigenista), Alianza, Madrid, 1985

Montoliu, Manuel de, Manual de Historia de la Literatura Castellana...

No es cosa de los últimos tiempos, de hecho se prohibió la reimpresión de la obra en España durante varios siglos.

Blecua, José Manuel, Historia y textos de la Literatura Española, Aula, Zaragoza, 1951, Vol.I

Hurtado, Juan y González Palencia, Ángel, Historia de la Literatura Española, Tipografía de archivos Olózaga, Madrid, 1932. (3ªed,)

Idem pag. 404.

García de Andoin, F., Literatura Nacional y Extranjera, Bibliográfica Española, Madrid, 1943.

Conquista, invasión... hemos tratado de la importancia de los distintos calificativos en Campos, Mª del Mar, El caballo y el jaguar, Comares, Granada, 2002.

LANGUE ET LANGAGE
DE L'ALBUM POUR LA JEUNESSE CONTEMPORAIN

Par Sophie Van der Linden[1]

L'histoire contemporaine de l'album pour la jeunesse est marquée par de grandes innovations esthétiques. Dans les années 1960 et 1970, des éditeurs, Robert Delpire, Harlin Quist et François Ruy-Vidal, Jean Fabre, Pierre Marchand et bien d'autres ont su donner toute son ampleur artistique à ce que l'on appelait encore jusqu'à il y a quelques année, le livre d'images.

Depuis une quinzaine d'années, les réalisations donnent incessamment lieu à de nouvelles configurations, notamment par le recours à des mises en pages inventives. Les créateurs contemporains ont intégré toutes les subtilités du fonctionnement du récit en image et portent parfois un regard distancié sur l'album, visant l'amélioration des capacités expressives du médium. Tous les codes sont particulièrement maîtrisés et les mécanismes producteurs de sens sont bien loins de s'en tenir aux seules capacités d'expression du texte ou des images.

Bien sûr, en premier lieu, l'album relève de l'articulation de deux langages, le verbal et le visuel. Et pourtant, les choses ne sont pas si simples. Comme le rappelle Noëlle Batt dans un article sur la complexité de l'album, « le texte littéraire combine toujours deux niveaux de signification, le sien propre et celui du langage dont il fait un usage particulier [2]». L'album relèverait alors de trois systèmes ; le linguistique, le littéraire et l'iconique. Cependant, une distinction similaire doit également être opérée sur la notion de message visuel. Le groupe Mû, dans son *Traité du signe visuel*[3], s'inscrivant

[1] . Critique et formatrice en littérature de jeunesse. Auteur de l'étude critique intitulée *Claude Ponti*, parue aux éditions Etre (Paris) en octobre 2000. Cet ouvrage a reçu le prix critique 2000 de l'Institut International Charles Perrault.
[2]. « Complexité et complexification », dans *La revue des livres pour enfants*, n°115-116, Automne 1987, p. 74.
[3] . Éditions du Seuil, 1992.

dans la lignée des travaux d'Umberto Ecco, dénonce la confusion entre le visuel et l'iconique. Au sein du message visuel sont ainsi distingués les signes iconiques, qui reproduisent la réalité en jouant sur l'analogie perceptive et sur les codes de représentation, et les signes plastiques qui relèvent du travail sur la couleur, les formes, la composition et la texture.

Nous sommes donc en présence de quatre systèmes : linguistique, littéraire, iconique et plastique, dont les relations et les interactions produisent des démarches diverses selon qu'elles s'appuient sur telles ou telles de ces composantes. Depuis l'imagier qui mobilise essentiellement les ressources linguistiques et iconiques, aux albums novateurs qui privilégient l'expression littéraire et le travail plastique.

Ainsi l'album de Paul Cox *Ces Nains Portent quoi ?*[4] joue sur les codes du linguistique et de l'iconique et sur leur trop évidente adéquation dans l'imagier. À la suite de tant d'autres illustrateurs, l'artiste tire une leçon des tableaux de René Magritte en pointant à son tour la relation conventionnelle entre le mot et l'objet qu'il désigne. Sous l'apparence d'un imagier «d'occasion» — déjà crayonné ! —, cet album détourne rapidement le fonctionnement traditionnel du genre. Alors que tout commence bien sur les premières pages — un dessin d'écharpe surmonte le mot et l'image de la lampe ainsi désignée est immédiatement identifiable — l'ordonnancement est rapidement troublé sur les pages suivantes. C'est ainsi que le mot banane s'inscrit sous la représentation d'une salade tandis qu'un fruit désigné par le terme de fraise se révèle aussi vert que la-dite salade.

[4]. Paris, Éditions du Seuil, 2001.

Au-delà de ces petites inversions ludiques, ce sont les codes même de la représentation qui sont interrogés, comme la polysémie des mots « rose » ou « lettre » ou bien encore l'improbable illustration du mot « bonheur ». S'en suivent jeux de rimes — « ces nains portent en outre : une poutre, une loutre » —, jeux sur les homophones — vert, verre, ver — et jeux d'associations — la représentation graphique d'un poulet dans un plat accompagne le mot « dimanche » — avant de laisser la place à une activité ludique à destination du lecteur qui devra décoder un message caché dans une image à l'aide d'un alphabet présentant des équivalences iconiques. À l'issue de ce parcours ludique, ce sont les signes eux-même, — linguistiques, iconiques et plastiques — qui se trouvent valorisés par ces interactions inédites.

Dans une perspective similaire (redonner toute leur importance aux signifiants), certains créateurs poussent plus loin cette association des signes linguistiques et graphiques en cherchant à abolir les espaces réservés. Depuis quelques années, de nombreux albums explorent la convergence, voire l'interpénétration des différentes expressions. On assiste à un recours de plus en plus courant aux techniques mixtes impliquant l'intégration, aux signifiants plastiques, des signifiants linguistiques (parfois à l'état de trace).

Béatrice Poncelet recherche fréquemment une participation du texte aux effets plastiques. Sans véritablement travailler à l'élaboration d'une nouvelle typographie, et sans nécessairement adapter la plasticité du signe, elle modèle ainsi les textes, les dilue dans ses tracés de pinceaux, pour créer des lignes, des formes qui participent

pleinement de l'effet plastique global. Dans certaines de ses pages[5], les textes narratifs et les iconotextes voisinent et s'entremêlent et peuvent s'organiser sur plusieurs niveaux. Le mouvement actuel de l'album semble bien être celui de la complexification, notamment par cette interpénétration des différents messages.

De telles créations nous enseignent que, dans l'album, les différents aspects de la réalisation matérielle, font sens et se donnent à lire, au même titre que le texte et que l'image : format, mise en page, disposition des messages, choix des caractères et organisation de l'ensemble. Ce qui fait de l'album un système cohérent, un langage global dont il nous faut prendre toute la mesure pour l'analyse.

C'est certainement dans cette perspective qu'il faut aujourd'hui mener l'étude du texte d'album. Face à la création plastique foisonnante de ces dernières années on pourra constater — et regretter — une indéniable tendance aux textes conçus comme des *prétextes* — la formule est maintenant consacrée — à des images toujours plus innovantes d'un point de vue plastique. Penser l'album comme un système d'interaction entre différents messages permet d'envisager l'articulation du texte et de l'image en terme d'équilibre.

Le travail sur la langue dans l'album doit pouvoir prendre toute sa mesure dans une interaction avec les images et l'ensemble des dispositifs formels. À cet égard, le premier album d'Olivier Douzou publié aux éditions du Rouergue, Jojo la Mache[6], nous semble exemplaire. Le langage y est travaillé dans son épaisseur même. De la « mache » — pour vache — aux « gamelles » — pour mamelles — le texte multiplie les

[5] . Voir notamment les albums G*alipette* (Paris, Albin Michel, 1992), *Chaise et Café*, *Et la gelée*, *Framboise ou cassis ?* (Seuil, 2000 et 2001).
[6] . 1993.

déformations poétiques élaborées à partir des caractéristiques du parler enfantin : redondances, exclamations pléonastiques, confusions sonores et sémantiques. Des dessins d'une grande rigueur graphique complètent sans redondance ce court récit d'une efficacité remarquable portant sur le thème de la disparition. Et c'est l'une des orientations majeures prises par les éditions du Rouergue, et à leur suite d'autres éditions, dont celles de Thierry Magnier, que de réaliser des albums sachant véritablement articuler travail sur la langue et langage de l'album.

Plutôt que de dénoncer l'appauvrissement du texte, sous-entendu, la perte d'une langue littéraire antérieure à l'album, il nous paraît essentiel de mesurer les enjeux du langage global de ce médium et de comprendre les particularités du texte d'album au sein de ce système afin de valoriser les réalisations sachant combiner les différents aspects de l'expression.

LA ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO CULTURAL A PARTIR DE LA LEY DE PATRIMONIO HISTÓRICO ESPAÑOL

Miguel Ángel López Alonso. Universidad de Extremadura

Aitana Martos García. Universidad de Extremadura

Introducción.

El interés que despierta actualmente el conocimiento de nuestras raíces culturales ha provocado que en estos últimos años se contemple con respeto y atención todo lo relativo a ellas. Parece que últimamente se ha dado un "nuevo nacionalismo", en el sentido más cultural, que consiste en una vuelta de nuestra atención hacia nuestros orígenes, nuestra cultura, "lo nuestro", tanto a nivel nacional como regional, y esto se traduce en una multitud de planes, proyectos y medidas que fomenten el desarrollo de nuestra identidad. El conjunto de bienes, materiales o no, que hemos heredado de nuestros antepasados y que constituye fuente esencial de nuestra cultura, nuestro legado, constituye nuestro Patrimonio Cultural. Esto reclama cada vez más nuestra atención y consideración, y de hecho el año 2002 ha sido declarado Año de las Naciones Unidas del Patrimonio Cultural, estableciendo la ONU convenciones para la protección del Patrimonio mundial cultural y natural.

No resulta fácil trazar las fronteras de lo que se denomina Patrimonio Cultural de la humanidad. Dicho Patrimonio Cultural está compuesto por valores y tesoros pertenecientes al pueblo al que pertenecemos. La Unesco ha puesto el énfasis, en los últimos tiempos, en la distinción entre patrimonio "intangible" y patrimonio "tangible", precisamente para subrayar la complejidad y variedad de expresiones populares, pues si bien los museos etnográficos están llenos de piezas que testimonian modos de vida pasados a nivel de los aperos de labranza, la indumentaria o la cerámicas, por citar unos pocos casos, no ocurría lo mismo entre lo que podríamos llamar patrimonio "espiritual" o simbólico de una comunidad. Por ejemplo, sus tradiciones verbales, sus canciones, sus narraciones, las recetas

de cocina que se transmiten de una generación a otra, todo eso es lo que ahora cobra un nuevo sentido al acuñar este nuevo concepto que se adapta mejor al patrimonio oral e inmaterial de la Humanidad.

En todo caso, el Patrimonio Cultural es un poderoso medio de acercamiento de los pueblos y de afirmación de su **identidad** cultural, ya sea a través de sus manifestaciones "tangibles" o "intangibles". Este Patrimonio tiene una enorme importancia social, cultural y política en el papel de la historia de los pueblos, y por ello ocupa un lugar significativo en la cultura contemporánea. Los valores y tesoros que lo componen nos dan pistas sobre nuestro pasado y no deben perderse en el presente. Y precisamente ése es el peligro que corren. Al concernir a bienes que fueron usuales en el pasado, el ritmo de vida actual y la globalización que está cambiando el mundo amenazan con acabar con ese amplio acervo de bienes y actividades que hoy día parecen no tener cabida en un mundo tan apresurado. Esto es lo que debemos evitar.

Y si esto es aplicable al Patrimonio de un continente o país, es aún más cierto en el caso de que dicho Patrimonio pertenezca a una región o comunidad pequeña. En este caso la necesidad de conservar los testimonios de las raíces del pasado se vuelve más apremiante, ante un peligro mayor de que desaparezcan, pues el Patrimonio regional implica un cierto valor **rural** que cada vez está quedando más obsoleto ante el arrollador estilo urbano que se acaba imponiendo incluso en los pueblos más pequeños.

Para evitar la pérdida de valores y géneros cuya utilización en la vida cotidiana actual cada vez está en mayor desuso, ante la extrema fragilidad de su permanencia en la civilización actual, debemos intentar su conservación aunque sea en circunstancias artificiales, del mismo modo en que los animales en peligro de extinción, y por ello valiosos, son mantenidos en un zoológico.

Pero la mera **conservación**, sin criterios de ningún tipo o malos criterios, no llevarían a ninguna parte. Una conservación de elementos del Patrimonio Cultural

pero mal organizados no reportarían los beneficios que se pretende obtener con ello, y en muchos casos supondría precisamente el extravío (es decir, la pérdida) de valores patrimoniales que se quieran conservar, de igual modo que un libro mal catalogado supone su extravío en una biblioteca. Por tanto, la conservación del Patrimonio es fundamental, y una correcta conservación implica su correcta organización.

1. De la Ley 16/1985 española a la Recomendación de la Salvaguarda de la Cultura Tradicional de la Conferencia General de la ONU en su 25ª sesión de 1989.

La UNESCO define el Patrimonio Intangible, también llamado Patrimonio Inmaterial, como *el conjunto de formas de cultura tradicional y popular o folclórica, es decir, las obras colectivas que emanan de una cultura y se basan en la tradición. Estas tradiciones se transmiten oralmente o mediante gestos y se modifican con el transcurso del tiempo a través de un proceso de recreación colectiva. Se incluyen en ellas las tradiciones orales, las costumbres, las lenguas, la música, los bailes, los rituales, las fiestas, la medicina tradicional y la farmacopea, las artes culinarias y todas las habilidades especiales relacionadas con los aspectos materiales de la cultura, tales como las herramientas y el hábitat*.

El Patrimonio Intangible es vasto y concierne a cada individuo, puesto que cada individuo es portador del Patrimonio de su propia comunidad. Para muchas poblaciones el Patrimonio Intangible representa la fuente vital de una identidad profundamente arraigada en la historia. La filosofía, los valores, el código ético y el modo de pensamiento transmitido por las tradiciones orales, las lenguas y las diversas manifestaciones culturales constituyen los fundamentos de la vida comunitaria. La índole efímera de este Patrimonio Intangible lo hace vulnerable.

En la actualidad, el Patrimonio Intangible representa una parte del Patrimonio Cultural de interés general. Sin embargo, no siempre tuvo tanta importancia, ya que anteriormente prevalecían en el orden de interés los aspectos más materiales de la cultura.

Así, en la Ley 13/1985 de Patrimonio Histórico Español (LPHE, en adelante) se contemplan todo tipo de manifestaciones patrimoniales españolas, en cuanto a los bienes inmuebles, a los bienes muebles, y al Patrimonio arqueológico y al documental y bibliográfico. Sin embargo, mientras el Patrimonio Cultural material es ampliamente considerado y definido, en cada uno de sus aspectos y tipos, y se contemplan medidas en muchas situaciones, la LPHE apenas menciona la presencia de los aspectos inmateriales del Patrimonio Cultural. Sólo llega a tratarlos en el Título VI, *Del Patrimonio Etnográfico*, (el cual sólo tiene 2 artículos de los 79 de la ley), en el que se define que "*forman parte del Patrimonio Histórico español los bienes muebles e inmuebles y los* <u>*conocimientos y actividades*</u> *que son o han sido expresión relevante de la cultura tradicional del pueblo español en sus aspectos materiales, sociales o espirituales*" (Art. 46).

En este artículo, por una parte se indica la existencia de bienes inmuebles y muebles de carácter etnográfico, y por otra están los conocimientos y actividades populares. De los primeros se definirá en el art. siguiente que son bienes patrimoniales semejantes a los demás bienes inmuebles y muebles de la LPHE, pero que son resultado de conocimientos colectivos, adquiridos, arraigados y transmitidos consuetudinariamente. Cabría decir, entonces, fruto de una cultura popular y no de una técnica científica. Pero esto podemos decirlo quienes identificamos el "Patrimonio Etnográfico", tal como lo define la LPHE, con el Patrimonio Cultural, y por extensión a la cultura popular. Sin embargo, para el que no tenga esta asociación tan clara esta definición resulta algo ambigua, generalizando, los productos resultados de cualquier arte, mayor o menor, son manifestaciones de conocimientos adquiridos, arraigados y transmitidos consuetudinariamente por un grupo humano. En realidad, cualquier arte e incluso las ciencias son conjuntos de conocimientos que responden a esta descripción. La verdad es que no se detienen mucho a aclarar el concepto de Patrimonio Etnográfico - Patrimonio Cultural.

Aparte, de ese fragmento tan pequeño que la LPHE dedica al Patrimonio Etnográfico, parece que la parte más importante es la ya mencionada a los bienes

muebles e inmuebles que son resultado de la cultura popular. Sin embargo, ¿qué ocurre con las expresiones de la cultura popular que no son muebles ni inmuebles, es decir, las que no son tangibles? La LPHE las menciona apenas de pasada como "*conocimientos y actividades*" en el artículo ya citado, y en el siguiente, simplemente se concede valor etnográfico a "*aquellos conocimientos y actividades que procedan de modelos o técnicas utilizados por una determinada comunidad*". Conocimientos y actividades. Una definición excesivamente amplia y generalista para el enorme acervo cultural que supone esa parte de nuestra civilización que no se puede tocar -aunque como veremos después, sí se puede inventariar, conservar y difundir-. El Patrimonio Intangible es conocimiento en general, pero especificando, es tradición, es saber, es ciencia, es literatura, es técnica, entre muchas otras cosas más, como ya hemos visto en la definición de la UNESCO. Pero para la LPHE, Patrimonio Etnográfico no es sinónimo de Patrimonio Intangible, sino el conjunto que forman dicho Patrimonio Intangible y las expresiones materiales, en forma de bienes muebles e inmuebles, que se derivan de éste. Es como si no se le diera excesiva importancia al Patrimonio Intangible a menos que tenga unos resultados tangibles. Desde luego, sí se menciona la protección de los conocimientos aislados, pero muy apresuradamente, y a esta protección se le da mayor importancia en cuanto esos conocimientos están en peligro de desaparición, en forma de medidas de estudio y documentación. Pero como se ha dicho, no se detalla qué medidas pueden llegar a ser éstas, ni se menciona tampoco la utilidad que pudiera tener la posible difusión de este conjunto de conocimientos.

Sin embargo, no se le debe quitar a la LPHE el mérito de incluir al Patrimonio Intangible, aunque fuera de pasada y sin detalles, dentro de la protección dedicada al Patrimonio Histórico Español, pues gracias a ello se puso una primera piedra en el desarrollo de la importancia que empezó a darse al conjunto de "conocimientos y actividades" que forman el Patrimonio Intangible. Este interés siguió aumentando y actualmente se le está dando una importancia prioritaria a todo lo relativo al Patrimonio Intangible.

Así, la Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular adoptada el 15 de noviembre de 1989 por la 25ª Conferencia General de la

UNESCO reunida en París, destaca la importancia del Patrimonio Inmaterial no sólo para que cada pueblo pueda afirmar su identidad cultural, sino además para que el conjunto de la comunidad mantenga su diversidad cultural.

La Recomendación presenta el marco general para determinar y conservar esa forma de Patrimonio. Más que otras formas de expresión cultural, las culturas tradicionales y populares exigen una sensibilización tanto de los creadores como del público. Esto se puede realizar a través de la enseñanza y otras formas de acceso a la cultura, en las que se deberá prestar atención específica a las minorías. La protección de la cultura tradicional y popular plantea aspectos jurídicos complejos, como la noción de "propiedad intelectual" aplicable a ese campo, además de la protección de los informadores, los recolectores y el material acopiado.

Entre otras medidas, la Recomendación señala que, para facilitar la identificación de la cultura tradicional y popular (Apartado B de la Recomendación), y en vista de la necesidad de coordinar los sistemas de clasificación utilizados por distintas instituciones, se debería crear sistemas de identificación y registro (acopio, indización, transcripción) de las manifestaciones de la cultura inmaterial, o mejorar los ya existentes por medio de manuales, guías para la recopilación, catálogos modelo, etc., y como algo importante se sugiere estimular la creación de una tipología normalizada de la cultura tradicional y popular mediante la elaboración de, entre otras medidas, clasificaciones tanto generales como regionales de la cultura tradicional y popular, y registros generales. Esto se llevaría a cabo especialmente mediante proyectos piloto sobre el terreno.

La Recomendación también alude a la conservación de la documentación que existe sobre las tradiciones como un modo de protección de las propias tradiciones. Entre las soluciones propuestas se incluyen el establecimiento de servicios de archivos, de métodos de acopio y archivo, puesta en marcha de formación al respecto para especialistas y otros medios de conservación de cualquier material que haga referencia a la cultura popular.

Para la ONU, la salvaguardia de este Patrimonio debe arrancar de la iniciativa individual y recibir el apoyo de las asociaciones, especialistas e instituciones; sólo así será tomada en consideración por las autoridades nacionales. Su Recomendación expone la mejor forma de difundir la cultura popular y alentar a que se busque la creatividad en esa forma de Patrimonio más vulnerable, pero al mismo tiempo más viva que las demás. Desde 1995 la UNESCO hace el balance de la salvaguardia del Patrimonio Inmaterial región por región, utilizando esta Recomendación como instrumento de trabajo.

2. La necesidad de la organización del Patrimonio Cultural Extremeño como forma de protección.

Extremadura dispone de un riquísimo acervo patrimonial formado por multitud de tradiciones, costumbres, lenguas, rituales, y expresiones materiales de sus labores, tareas, técnicas y artes propias de su idiosincrasia que no se deben perder. Por ello las autoridades competentes deben propiciar actividades encaminadas a su conservación y organización.

Una correcta organización de este acervo cultural podría derivar, en un futuro, en la inclusión de éste en un Catálogo General del Patrimonio Artístico Cultural Extremeño. Sin embargo, según Concha Rioja, la catalogación va más allá de inscribir el bien patrimonial dentro de un determinado registro, pues a veces se usa la catalogación como sinónimo de inventario en un repertorio. No obstante, ella prefiere usar un sentido más amplio del concepto, como *el conjunto de instrumentos y procesos con que la administración cultural cuenta para la protección del Patrimonio Histórico*.

Por ello, se debería determinar entonces cuáles son los bienes culturales más susceptibles de protección. Concha Rioja señala unos determinados criterios, como son que se debería proteger en primer lugar los elementos más relevantes por sus valores tradicionales, históricos, tecnológicos y de identidad, aunque señala que

para conocer esto sería necesario antes elaborar un inventario previo; también es imprescindible proteger los elementos en peligro de extinción que no estén ya protegidos, e igualmente los elementos para los cuales se ha solicitado su protección mediante un determinado trámite administrativo.

Uno de los principales instrumentos que toman parte en el proceso de determinar la conservación y desarrollo del Patrimonio Cultural de una comunidad es la existencia de una determinada legislación sobre el tema, pues es la que fija las normas a contemplar para establecer los criterios de conservación de los valores y obras culturales, los objetos que susceptibles de entrar en este conjunto, las medidas que se pueden tomar al respecto, etc. Referente a esto, en Extremadura existe la Ley 2/1999 de Patrimonio Histórico y Cultural de Extremadura y otras legislaciones municipales. Retomaremos el tema de la legislación sobre Patrimonio Cultural que hay en Extremadura en un apartado posterior de este artículo.

Tampoco hay que menospreciar la importancia de las instituciones consagradas a este objetivo, tanto oficiales como no oficiales. En Extremadura aún no hay ningún organismo dedicado a esto, pero recientemente se han iniciado trámites para la creación de un Consejo Extremeño de Patrimonio Histórico y Cultural (Decreto 125/2000, del 16 de mayo, publicado en el BOE del 23 de mayo). De todas formas, los gobiernos deberían desempeñar un papel aún mayor en la protección de la cultura y nuestro Patrimonio.

De cualquier manera, se suele asignar prioridad a ciertos bienes señalados según ciertos condicionantes, según Concha Rioja, como por ejemplo la forma en que se adecuen a la definición de alguna de las figuras de protección que establece la ley pertinente, lo cual determinará las medidas de protección que se le apliquen, además de otras incidencias a nivel administrativo que repercutirán sobre la documentación que se creará a partir de ellas. Otra cosa a tener en cuenta es la necesidad de proteger el bien, pero en relación con su entorno.

Insistimos en la idea de que para proteger ese Patrimonio de una manera eficaz ante el peligro de desaparición que lo amenaza, particularmente a ciertas

formas de la cultura tradicional y popular, es imprescindible su correcta conservación. Pero conservar no sólo consiste en tener cualquier manifestación de nuestro Patrimonio Cultural almacenado de cualquier manera, ni siquiera tenerlo bien almacenado y cuidado pero olvidado: el mero almacenamiento sin adjuntar ningún sistema que ayude a tener estos bienes ordenados y situados, provoca la pérdida de éstos de forma igual a si no se almacena en absoluto. No en el sentido de que desaparezcan, pero sí en el sentido de que serán ilocalizables, lo cual es lo mismo a efectos prácticos.

Por ello, convenimos en que, a más de un correcto almacenamiento, es necesaria la organización de dichos bienes para que éstos no se pierdan para siempre. Éste es el mismo principio que rige la Biblioteconomía y la Documentación para los libros y todo tipo de documentos, textuales o no, que se guardan en bibliotecas y otros centros de información y documentación, ¿por qué habrían de ser los bienes patrimoniales diferentes?

Por ello, y al igual que se hace con los documentos, los bienes patrimoniales deben ser correctamente clasificados y catalogados para facilitar su localización, es decir, que puedan estar disponibles en caso de necesidad. Para ello, se hacen necesarios instrumentos de catalogación y clasificación del Patrimonio.

Pero no sólo la descripción física y la localización son importantes. Casi más que eso, una correcta indización, es decir, la asignación de códigos que identifiquen el contenido temático de esos bienes patrimoniales, facilitaría el conocimiento de la existencia de documentos o bienes sobre determinados temas. En esto también juegan un importante papel los documentalistas, que consistiría en, al igual que en cualquier otro campo científico, hacer disponible todo tipo de valor tradicional, material o no, de modo conveniente que permita a los investigadores y portadores de la tradición comprender tanto la existencia de ese determinado tipo de tradición como el propio proceso de modificación de la tradición, aunque ésta haya desaparecido.

Para ello, tendría una importancia fundamental el desarrollo de una herramienta que nos permitiese analizar correctamente esos bienes patrimoniales. En las Ciencias de la Documentación se suele señalar a los modernos tesauros conceptuales como uno de los instrumentos de indización más eficaces actualmente, pues tiene la ventaja de que contempla el lenguaje natural pero a la vez tiene el rigor selectivo de cualquier otro lenguaje documental –en pocas palabras, considera todos los términos posibles del lenguaje natural, sin eliminar ninguno, pero a la vez nos indica cuáles son los correctos que deberemos utilizar para la indización-.

Así pues, la existencia de un tesauro conceptual sobre Patrimonio Cultural sería práctica y ventajosa para organizar los bienes culturales patrimoniales. Esto es todavía más evidente cuando se trata de bienes culturales patrimoniales pertenecientes a una región, pues la riqueza de los bienes y temas que se tratan en una misma región, pudiéndose encontrar valores muy similares aunque con mínimas variantes que sin embargo es imprescindible considerar en un buen trabajo de investigación, hace vital que estas variantes sean correctamente consignadas y registradas.

Esto se puede comprobar en el caso de Extremadura, en donde, por poner un ejemplo, existe un gran conjunto de leyendas marianas que tienen mínimos detalles que las diferencian, y que por ello es imprescindible señalar a la hora de organizar dichas leyendas. Y lo mismo que hablamos de leyendas, podemos hablar de castillos, de recetas, de herramientas de labores artesanas, etc.

La existencia de un tesauro conceptual sobre Patrimonio Cultural en Extremadura supondría un formidable avance en las tareas de organización y conservación del Patrimonio Cultural de nuestra región. Aunque ya existe un Tesauro de Patrimonio Histórico Andaluz llevado a cabo por el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, hasta ahora, no hay ninguno en el área extremeña, pero en estos momentos se está desarrollando un proyecto de elaboración de un Macrotesauro del Patrimonio Cultural-Artístico de Extremadura por especialistas

de la Universidad de Extremadura, el cual vendría a suplir las carencias que tiene nuestra región en este sentido.

3. Conclusiones.

Según hemos visto, la atención que despierta el Patrimonio Cultural se ha incrementado con los años.

En este aspecto tomaría una importancia fundamental la educación, según Antonio Limón Delgado. Dicho autor explica que, más que una fuerte legislación que defina y proteja el Patrimonio, sería mejor una sólida educación en materias históricas y sociales que concienciara a la comunidad de la necesidad de protegerlo y conservarlo como una parte de su historia. Una buena educación reportaría beneficios en cuanto a que daría a los ciudadanos un sentido de propietarios del Patrimonio, lo presentaría como algo cercano y propio en vez de la visión que tiene el ciudadano medio de algo típico de museos y visitas culturales y aburridas. Y no sólo eso, sino que también sensibilizaría a las personas respecto a valorar la cultura y los valores culturales foráneos, pues como comenta el autor, *"Nuestra idea funcional de los Bienes Culturales como base de la identificación colectiva olvida a menudo... (que) nunca podremos apreciar verdaderamente lo propio si no es conociendo y valorando respetuosamente lo ajeno"*.

Para Néstor García Canclini, la política cultural respecto del patrimonio no sólo tiene que proteger los objetos auténticos o históricos en una sociedad, sino también los que representan algo en la cultura. No tiene que tener valor histórico ni ser pieza de museo, basta con que nos diga algo de nuestro pasado, de nuestra cultura, y más que el objeto en sí, importa lo que éste nos dice de ella. Así, nos dice que los museos, las políticas patrimoniales deben tratar los objetos de forma que constituyan testimonios de nuestra vida y nuestra cultura anterior. No deben presentarse aislados, sino relacionados entre sí dentro de un contexto cultural determinado.

Pero esto no sólo incluye los objetos. Como ya se ha comentado, podríamos decir que la parte más rica de nuestro Patrimonio Cultural no sería la más visible. El Patrimonio Intangible nos da tanta información sobre nuestra cultura pasada como el Tangible, y en bastantes ocasiones incluso más. Pero esta parte de nuestra cultura, precisamente por su inmaterialidad, es la que es más susceptible de desaparición. Un monumento, un conjunto histórico, un vestido o una herramienta se pueden conservar si se tratan con cuidado o restaurar en el peor de los casos, pero una leyenda, o una receta, aunque intenten sobrevivir en la memoria colectiva de la comunidad, pueden acabar olvidadas. Quizá no ahora ni en un futuro cercano, pero ya comentábamos que la globalización, la universalidad de la cultura (la imposición de la americana) y el avance del estilo de vida urbano sobre el rural están provocando que se pierdan, que se olviden, las costumbres de antaño. Ya cada vez menos padres las transmiten a sus hijos, menos abuelos a sus nietos. Y si no se conservan, siquiera artificialmente, cuando la última persona que las conozca y las use muera, esas costumbres, esos conocimientos, esos valores, quedarán definitivamente olvidados. Perdidos para siempre. Recordemos que la escritura, hace cientos de miles de años, nació precisamente con ese objetivo: conservar los conocimientos que se transmitían antes de generación en generación.

Por tanto, el Patrimonio Intangible sería el más merecedor de recibir protección, sin descuidar, claro está, la protección a los demás tipos de Patrimonio. Pero ¿cómo se protege lo que no existe materialmente? Conservándolo, aunque sea virtualmente. Tener un museo (o un zoológico si volvemos al símil de que son valores vivientes) donde se almacenen y ordenen Que no se olvide, que no se pierda

Por otro lado, se deben considerar los usos sociales del Patrimonio, y esto implica que su interés atraiga a muchos más sectores que los anteriormente involucrados (los museólogos, los investigadores de historia y de tradición...). También interesará a quienes busquen en el pasado cimientos para construir un presente mejor, a quienes quieran conservar sus raíces... en general, a aquellos que quieran tener una visión amplia de su cultura a través de una visualización amplia

de su evolución diacrónica y sincrónica. El Patrimonio, en este caso, ya no sería una mera abstracción histórica, sino un elemento de cohesión muy determinado de la identidad de un país o una región.

3. Conclusiones

La elaboración del "Macrotesauro Conceptual" del Patrimonio Cultural-Artístico de Extremadura que servirá para el control terminológico del futuro Sistema de Información de la CC.AA., es una labor de muchas horas de trabajo en equipo multidisciplinar: documentalistas, historiadores y especialistas en la construcción y metodología de los Lenguajes Documentales.

1) Recopilación y selección, en todo tipo de Fuentes Documentales tanto en soporte papel como en soportes digitales de la Web y CD-ROM, tanto de los términos controlados o descriptores como los términos no controlados de lenguaje natural para interrelacionar mediante equivalencias del tipo UP(usado por)/USE (úsese).

2) Integración de dichos términos en las diez segmentaciones temáticas propuestas hasta un décimo nivel.

3) Cargado de los términos en la DBD para su exportación al Gestor de Tesauros, no olvidando sus relaciones jerárquicas (TG, TE), de equivalencia (USE, UP) y asociativas entre descriptores no relacionados jerárquicamente (TR), su número clasificatorio de jerarquía y sus notas de alcance.

4) Recopilación y generación de los listados asociados y auxiliares que complementes los anteriores términos descriptores y no descriptores.

Validación de las variaciones en cada una de las subfamilias, aportadas por las bibliotecas a las que se les envíe la versión cero en CD-ROM, junto con las observaciones realizadas por los asesores externos de apoyo en los dos seminarios de trabajo anuales, para su integración en la versión depurada del tesauro en formato papel.

Elaboración y publicación del Macrotesauro del Patrimonio Cultural-Artístico de la Comunidad Extremeña para su utilización como Lenguaje Documental en las Bases de Datos de los Centros de Documentación y Bibliotecas Extremeñas, como herramienta conceptual integradora de las diferentes bases de datos de un futuro Sistema de Información del Patrimonio Cultural-Artístico de Extremadura.

A partir del reconocimiento internacional de la necesidad de una normalización de los diferentes Lenguajes Documentales con vistas a la indización y la posterior recuperación de la información documental contenida en las bases de datos. Las diferentes Organizaciones Internacionales (UNESCO, OCDE, OIT,...) fueron desarrollando unas terminologías básicas que les permitió establecer un "eje conceptual integrador" con los tesauros especializados, desarrollados en diferentes entornos documentales a partir de los años cincuenta.

Con el crecimiento acelerado de la Web y la explosión de los Recursos de Información almacenados en ella, se vuelve a pensar en los tesauros como herramienta de precisión para la recuperación del conocimiento contenido en dicha información.

Entre los grupos españoles que han realizado tesauros similares destaca el del Centro de Documentación del Patrimonio Histórico Andaluz, que ha integrado las distintas disciplinas relacionadas con el Patrimonio Histórico en un Macrotesauro. Éste se ha adoptado como lenguaje documental del Sistema de Información del Patrimonio Histórico de Andalucía, al ser terminado en 1998 bajo la dirección del Dr. Antonio García Gutierrez, Catedrático de Documentación de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla.

A nivel internacional cabe destacar el Getty Vocabulary Program del Getty Research Institute que elabora, mantiene y difunde diversos tesauros para las artes visuales, arquitectura, archivos de arte y materiales culturales. Entre ellos destaca el Art & Architecture Thesaurus, diseñado para ser utilizado tanto como herramienta conceptual para la catalogación e indización, como en la recuperación de la información en sistemas locales, a partir de su consulta directa online.

Como innovación cabe señalar que el "tesauro conceptual" propuesto difiere plenamente de sus antecesores "índices jerárquicos" en que: su compilación se hace a partir del sublenguaje científico de Bases de Conocimientos de dominios específicos (ej.: cultura e historia de Extremadura), y sus relaciones jerárquicas, de equivalencia y asociativas entre términos se diseñan para ser utilizadas preferentemente en la recuperación de documentos a texto completo de bases de datos documentales no previamente indizadas con ningún otro lenguaje controlado (ej.: las contenidas en los servidores automatizados de Internet o en las inmensas bases de datos periodísticas).

Su vinculación con las líneas prioritarias del II Plan Regional de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación se produce tanto en el área de Ciencias Sociales y Humanas como en la de la Sociedad de la Información.

En la primera dentro del apartado del Patrimonio Histórico y Cultural, como herramienta (inexistente hasta el momento) indispensable para la catalogación y automatización de las bases de datos de los fondos documentales.

En la segunda dentro del apartado de la Tecnología de la Información, como nueva herramienta conceptual diseñada para su integración informática en los Sistemas de Información de la Empresa y la Administración.

La transferencia de resultados es inmediata para todos los sectores sociales y empresariales vinculados con la Biblioteconomía, la Documentación y la Gestión del Conocimiento contenido en la Información Cultural y Artística.

Preferentemente como herramienta integradora del trabajo de organización y recuperación documental en los Sistemas de Información de Bibliotecas, Centros de Documentación, Archivos Históricos y Museos. Pudiéndose recuperar bien a partir del servidor Web de la FByD de la UEX, o bien del CD-ROM que se editará con este proyecto.

Metodología

1. *Recopilación de un amplio corpus terminológico que abarque a todo tipo de materiales y soportes documentales relacionados con el Patrimonio Cultural y Artístico de Extremadura.*

2. Creación de un Lenguaje Documental normalizado que permita la integración de la catalogación, indización y recuperación de los fondos documentales extremeños.

3. Integración de las distintas disciplinas científicas relacionadas con la cultura y el arte de Extremadura como una herramienta indispensable de su futuro Sistema de Información.

Beneficios

1. Indización y recuperación con un lenguaje documental unificado de los materiales documentales relacionados con la cultura y el arte extremeños, tanto a nivel local como nacional o internacional.

2. Integración de las diferentes bases de datos del futuro Sistema de Información del Patrimonio Cultural-Artístico de Extremadura.

3. Utilización por los investigadores como Base de Conocimientos especializada, para nutrir las Bases de Datos de los Centros de Documentación y Bibliotecas institucionales y empresariales.

BIBLIOGRAFIA

- Ley 13/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, publicada en el BOE nº 155, del 29-junio-1985.

- Página sobre Patrimonio Inmaterial de la UNESCO: http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible/html_sp/index_sp.shtml. Visitada el 12 de noviembre de 2002.

- Página de introducción de la Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular: http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible/recommandation/html_sp/index_sp.shtml. Visitada el 12 de noviembre de 2002.

- Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular adoptada por la Conferencia General en su 25ª sesión, París, 15 de noviembre de 1989. Página web http://www.unesco.org/culture/laws/paris/html_sp/page1.shtml, visitada el 12 de noviembre de 2002.

- RIOJA LÓPEZ, C. La catalogación del Patrimonio Etnográfico como medio de protección. En: Patrimonio Etnológico. Nuevas Perspectivas de Estudio

EL HUMOR A TRAVÉS DEL LENGUAJE: *NONSENSE* EN LA LITERATURA INFANTIL DE ROALD DAHL.

Patricia MARTÍN ORTIZ
Departamento de Inglés
Universidad de Extremadura

A little nonsense now and then is relished by the wisest men.

Roald Dahl. *Charlie and the Great Glass Elevator*

La obra de Dahl es originalísima pero al mismo tiempo está enraizada en peculiaridades británicas como el despropósito y el disparate. A través de multitud de situaciones absurdas y disparatadas que se suceden en su literatura infantil, Dahl provoca la hilaridad en el lector.

En el libro *The BFG* el desconocimiento de la lengua por parte del gigante bonachón y sus peculiares razonamientos son la base del elemento humorístico de la obra[1].

En *Charlie and the Chocolate Factory* uno de los personajes ha sido estirado. El humor de Willy Wonka, el dueño de la fábrica, está en la línea del protagonista de *The Importance of Being Earnest* de Oscar Wilde, donde se dice que Ernest es huérfano, que había perdido a su padre y a su madre, y uno de los personajes realiza el mismo comentario[2].

En *Charlie and the Chocolate Factory* se nos habla de las vitaminas que contiene una tableta de chocolate. Se trata de una información que no tiene por qué resultar humorística en principio pero que sí lo es en el momento en que se

[1] - *A fishwhat?*
- *A fishmonger*
- *Now what on earth would that be?... I have heard of a fish-pie and a fish-cake and a fish-finger, but I have never heard of a fishmonger. Are the mongers good to eat?*
DAHL, R.: *The BFG*, op.cit., p.6.

[2] *´They´ve overstretched him on the gum-stretching machine,´said Mr Wonka. ´How very careless´*
DAHL, R.: *Charlie and the Chocolate Factory*, op.cit., p.183.

nos cuentan también las vitaminas que no tiene junto con sus disparatados efectos, un guiño literario al no-cumpleaños de Alicia[3].

En la fábrica de chocolate una serie de trabajadores prueban las diferentes invenciones de Mr Wonka. A veces ocurren accidentes. En una ocasión se nos narra la desaparición de un ooompa-loompa que ha ingerido una bebida gaseosa que le hacía elevarse. Lo absurdo de este episodio es que el oompa-loompa no se salvó porque era muy educado y no le pareció correcto eructar. Por otra parte hay que destacar los diferentes verbos auxiliares que utiliza Mr Wonka y que añaden otra nota de humor a la historia:

Fizzy lifting drinks…´They fill you with bubbles …it lifts you right off the ground

´´ But how do you come down again?´asked little Charlie.

´You do a burp, of course,´said Mr Wonka.

´´ He should have burped,´Charlie said…

´Of course he should have burped,´ said Mr Wonka. ´… But he didn´t or couldn´t or wouldn´t, I don´t know which. Maybe he was too polite. He must be on the moon by now[4].

Willy Wonka es único. Es un personaje serio, que impone respeto pero sin embargo las frases más sorprendentes y los pensamientos más disparatados le pertenecen. Diferentes testimonios señalan a Roald Dahl (entre otros, sus propios libros) como un ser al tiempo que sensible, huraño, tierno y corrosivo, poseedor de una personalidad genial, contradictoria y provocativa a la manera del propietario de la fábrica de chocolate[5]. Respecto a su proyecto de elaboración de una chocolatina que hará crecer el cabello expresa sus ideas y no admite que nadie se las rebata[6].

---

[3] Supervitamin Chocolate contains huge amounts of vitamin A and vitamin B. It also contains vitamin C, vitamin D, vitamin E…vitamin Y, and, believe it or not, vitamin Z! The only two vitamins it doesn´t have in it are vitamin S , because it makes you sick, and vitamin H, because it makes you grow horns on the top of your head, like a bull. *Ibidem, p.169.*

[4] Ibidem p.133.

[5] GUTIÉRREZ DEL VALLE, D.: "Roald Dahl, el gran cocinero chino. *Quima*, Junio 1991, nº29, p.13.

[6] *And when I do, then there´ll be no excuse any more for little boys and girls going about with bald heads!*

´´But Mr Wonka,´said Mike Teavee, ´little boys and girls never do go about with…

´Don´t argue,my dear child, please don´t argue!´cried Mr Wonka. Ibidem p.117.

Existen personajes que protagonizan momentos memorables como el Presidente de los Estados Unidos en *Charlie and the Great Glass Elevat*or, que sostiene conversaciones disparatadas con sus subordinados[7] y encontramos también una fuerte dosis de humor en las hipérboles de algunos enunciados, como en Danny*, the Champion of the World* donde el niño cuenta cómo su padre le inició desde muy temprana edad en el oficio de la mecánica[8]. Por otra parte, las páginas de Dahl están llenas de personajes locos y excéntricos, como la directora del colegio de Matilda[9].

El tierno gigante bonachón de *The BFG*, con su ingenuidad, sus ocurrencias y el desconocimiento de las costumbres de los hombres, protagoniza algunas de las escenas más divertidas de los libros infantiles de Roald Dahl, como aquella en la que señala la localización en que se encuentran él y su amiga Sophie en una página en blanco del atlas[10].

Multitud de escenas absurdas basadas en el doble significado de las palabras tienen lugar en la Casablanca en Charlie and the Great Glass Elevator[11].

El humor está presente tanto en el mundo de los humanos, como en el de los personajes fantásticos o el de los animales[12]. En The Twits encontramos disparatados razonamientos de una lógica aplastante. En el mismo libro los animales deciden rebelarse contra los amos que les maltratan y les gastan una broma pesada. Pegan todos sus muebles en el techo de forma que da la impresión de que la casa está al revés. Cuando Mr y Mrs Twit entran por la puerta, son

---

[7] *´Chief Cook´said the President ´What do men from Mars eat for lunch?*
´Mars Bars`said the Chief Cook. DAHL, R.: *Charlie and the Great Glass Elevator*, op.cit., p.83.

[8] *So almost from birth I began training to be a mechanic.* DAHL, R.: *Danny, the Champion of the World, op.cit., p.23.*

[9] *I once heard her say that a large boy is about the same weight as an olympic hammer and therefore he´s very useful for practising with.* DAHL, R.: *Matilda*, op.cit., p.110.

[10] *He turned the page. As in all atlases there were two completely blank pages at the very end. ´So now we must be somewhere here´, he said putting a finger on one of the blank papers.* DAHL, R.: The BFG, op.cit., p.186.

[11] *There was the President´s Chief Financial Adviser, who was standing in the middle of the room trying to balance the budget on top of his head. DAHL, R.: Charlie and the Great Glass Elevator, op.cit., pp.36-37.*

[12] *But there were English Birds and they couldn´t understand the weird African language the monkeys spoke.* DAHL, R.: *The Twits*, op.cit., p.54.

engañados y se crea una situación increible y absurda que hace sonreir al lector[13]. Jose Antonio del Cañizo defiende este tipo de humor del absurdo y el sinsentido: "El humor del sin sentido es el alarido que lanza la libertad de la Persona Completa contra los que quieren cercenarla, mutilarla, encorsetarla, reducirla a la mera persona razonadora, cartesiana, cuadriculada, cabeza cuadrada,que – contra lo que muchos creen- no lo es todo, sino sólo una parte, de la grandeza y la riqueza del hombre[14]"

Lewis Carroll daba la receta para escribir un poema. Proponía la burla de viejas melodías, de fábulas moralizadoras y la rotura caprichosa de las canciones tradicionales[15]. Dahl, ligado a la tradición, entona una canción modificada a través de la voz de la duquesa de Hampshire, a la que le han robado los diamantes en *The Giraffe and the Pelly and Me*[16].

Willy Wonka viaja en un ascensor de cristal por el espacio. El presidente de los Estados Unidos y todo su gabinete están aterrados porque creen que se trata de una nave que planea atacarlos y Wonka se divierte improvisando una rima sin sentido en un supuesto idioma extraterrestre[17].

---

[13] *The floor´s up there! This is the ceiling! We are standing on the ceiling!...We´re upside down!* DAHL, R.: *The Twits*, op.cit., p.88.

[14] DEL CAÑIZO, J.A.*: Corrientes Actuales de la Narrativa Infantil y Juvenil Española en Lengua Castellana*, op.cit., p.31.

[15] LÓPEZ TAMES, R.: *Introducción a la literatura infantil*, op.cit., p.137.

[16] *" My diamonds are over the ocean,*
My diamonds are over the sea,
My diamonds were pinched from my bedroom,
Oh, bring back my diamonds to me.
Bring back, bring back
Oh, bring back my diamonds to me, to me.
Bring back, bring back.
Oh, bring back my diamonds to me!"
DAHL, R.: *The Giraffe and the Pelly and Me*, op.cit., pp.21-22.

[17] *´Kirasuku Malibuku,*

Weebee Wize Un Yubee Kuku!

Alipenda Kakamenda

Pantz Forldun Ifnosuspenda

Fuikika Kanderika

Weebe Sronga Yubee Weeka!

Popokota Borumoka

Veri Riski Yu Provoka!

Katikati Moons Un Stars

Fanfanisha Venus Mars!

El disparate infantil puede estar en el origen del hecho poético. Nada se dice en ellos, sólo ritmo y sonoridad. Los surrealistas lo sabían bien y quisieron volver a esa infancia de la libertad y del absurdo[18], e igualmente Dahl.

Dahl crea humor de situación como en el episodio "The Royal Breakfast" en el que el gigante bonachón y la pequeña Sophie desayunan en Buckingham Palace[19], escena aprovechada por Dahl para dirigir su crítica hacia figuras propias de la nación inglesa que considera ya obsoletas como la del mayordomo[20]. El palacio real es desmantelado para que el gigante pueda desayunar cómodamente: el piano junto con la cómoda servirán como silla, cuatro relojes de pared junto con la mesa de ping-pong del príncipe formarán la mesa... Éste es el particular escenario donde tendrá lugar el desayuno.

Una de las escenas cómicas más espectaculares tiene lugar en *Charlie and the Chocolate Factory* cuando Charlie y el abuelo Joe atraviesan el tejado de su casa en el ascensor de cristal[21]. Los rápidos movimientos de los personajes secundarios constituyen el mosaico humorístico de este aterrizaje forzoso.

En *The BFG* se nos narra la historia de un gigante que colecciona los sueños de los niños, algunos de ellos realmente divertidos. Los sueños reflejan los miedos e inquietudes que los niños sufren durante el día pero se invierten los papeles y el que castiga es castigado. El poder de liberación de este humor le permite al niño exteriorizar por la vía de ficción sus propias angustias y el peso generalmente insoportable de lo no dicho o que no se puede decir, señala Ana Garralón[22].

Kitimbibi Zoonk!

Fumboleezi Zoonk!

Gugumiza Zoonk!

Fumikaka Zoonk!
Anapolala Zoonk Zoonk Zoonk!´

DAHL, R.: *Charlie and the Great Glass Elevator*, op.cit., pp.52-53.

[18] Cfr. LÓPEZ TAMES, R.: *Introducción a la literatura infantil*, op.cit.

[19] Cfr.DAHL, R.:*The BFG*, op.cit., p.162.

[20] *´Push the grand piano into the centre of the room ´ Mr. Tibbs whispered. Butlers never raise their voices above the softest whisper.* Ibidem p.163.

[21] *CRASH went the lift, right down through the roof of the house into the old people´s bedroom. Showers of dust and broken tiles and bits of wood and cockroaches and spiders and bricks and cement went raining down on the three old ones who were lying in bed, and each of them thought that the end of the world wascoming. Grandma Georgina fainted, Grandma Josephine dropped her false teeth, Grandpa George put his head under the blanket, and Mr and Mrs Bucket came rushing in from the next room.* DAHL, R.: *Charlie and the Chocolate Factory*, op.cit.,p.187.

[22] Cfr.GARRALÓN, A.: "Roald Dahl: Una Arcadia Infantil". *El Urogallo*, Noviembre 1990, p.64.

Así en uno de los sueños es la profesora la que es expulsada de la escuela por quedarse dormida en clase, para regocijo del lector.

Today I is sitting in class and I discover that if is staring very hard at my teecher in a spheshal way, I is able to put her to sleep, so I keep staring at her and in the end her head drops on to her desk and she goes fast to sleep and snorkles loudly. Then in marches the head teacher and he shouts ´Wake up Miss Plumridge! How dare you go to sleep in class! Go fetch you hat and cote and leave this school for ever! You is sacked!´[23].

A los niños les encanta descubrir errores[24] y el lenguaje del gigante bonachón les resulta muy divertido porque continuamente comete faltas de ortografía y errores gramaticales como la falta de concordancia entre verbo y sujeto o la confusión de palabras fonéticamente muy parecidas que conducen a equívocos, todos ellos presentes en la cita anterior al igual que en *Human beans is knowing*[25] donde además se utiliza el presente continuo con un verbo que no admite este tiempo. *The BFG* es un relato que nos atrapa por sus simpáticas ocurrencias, entretejidas alrededor del tema de los sueños. El humor está presente tanto en el aspecto lingüístico del texto como en la presencia de situaciones absurdas, derivadas del contraste entre los actantes, sus hábitos y el contexto en que se manifiestan. Desde el punto de vista lingüístico, el autor nos presenta un personaje que, so pretexto de no haber ido nunca a la escuela, inventa palabras[26], elabora palabras compuestas[27] o las distorsiona[28]. En una ocasión en lugar de leer el nombre de un literato universal, Dahl juega con su propio nombre y lo modifica[29].

En algunos casos encontramos frases hechas distorsionadas que adquieren un significado diferente al original como:

Are you sure you is not twiddling my leg?.. Never in a month of Mondays…You is barking up the wrong dog…Hold your horseflies! I has the answer to the maiden´s

---

[23] DAHL, R.: *The BFG*, op.cit., p.103.
[24] Cfr. RODARI, G.: *Gramática de la fantasía*, op.cit.
[25] DAHL, R.:*The BFG*, op.cit.
[26] *trogfilth and pigsquibblel* Ibidem p. 201.
[27] *whoppsywhifling… trogglehumper* Ibidem pp.87 y 88.
[28] *norphanage…Majester…langwitch…exunckly*

*…bellypoppers…porteedo…bobsticle…poisnowse…anklet***.** Ibidem pp. 98, 116, 159, 177, 178 y 180.
[29]*Nicholas Nickleby. By Dahl´s Chickens.* Ibidem p.113.

hair…Curiosity is killing the rat… It serves them right left and centre… I shall untie them myself before you can say rack jobinson …Save our solos[30]*!*

Son los personajes del propio texto los que corrigen los errores[31]*. El gran gigante bonachón todavía no domina el idioma a la perfección y encontramos multitud de disparates en su discurso*[32]*, cuyos elementos son a menudo distorsionados, como es el caso de las "question tags"*[33]*.*

La introducción de un elemento cotidiano en las descripciones que esperamos aterradoras (la boca de un gigante hambriento cuyos dientes son "como rebanadas de pan blanco") es otra de las ocurrencias que van marcando el humorismo de esta historia[34]. La captura final de los gigantes en *The BFG* constituye una escena memorable y llena de comicidad en la que los gigantes con sus divertidos nombres compuestos expresan su estado de ánimo, en el lenguaje inventado por Dahl:

"*I is flushbunkled!" roared the Fleshlumpeater.*
"I is splitzwiggled!" yelled the Childchewer.
"I is swogswalloped!" bellowed Bonecruncher.
" I is goosegruggled!" howled the Manhugger.
"I is gunzleswiped!" shouted the Meatdripper.
"I is fluckgungled!" screamed the Maidmasher.
"I is slopgroggled!" squawked the Gizzardgulper.
"I is crodsquinkled!" yowled the Bloodbottler.
"I is bopmuggered!" screeched the Butcher Boy.[35]

---

[30] Ibidem pp. 53, 118, 120, 177, 195, 103, 167 y 82.

[31] *You is wanting to become so thin you will be disappearing into a thick ear. Into thin air, Sophie said. A thick ear is something quite different…*

I will be noting but skin and groans.

You mean skin and bones, Sophie said.

Ibidem pp.52 y 50.

[32]You should not be higgling around with and old sage and onions who is hundreds of years more than you. *Ibidem p.88.*

[33]-You is human... right or left?

-Right, Sophie said.

DAHL, R.: *The BFG*, op.cit., p.78.

[34] *El Banco del Libro recomienda***,** 1º Aniversario, 1991.

[35] Ibidem p.197.

En cuanto a la cuestión de la traducción de los nombres propios en la obra de Dahl, Carmen Fernández[36] propone posibles traducciones basándose en la necesidad de mantener el código semántico creado por el autor en sus obras.

Retomando los sueños, aparecen otros en los que el niño expresa su rechazo hacia la autoridad, en este caso la autoridad paterna y humilla al padre en una situación en la que tiene lugar una llamada del Presidente de los Estados Unidos que quiere hablar no con el padre sino con el hijo[37].

Otros sueños tan sólo son imágenes, como:

I is only an eight year old little boy but I is growing a slendid bushy beard and all the other boys is jalous[38].

Donde no se sabe qué es más divertido si el niño de ocho años al que le ha crecido barba o el hecho de que los otros niños se sientan celosos.

Los sueños van acompañados por las ilustraciones de Quentin Blake. Existe una gran compenetración entre el escritor y el dibujante. Blake capta a la perfección el sentido del humor de Dahl y lo sabe reflejar en sus bocetos." Los dos artistas comparten numerosos rasgos como la tendencia a la síntesis, preferencia por la caricatura, sobriedad, ironía, humor a veces cruel..., lo que da lugar a que su obra conjunta presente una fuerte unicidad[39]", señala León Molina acerca de esta alianza profesional.

---

[36] FERNÁNDEZ MARTÍN, C.: " ¿Señor Wormwood o el señor Gusánez? La traducción de los nombres propios en Dahl. *CLIJ*, Barcelona, 1998, nº101, pp.13-17.

[37] *The tellyfone rings in our house and my father picks it up and says in his very important tellyfone voice ´Simpkins speaking´. Then his face goes white and his voice goes all funny and he says ´What! Who ´and then he says ´yes Sir I understand sir but surely it is me you is wishing to speke to sir not my little son? My father´s face is going from white to dark purpel and he is gulping like he has a lobster stuck in his throte and then at last he is saying ´yes Sir very well Sir I will get him Sir´and he turns to me and he says in a rather respeckful voice ´is you knowing the President of the United States? And I says ´no but I expect he is hearing about me.´Then I is having a long talk on the fone and saying things like ´let me take care of it, Mr President. You´ll bungle it all up if you do it your way.´And my father´s eyes is goggling right out of his head* …. Ibidem p.105.

[38] Ibidem p.111.

[39] LEÓN MOLINA, A.: "Roald Dahl y Quentin Blake, una pareja que se compenetra". *Papeles de Literatura Infantil*. La Coruña: Servicio Municipal de Educación, 1991. Nº14, p.11.

Escenas de la vida real que para el protagonista no son nada agradables pueden resultar divertidas para el lector como el episodio ocurrido en el restaurante de un hotel donde un grupo de brujas asistentes a una convención están cenando y una de ellas se queja de que el filete está demasiado duro. El personal de cocina al completo escupe sobre él y la bruja lo encuentra entonces delicioso[40].

Ésta es la reacción de unos camareros aburridos de las exigencias e impertinencias de los comensales. Dahl es atrevido y refleja en sus escritos aquello que no se debe hacer. El niño disfruta con la transgresión y Dahl responde a su demanda.

Algunas verdades sobre el comportamiento de los niños pueden resultar divertidas como el hecho que sientan un deseo irrefrenable de hacer precisamente lo que les ha sido prohibido:

"*So be good boy and don´t get up to mischief!" This was a silly thing to say to a small boy at any time. It immediatly made him wonder what sort of mischief he might get up to*[41].

En definitiva, las dos realidades, la del sueño y la de la vigilia pueden contener momentos de comicidad que superan en intensidad a los de ficción. Dahl, al igual que otros autores como Antoniorrobles[42], explora las diferentes posibilidades expresivas de una estructura dialogada en el desarrollo de una narración, una de ellas consistente en el diálogo establecido por el autor con el lector, en el que el autor apela directamente a los lectores, implicándoles en la historia.

Please listen while I tell you now
About a most fantastic cow[43].

---

[40] *Just then, a waiter came in with a plate in his hand and I heard him saying " The old hag on table fourteen says this meat is too tough! She wants another portion!"One of the cooks said, " Gimme her plate!" I dropped to the floor and peeped round the garbage-bin. I saw the cook scrape the meat off the plate and slap another bit on. Then he said, "Come on boys, giver her some gravy!" He carried the plate round to everyone in the kitchen and …Every one of these cooks and kitchen-boys spat on to the old lady´s plate! "See how she likes it now!" said the cook, handing the plate back to the waiter…I asked the old hag if the new bit of meat was any better and she said it was perfectly delicious*!

Ibidem pp.165-175.

[41] DAHL, R.: *George´s Marvellous Medicine*, op.cit., p.7.

[42] Cfr. GARCÍA PADRINO, J.: "El diálogo en la narrativa infantil". *Y voy por un caminito. Homenaje a Juan Cervera*, op.cit., p.207.

[43] DAHL, R.: *Dirty Beasts*, op.cit., p.20.

En las primeras páginas de *The Witches* Dahl les advierte sobre el peligro que representan las brujas, que quieren eliminar a los niños. Les recomienda que actúen con cautela. Todas las mujeres son sospechosas, incluso su encantadora maestra puede ser una de ellas:

She might even – and this will make you jump- she might even be your lovely school-teacher who is reading these words to you at this very moment. Look carefully at that teacher. Perhaps she is smiling at the absurdity of such a suggestion[44].

En *The Magic Finger* Dahl se confunde en una suma y, aparentemente, el lector le descubre[45]. Este contacto, muy propio de la literatura infantil, permite el acercamiento del niño al texto, recordándonos las formas expresivas de la narración oral.

Los diálogos absurdos llenos de juegos de palabras salpican la prosa de Dahl y en ocasiones el elemento humorístico se ve enriquecido con la inclusión de referencias literarias[46].

El ingenio es uno de los rasgos que caracterizan el arte de Roald Dahl. Dahl transmite a su público su imperturbable serenidad en la creación de gags, bromas,

---

[44] DAHL, R.:*The Witches*, op.cit., p.10.

[45] *Philiph is also eight years old.*

William is three years older. He is ten.

What?

Oh. All right, then.

He is eleven.

DAHL, R.: *The Magic Finger*, op.cit., p.7.

[46] *´Knock-knock` said the President.*

´Who´s there?´said the Chief Spy.

´Courteney`

´Courteney who?`

´Courteney one yet´said the President.

…´Knock-knock` said the President.

´Who´s there?´said the Soviet Premier

´Warren

´Warren who?

´Warren Peace by Leo Tolstoy´said the President.

DAHL, R.: *Charlie and the Great Glass Elevator*, op.cit., pp.38, 39 y 40.

chistes e impertinencias que inserta con soltura en situaciones y personajes[47]. Así en *Danny, the Champion of the World*[48] Danny y su padre han entrado furtivamente en las tierras de Victor Hazell. El guarda les descubre y les somete a un interrogatorio. El padre de Danny, impasible, le deja hablar y al final le responde de forma ingeniosa[49].

Los adultos son retratados en la mayoría de los casos desde una perspectiva negativa. Son considerados los enemigos de los niños, a los que hay que enfrentarse pero siempre desde la posición del niño de debilidad e indefensión. La antipatía que algunos adultos sienten hacia los niños aparece reflejado de forma explícita en *George´s Marvellus Medicine*[50].

La ironía de Dahl, el manejo desenfadado del lenguaje, su irreverencia frente al mundo de los adultos, su comprensión cómplice y solidaria del universo de los niños, hacen de la lectura de esta obra una maravillosa medicina para aligerar el espíritu y despertar el sentido del humor[51].

A veces se utilizan eufemismos o rodeos para no decir una palabra determinada y así provocar la risa en el lector infantil como sucede con la narración de Billy, el protagonista de The Witches*, que ha sido convertido en ratón y se encuentra en un sitio comprometido*:

I was in the middle of the man´s trousers now in the place where the two trouser-legs meet and the zip begins[52].

Una figura que aparece con frecuencia en la obra de Dahl es la del niño mimado y caprichoso que es castigado por su comportamiento. En *Charlie and the Chocolate Factory* aparecen varios ejemplos. Violet prueba un chicle sin permiso y se convierte en un enorme arándano. Mike desobedece a Mr Wonka, come el chocolate de televisión a pesar de la prohibición y mengua. La forma elegida por Willy Wonka para dirigirse hacia estos niños es siempre a través del humor, y pone en evidencia sus defectos. Veruca, que es arrojada al cubo de la basura por su conducta intolerable es saludada así por Wonka:

---

[47] GARRALÓN, A.: "Roald Dahl se ha ido", *Letragorda*, nº4, verano 1991, p.5.
[48] DAHL, R.: *Danny, the Champion of the World*, op.cit.
[49] *What are we playing?...Twenty Question?* DAHL, R.: *Danny, the Champion of the World*, op.cit., p.154.
[50] Growing´s a nasty childish habit. DAHL, R.: George´s Marvellous Medicine, op.cit., p.10.
[51] Cfr. *Cincuenta libros sin cuenta*, nº1, 1997.
[52] DAHL, R.: *The Witches*, op.cit., p.171.

My dear Veruca! How do you do? What a pleasure this is! You do have an interesting name, don´t you? I always thought that a veruca was a sort of wart that you got on the sole of your foot[53]*!*

En *The Witches* Bruce Jenkins, otro niño que responde a este perfil, es transformado en ratón. Siguiendo su tónica habitual, dice: "¡Espera a que mi padre se entere!" y obtiene una divertida respuesta a cambio[54].

Roald Dahl, una persona optimista que siempre veía el lado positivo de la vida aún en las peores condiciones, se burla de aquellos que insisten en encontrar problemas inexistentes a través del personaje de la lombriz en James and the Giant Peach[55].

En Charlie and the Chocolate Factory , un libro lleno de imaginación y fantasía, que contiene múltiples ocurrencias como el episodio en el que Willy Wonka – propietario de la fábrica de chocolate- habla acerca de su viaje al continente africano, narra cómo conoció a los que más tarde se convertirían en sus trabajadores y cómo estableció conversación en su idioma nativo: el oompa-loompish[56]. También abundan las frases ingeniosas[57], al igual que en otros libros como James and the Giant Peach[58]. En Charlie and the Great Glass Elevator tienen lugar situaciones insólitas. Tras probar una pastilla Wonka que tiene un efecto rejuvenecedor, el abuelo George ,- que tenía más de ochenta años- había sido transformado en un bebé y ahora ha recuperado su estado natural y este cambio ha sido contemplado por su octogenaria esposa desde la óptica del humor:

Grandpa George had also made a successful comeback. ´you were better-looking as a baby,´Grandma Georgina said to him. ´But I´m glad you´ve grown up again, George... for one reason.

´ What´s that´´asked Grandpa George.

---

[53] Ibidem p.81.

[54] *I am a mouse´You wait till my father hear about this.´He may think it´s an improvement. Ibidem, p.121.*

[55] *´The problem is...´the Earthworm said ´the problem is...well, the problem is that there is no problem!* DAHL, R.: *James and the Giant Peach*, op.cit., p.70.

[56] *"Look here", I said, (speaking not in English, of course, but in oompa-lompish.)* DAHL, R.: *Charlie and the Chocolate Factory*, op.cit., p.95.

[57] *By gum, it´s gum!* Ibidem p.120.

[58] *How on earth are we going down to earth*? DAHL, R.: *James and the Giant Peach*, op.cit., p.133.

´You won´t wet the bed any more[59].

Matilda es una niña superdotada que tiene que luchar contra la incomprensión de una familia de ignorantes que sólo piensa en acumular dinero y ver la televisión. Su único arma para luchar contra ellos es la inteligencia y, en ocasiones, tienen lugar escenas cómicas en las que Matilda se atreve a responder a las sandeces que dice su padre, dejándole en evidencia[60].

De la misma forma que las recetas de Willy Wonka son disparatadas tanto por los ingredientes como por la forma de elaboración[61], en *George´s Marvellous Medicine* encontramos medicinas que curan enfermedades absurdas de los animales como aquellas para cerdos. Si se lee el prospecto para ver que ocurre en el caso de que el cerdo tome más píldoras de la cuenta se visualizan imágenes ciertamente divertidas[62].

La familia también puede convertirse en fuente de humor. Los niños a menudo bromean sobre esta horrible tía-abuela que insiste en besarlos a pesar de su enorme verruga en el labio superior o su halitosis. Así en *Dirty Beasts* un niño conoce a un sapo gigante y le viene a la memoria una de sus tías[63].

En *Matilda*, la niña idea una original comparación para referirse al color de pelo que presentaba Mr Wormwood tras haberse aplicado un tinte por error.

---

[59] DAHL, R.: *Charlie and the Great Glass Elevator*, op.cit., p.180.

[60] *"Good strong hair," he was fond of saying, "means there´s a good strong brain underneath."*

"Like Shakespeare," Matilda had once said to him.

"Like who?"

"Shakespeare, daddy."

"Was he brainy?"

"Very, daddy."

"He had masses of hair, did he?"

"He was bald, daddy."

DAHL, R.: *Matilda*, op.cit., p.57.

[61] Cfr. DAHL, R.: *Charlie and the Chocolate Factory*, op.cit.

[62] *In severe cases two pills may be given, but more than that will make the pig rock and roll.*

Ibidem p.37.

[63] *(His face somehow reminded me*

of mummy´s sister Emily)

DAHL, R.:*Dirty Beasts*, op.cit., p.24.

Mr Wormwood´s fine crop of black hair was now a dirty silver, the colour this time of a tightropewalker´s tights that had not been washed for the entire circus season[64].

En definitiva, en la obra infantil de Roald Dahl encontramos un cúmulo de pequeñas frases que encierran ingenio, humor e ironía y que convierten la lectura en una actividad amena y placentera.

Dahl tiene en común con ese otro grande de la literatura infantil inglesa que es Lewis Carroll la utilización de los juegos lingüísticos pero, aunque la genialidad de los dos es innegable, Dahl aventaja en un aspecto a su predecesor y es que mientras el humor de Caroll sólo puede ser entendido por los niños ingleses, el lenguaje humorístico de Dahl es universal [65]. Uno de los recursos utilizados por Dahl para provocar la risa en el lector es la imitación de pronunciaciones extranjeras[66] o la creación de divertidos nombres propios cargados de significado[67]. Roald Dahl inventa, deforma, amalgama las palabras[68]. En *The Vicar of Nibbleswick*[69] el reverendo nuevo padece un tipo especial de dislexia , por la cual habla al revés, confunde las palabras y da lugar a numerosos equívocos divertidos. Así llama a Miss Prewt *Miss Twerp*[70], se dirige al Pastor Lee como *Rotsap Eel* [71], de la misma manera cambia el orden de los sonidos y se refiere al buen dios cuando en realidad quiere decir el perro bueno[72], llama al vicario *Raciv* en vez de Vicar[73], etc. A veces se dan situaciones embarazosas, como aquella ocasión en la que el vicario hace enrojecer a las amables mujeres de Nibbleswick que estaban tejiendo jerseys para los marinos dando la vuelta involuntariamente a la palabra tejer y cambiando por completo el sentido de la frase:

---

[64] DAHL, R.: *Matilda*, op.cit., p.62.
[65] CANCELAS y OUVIÑA, M.P.: " Carroll versus Dahl: dos concepciones del humor". *CLIJ*, Barcelona, 1997. pp. 19-26.
[66] *The country´s so full fo wings and wongs, every time you wing youg get the wong number*

. DAHL, R.: *Charlie and the Great Glass Elevator*, op.cit., p.42.

[67] *Gleetings, honourable Mr. Plesident, said a soft faraway voice. ´here is Assistant Plemier*

Chu-on-Dat speaking.

DAHL, R.: *Charlie and the Great Glass Elevator*, op.cit., p.43.
[68]I *like hot-dogs, I love hot-frogs*. DAHL, R.: *James and the Giant Peach*, op.cit. , p.72.

[69] DAHL, R.: *The Vicar of Nibbleswicke*, London, Penguin, 1992.
[70] Ibidem p.22.
[71] Ibidem p.22.
[72] Ibidem p.22.
[73] Ibidem p.23.

On one occasion the Reverend Lee walked into the village hall, where the local ladies were holding their weekly knitting session, knitting sweaters for sailors in the Merchant Navy. ´How lovely he cried. ´How clever you all are! Each of you stink!`[74]

Otra situación desternillante se produce en la iglesia cuando una feligresa le pregunta al sacerdote sobre la forma de beber del cáliz y el reverendo confunde los verbos relacionados con la ingestión de líquidos con otras palabras que no encajan en absoluto en este contexto.

... What I mean is, should it be a good gulp or just a little sip?

´Dear lady`cried the vicar.´Yo must never plug it ¡ If everyone were to plug it the cup would be empty after about four goes and the rest of you wouldn´t get any at all. What you must do is pis.Pis gently.All of you all the way along the rail must pis, pis, pis...[75]

También pronuncia palabras sin sentido que divierten enormemente a los parroquianos como *sessapseert*[76] o que, definitivamente, les escandaliza como la confusión de *krap* por park[77]. En cualquier caso, el reverendo era un personaje muy querido en el pueblo y, aunque al final terminó corrigiendo el problema de su dislexia -andando hacia atrás- había sido gracias a las carcajadas que producía con su original discurso cómo había conquistado los corazones de los feligreses y de los pequeños lectores.

En la obra infantil de Roald Dahl se encuentran multitud de juegos fónicos. Así en *The BFG* se realiza una parodia de la canción folclórica irlandesa "Molly Malone" [78], se habla de una tal *Mrs Sippi* y una tal *Miss Souri*[79] *y* al Presidente de los Estados Unidos, uno de los personajes de *Charlie and the Great Glass Elevator,* le

---

[74] Ibidem, p.24.

[75] Ibidem, p.26.

[76] *It was rather fun for instance to hear him intoning and forgive us our sessapsert, as we forgive those that sessapsert against us rather than the old thing.* Ibidem p.31.

[77]*The road outside our little church is exceedingly narrow and, as you know, there is hardly room for two vehicles to pass each other. Therefore I feel it only right to ask members of the Congregation no to krap all along the font of the church before the service. It is not only unsightly but it is also dangerous. If you all krap at the same time all along the side of the road you could be hit by a passing car at any time. There is plenty of room for you to do this alongside the church on the south side if you feel you must.* Ibidem p.34.

[78] *Muscles and cockles alive alive* –o.DAHL, R.: *The BFG*, op.cit., p.36.

entusiasman los juegos de palabras[80]. Dahl continuamente piensa en el doble significado de las palabras buscando un efecto cómico. Así en *Charlie and the Chocolate Factory* los niños que siguen a Willy Wonka en el recorrido por la fábrica de chocolate se detienen en habitaciones donde tiene lugar la elaboración de productos disparatados cuyos nombres encierran dobles sentidos[81] y a las preguntas que realizan los desconcertados niños Wonka responde con razonamientos absurdos que provocan la hilaridad en el lector, en la línea del humor desarrollado por Carroll en *Alice´s Adventures in Wonderland*[82]. En *Charlie and the Chocolate Factory* Dahl realiza un viaje al nuevo País de las Maravillas a través del cual desfilan insólitos personajes, se reproducen inversiones en la lógica de la realidad y aparecen ingeniosos juegos de palabras, como "Square Sweets that Look Round", uno de los conejos blancos que Wonka esconde en su chistera[83].

---

[79] Ibidem p.116.

[80] *Have you noticed that all the carpets are wall-to-wall, Mr Walter wall? Said the President...All the wallpaper is all wall-to-wall, too, Mr Walter Wall!* DAHL, R.: *Charlie and the Great Glass Elevator*, op.cit., p.85.

[81] *All the creams- diary cream, whipped cream, violet cream, coffee cream, pineapple cream, vanilla cream, and hair cream.* DAHL, R.*: Charlie and the Chocolate Factory*, op.cit., pp.111-112.

[82] *Whips- All shapes and sizes.*

`Whips?´cried Veruca Salt. ´What on earth do you use whips for?

´´ For whipping cream, of course,´said Mr Wonka. ´How can you whip creams without whips? Whipped cream isn´t whipped cream at all unless it´s been whipped with whips. Just as a poached egg isn´t a poached egg unless it´s been stolen from the woods in the dead of night! Row on, please! ´…All the beans, cacao beans, jelly beans, and has beans. Ibidem p.112.

[83] *´They look square,`said Veruca Salt. ´They look completely square.`*

´But they are square,´said Mr Wonka. ´I never said they weren´t.

´´You said they were round!´said Veruca Salt.

´I never said anything of the sort,´said Mr Wonka. ´I said they looked round.`

´But they don´t look round!´said Veruca Salt.´They look square!'

... *´Oh, do shut up,`said Mr Wonka. ´Now watch this! `*

He took a key from his pocket, and unlocked the door, and flung it open... and suddenly... The tiny faces actually turned towards the door and stared at Mr Wonka.

´They´re looking round! They are square sweets that look round! Ibidem pp.135-137-

En *Matilda* abundan los dobles significados. Algunos personajes como la maestra de Matilda son aficionados a los juegos de palabras[84], y la madre de la pequeña, una vulgar ama de casa, con el pelo teñido, adicta a los series de televisión, a la comida rápida y al bingo, en un encuentro con Miss Honey – la maestra de Matilda- responde al interés demostrado por las aptitudes intelectuales de Matilda de una forma ingeniosa[85] e incluso la terrible Miss Trunchbull amenaza de esta manera a Ink, un alumno del colegio:

´You may be Ink, young man, but let me tell you something. You´re not indeleble. I´ll very soon rub you out if you try getting clever with me...[86]*!*

Los gigantes se alimentan de seres humanos. Dahl realiza un recorrido humorístico por diferentes nacionalidades, haciendo referencia al sabor que presenta cada una de ellas[87]. Los gigantes tienen sus preferencias. Los suecos se encuentran entre sus platos favoritos[88] y tampoco rechazan el sabor de los escolares ingleses[89].

En *Charlie and the Great Glass Elevator*, Roald Dahl se esconde tras el fakir que enseña trucos de prestidigitación al presidente de Norteamérica[90]. Dahl es el gigante lleno de bondad y generosidad de *The BFG* que protege a los niños y les defiende frente a los *Chocolate Factory*, con su imaginación portentosa, su delirio

---

[84] *...on the gate said COSY NOOK. Nosey Cook might have been better, Miss Honey thought. She was given to play with words in that way.* DAHL, R.: *Matilda*, op.cit., p.92.

[85] *You choose books. I choose looks.* Ibidem p.98.

[86] Íbidem pp.151-152.

[87] *Greeks from Greece is all tasting greasy; Humans beans from Panama is tasting very strong of hats; Human beans from Jersey has a most disgustable wooly tickle on the tongue. Human beans from Jersey is tasting of cardigans.; - What do the people of Wellington taste of? - Boots; To guzzle a few Hottentots to warm him up; The next coldest thing to an Esquimo is a Chile bean; Human beans from Chile is very chilly.* DAHL, R.:*The BFG***,** op.cit., pp.26, 28, 30, 37,61.

[88] ...was galloping off to Sweden for the Sweden sour taste... Because the Swedes of Sweden have a sweet and sour taste. Ibidem p.43.

[89] *I is very fond indeed of school-chiddlers. They has a nice inky-books flavour*. Ibidem p.62.

[90] *A famous sword-swallower from Afghanistan who is now teaching me to eat my words (what you do is you take the s off the beginning of the sword and put it on the end before you swallow it)* DAHL;R.: *Charlie and the Great Glass Elevator*, op.cit., pp.184-185.

creativo, su sentido del humor y su genialidad. Pero también es el fakir. Es el mago de las palabras. Las hace aparecer, desaparecer, las funde, las separa, las moldea, las transforma, todo ello con el fín de hacer reir y soñar al lector.

EL VALOR DE LA LECTURA
COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

Juan de Dios MARTÍNEZ AGUDO
Universidad de Extremadura

Introducción

Ante la diversidad lingüística y cultural existente en el contexto europeo, se recomienda la adquisición de una sólida formación en materia de lenguas extranjeras, fomentando ciertas actitudes y habilidades comunicativas. El conocimiento de una lengua extranjera ha de concebirse ante todo como un instrumento que posibilita la comunicación e interacción humana.

La enseñanza de una lengua extranjera no ha de limitarse exclusivamente al desarrollo, a veces aislado y descontextualizado, de las diferentes habilidades lingüísticas sino más bien ha de impulsar la capacidad de comunicación de los hablantes. Debe garantizarse la integración de las diversas destrezas lingüísticas con el fin de consolidar gradualmente la competencia comunicativa. Las habilidades de interacción comunicativa han de desarrollarse ampliamente ya que no hay que olvidar que la esencia del aprendizaje lingüístico reside fundamentalmente en el desarrollo del proceso de comunicación. Sin duda, el aprendizaje envuelve un proceso creativo asentado en la exploración del conocimiento. Concretamente, el proceso lector posibilita la adquisición de tal conocimiento.

Revalorización del hábito lector

Actualmente, muchos estudios advierten la necesidad de fomentar la animación lectora dentro del contexto escolar, concibiéndose la lectura como una habilidad que ha de desarrollarse ampliamente debido a su enorme valor funcional e instrumental. Aquella concepción tradicional de destreza de carácter meramente pasiva se ha visto reemplazada recientemente por una coherente visión de la

lectura que la caracteriza como un proceso sumamente activo de búsqueda y construcción del conocimiento. Sin duda, este acto individual nos permite acceder libremente a la cultura escrita heredada a lo largo de los siglos y conservada en los libros, posibilitándose así la exploración del conocimiento. Esta indagación se asienta en la imaginación del lector que se libera en ese afán de búsqueda de información. Indiscutiblemente, la lectura favorece el crecimiento intelectual.

Existe una evidente conexión entre lectura y cultura. El patrimonio cultural de la humanidad desprende innumerables evidencias de su existencia, ilustradas mediante diferentes representaciones. Concretamente, los libros conservan la herencia cultural de la humanidad, traspasada de generación en generación. El libro recopila satisfactoriamente esta riqueza de conocimientos. Un libro puede atraparnos en su misterio oculto e incluso llegar a seducirnos o hechizarnos. Sin duda, la fantasía y la realidad impregnan los libros. Tal fantasía nos puede estimular el placer de leer.

Actualmente, la lectura de un libro por mero placer, cuando no viene impuesta por el establecimiento de una necesidad o exigencia externa de fuerza mayor, se haya desvalorizada ya que se aprecia una relativa desmotivación hacia la lectura de libros por mero disfrute personal. Tal desinterés se evidencia también dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a la hora de consultar diferentes fuentes bibliográficas o material especializado. Esta ausencia de hábito lector ha suscitado una enorme preocupación en el ámbito de la educación. Probablemente, la masiva influencia de la era audiovisual ha acaparado gran parte de nuestra atención e interés.

Leer para aprender

La lectura ha de concebirse como un proceso activo de construcción de sucesivos estadios de conocimiento susceptibles de ser perfilados y ampliados (Mendoza, 1995). Los lectores tienden a explorar el conocimiento a través de una activa búsqueda de información. Cabe destacar que el acto de la lectura envuelve una cierta intencionalidad de aprendizaje, precisándose por tanto los objetivos de conocimiento que se desean alcanzar. Normalmente, tendemos a acogernos a la lectura informativa de carácter superficial pero también podemos adentramos aún

más en el descubrimiento del sentido, la lectura de profundización, que exige un mayor análisis. A veces simplemente solemos leer por placer, lo que nos permite emocionarnos o evadirnos – lectura de evasión-.

Ha de interpretarse necesariamente la lectura como un instrumento de aprendizaje que permite al lector el acceso y descubrimiento del conocimiento, desarrollándose así su autonomía de aprendizaje. Tal como advierte Solé (1997), la lectura debe considerarse como un instrumento de aprendizaje autónomo puesto que aprendemos cuando leemos, y además, frecuentemente, leemos para aprender. Evidentemente, su función instrumental promueve significativamente el desarrollo del aprendizaje, tal como advierte Colomer (1997) quien considera que una función clave de la lectura consiste en potenciar el conocimiento.

Durante el proceso lector se aprecia la construcción de sucesivas interpretaciones, desarrollándose la activación e integración de saberes (Mendoza, López y Martos, 1996) y propiciándose, por consiguiente, un diálogo o interacción entre el texto y el lector. La disponibilidad de este repertorio de conocimientos nos ofrece múltiples posibilidades de actuación comunicativa, aunque nos supone también un considerable esfuerzo de adaptación, comprensión e interpretación. Mediante la lectura no sólo se impulsa la adquisición de conocimientos, sino también de destrezas, actitudes y competencias.

La lectura exige un cierto nivel de desarrollo intelectual, así como la activación de un determinado esfuerzo o concentración mental por parte del lector. Sin duda alguna, el acto de leer contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento ya que impulsa la libertad de imaginación, estimulando la creatividad**.** Además, propicia la reflexión introspectiva, el pensamiento crítico y analítico, posibilitando la argumentación y el correspondiente rechazo de inconsistencias y contradicciones. Dicho de otro modo, la lectura habitual parece desarrollar la capacidad crítica del lector, incentivándose procesos de aprendizaje reflexivos y creativos. De igual forma, la capacidad de razonamiento se va consolidando paulatinamente. No hay que olvidar que mediante la lectura se desarrolla también la capacidad atencional de los hablantes de lenguas extranjeras. Hay que añadir que los procesos atencionales y motivacionales actúan como motor de impulso del proceso de aprendizaje lingüístico.

Enseñar y aprender a leer

La educación ha de estimular el deseo de cultura, el afán por saber mediante el desarrollo de ciertas técnicas persuasivas que contribuyan a la formación de lectores autónomos, consolidándose así gradualmente su habilidad lectora. Resulta evidente entonces la necesidad de fomentar el desarrollo del hábito lector entre los hablantes de lenguas extranjeras, impulsando el aprendizaje de la lectura comprensiva y/o reflexiva. Sin duda, hay que conceder una mayor prioridad al fomento de esta destreza lingüística en el aula de lengua extranjera, habilidad que normalmente no se desarrolla de forma satisfactoria en la práctica.

El aprendizaje de la lectura contribuirá a ampliar las posibilidades de acceso al conocimiento, así como de comunicación. Además, hay que tener presente que este aprendizaje supone también el desarrollo de una *habilidad interpretativa* ya que la lectura, concebida como *acto interpretativo,* ha de encaminarse fundamentalmente hacia la construcción de una interpretación (Colomer, 1997). Los lectores tienen que implicarse activamente en la construcción del sentido. Hay que añadir que la lectura puede considerarse también como un instrumento de interpretación cultural (Colomer, 1997).

Enseñar y aprender a leer supone un relativo esfuerzo, aunque la adquisición y consolidación de hábitos lectores envuelve una mayor complejidad al requerirse ciertas dosis de paciencia y constancia (Cassany, 1994). Respecto a la intervención pedagógica, resulta conveniente que los lectores seleccionen su material de lectura conforme a sus gustos, preferencias e intereses. Al mismo tiempo, estas lecturas deberían situarse cercanas a su contexto, resultándoles familiares, lo cual estimulará considerablemente su entusiasmo por la lectura y su afán de conocimiento. El acto de la lectura ha de reportar necesariamente al lector una enorme satisfacción personal. Por tanto, resulta vital despertar la curiosidad e interés del lector hacia la lectura.

La enseñanza de la lectura tendría que promover el desarrollo del razonamiento crítico, estimulando una lectura exploratoria y autónoma, nunca una lectura guiada y programada que podría suscitar probablemente una cierta desmotivación en el lector. También resulta absolutamente aconsejable animar a

leer con una relativa asiduidad para así desarrollar gradualmente la autonomía lectora.

Los principios pedagógicos han de ensalzar el enorme valor funcional de la lectura ya que supone un instrumento básico para acceder al conocimiento. Nadie parece cuestionar teóricamente su valor pedagógico, aunque ese énfasis no se plasma o evidencia en la práctica. Por tanto, resulta evidente la necesidad de motivar a los hablantes de lenguas extranjeras, estimulando su pasión por la lectura en el aula.

Las Nuevas Tecnologías y la Lectura

La revolución tecnológica parece haber suscitado una cierta degradación o empobrecimiento de la lengua, es decir, la cultura de la palabra se ha visto sometida de forma impactante por la cultura de la imagen la cual desprende indiscutiblemente un enorme interés. Nuestra escala de valores se ha visto reestructurada de nuevo ya que el ideal o sentido original de la lectura ha perdido paulatinamente protagonismo.

La era de la imagen ha lanzado propuestas de lectura basadas en la simplicidad o simplificación del mensaje, lo cual conlleva una ausencia de creatividad o productividad puesto que las lecturas de imágenes envuelven el desarrollo de un procesamiento de la información meramente pasivo que no parece contribuir significativamente a la construcción del conocimiento. Esta nueva mentalidad de la imagen tampoco parece estimular el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, no se puede negar que la imagen despierta actualmente una considerable atención e interés.

Resulta evidente la necesidad de conceder un mayor sentido al valor instrumental de la lectura, revalorizando su potencial. Tras apreciar la enorme influencia que desprende la imagen visual en el ámbito educativo, resulta conveniente entonces aprovechar su potencial con el fin de estimular el desarrollo de la lectura. La cultura audiovisual ha impuesto diversos procedimientos de

comunicación basados en la mera artificialidad de determinados recursos. Se recurren a una serie de soportes tecnológicos de transmisión con el fin de garantizar una mayor difusión de la información. Sin duda, la revolución tecnológica de las comunicaciones proyecta unas dimensiones que superan considerablemente las expectativas generadas inicialmente, intentando satisfacer las constantes demandas de información y conocimiento planteadas.

La tecnología educativa parece no haber calado dentro del campo de la educación con la intensidad prevista inicialmente, probablemente debido al rotundo cambio que ha supuesto en la concepción tradicional de la enseñanza con motivo de la creación de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, la lectura ha de integrarse forzosamente a las Nuevas Tecnologías, adaptándose a las nuevas dimensiones creadas.

Por último, hay que advertir que la influencia de las Nuevas Tecnologías en el ámbito editorial ha supuesto ciertos desafíos en cuanto a los procedimientos de impresión que podrían en un futuro llegar incluso a desplazar al formato tradicional del libro. Los libros parecen perder terreno progresivamente frente a las Nuevas Tecnologías. Resulta obvio que la fascinación que despiertan los nuevos medios tecnológicos ha de compatibilizarse necesariamente con la cultura escrita.

Valoraciones finales

Este artículo intenta resaltar el enorme valor funcional de la lectura como instrumento de aprendizaje que impulsa la construcción del conocimiento. Resulta evidente que la lectura merece una mayor valoración social. El entusiasmo por la lectura ha de surgir fundamentalmente partiendo de la estimulación de la motivación del lector. Leer activa y creativamente supone liberar la imaginación con el fin de explorar en el conocimiento en ese afán de búsqueda de información. La lectura propicia la confrontación o contraste de ideas.

Sin duda, nuestra escala de valores está determinada actualmente por la influencia significativa de ciertas condiciones contextuales que imponen una nueva visión de la realidad la cual está experimentando constantes cambios a un ritmo acelerado.

Referencias bibliográficas

-CASSANY, D., LUNA, M. y G. SANZ. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

-COLOMER, T. (1997). "La Enseñanza y el Aprendizaje de la Comprensión Lectora". *Signos . Teoría y práctica de la educación 20*, pp. 6-15.

-MENDOZA, A. (1995). *De la Lectura a la Interpretación*. Buenos Aires: Ed. A-Z.

-MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y E. MARTOS. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria.* Madrid: Akal.

-SOLÉ, I. (1997). "De la Lectura al Aprendizaje". *Signos. Teoría y práctica de la Educación* 20, pp.16-23.

ANDALUCISMOS Y DRAE:

SU CONSIDERACIÓN EN LA "CLASE DE VOCABULARIO".

Josefa Mª MENDOZA ABREU

1. Introducción

Con bastante frecuencia solemos hablar de andalucismo o andalucismos sin que nos paremos a expresar qué entendemos como tal. El concepto de regionalismo lingüístico (andalucismo, americanismo, aragonesismo, etc.) ha sido discutido por los investigadores sin que se llegue a un criterio unánime. Y ello porque se aducen diferentes argumentos, ninguno de ellos lo suficientemente válido como para eliminar a los demás. Sin entrar en polémica, porque nos saldríamos del tema y del tiempo, sí parece que sería necesario al menos esbozar qué entendemos por tal. El [22]DRAE define el término como "locución, giro o modo de hablar propio de los andaluces". Totalmente contraria parece la opinión de Mª Moliner, 1998: "Palabra, expresión o pronunciación propia del habla andaluza usada en otras regiones.". Por su parte, Lázaro Carreter en el Diccionario de términos filológicos lo define como "Rasgo lingüístico de procedencia andaluza". Creemos que la opinión de la Academia es la más acertada y por tanto así lo consideraremos.

No obstante surgen algunos problemas en cuanto a la consideración de andalucismo de algunas términos. Por un lado, tendríamos que plantearnos si se pueden considerar andalucismos las voces que indican o se refieren a elementos usados, que se producen, o encuentran en Andalucía. Es decir, si sería un andalucismo, por ejemplo, la lexía *coquina*, que la Academia define como "molusco acéfalo, cuyas valvas, de tres a cuatro centímetros de largo, son finas, ovales, muy aplastadas, y de color gris blanquecino con manchas rojizas. Abunda en las *costas gaditanas* y su carne es comestible" (cursiva nuestra). Por otro lado tendríamos que diferenciar también lo que es un andalucismo fonético de lo que es simple y llanamente una voz con pronunciación vulgar. En este aspecto habría que determinar, por ejemplo, si son andalucismos voces como *bolaga*: "Cád. Y Murc.

torvisco"; *jarda* 'costal, saco'; *jeta*[2], 'seta' y tantos otros términos. Cremos que las situaciones son distintas. En el primer ejemplo, *coquina*, hay que considerarlo como andalucismo en tanto en cuanto su uso se restrinja a esta zona. En el momento en que la voz se extienda al resto de los hispanohablantes (y tendríamos que comprobar su extensión, pero pienso que actualmente es escasa) habría que hablar por lo menos de Andalucismo español (denominación no sé si apropiada, pero sí significativa pues se referiría a una voz andaluza en principio). Sin embargo la Academia no le antepone tal marca a la definición, lo que indica que no considera esta voz como tal, pero sí aparece delante de *coquinero* "And. Persona que coge o vende coquinas". El caso de *bolaga*, que en el DRAE aparece con las marcas de Cádiz y Murcia no sería distinto del *jaulaga* citado como andalucismo por Autoridades (no se sabe de dónde lo sacaría), o de *abulaga* utilizado en toda Andalucía (ALEA, 308)[1], formas todas ellas para referirse a la *aulaga*, y que no pasan de ser meras variantes diastráticas incluso dentro de Andalucía. Bien distinto serían los ejemplos de *jeta* y *jarda*. El primero, *jeta*, responde a un arcaísmo del español, la única forma documentada hasta el siglo XVII (DECH s.v. *seta*), que se ha conservado en algunas hablas andaluzas (provs. de Cádiz y Córdoba: Alvar Ezquerra, 2001, s.v.). En cuanto a *jarda* sí podríamos hablar de un andalucismo fonético, dada la conservación de la aspiración y su integración total en la palabra en la actualidad sin condicionamientos diastráticos. Otra cuestión sería el problema de la lematización (Sobre él hablaremos más adelante).

2. Los provincialismos y el DRAE

La necesidad de incluir andalucismos léxicos (y otros regionalismos o provincialismos) en el Diccionario de la Real Academia Española es una realidad fuera de dudas, que ha sido puesta de manifiesto por distintos investigadores, incluídos los académicos, desde hace bastante tiempo. Ya en los años cuarenta, D. Ramón Menéndez Pidal en su trabajo "El Diccionario que deseamos" (1945) señala, entre las características que debe reunir el Diccionario ideal, como una de las más importantes el "criterio geográfico", es decir, la necesidad de atender a la localización diatópica de las voces con la mayor precisión posible. En esta misma

[1] Evidentemente el DRAE no la recoge porque no es más que una variante vulgar.

línea se mostraba también hace algunos años el prof. Gregorio Salvador indicando que "el Diccionario de una lengua de tan amplia extensión territorial como la española debe indicar el ámbito de difusión de cada voz o de cada acepción en los casos, abundantísimos, en que voz o acepción no sean generales" (G. Salvador, 1985 [1978 / 80]: 138).

Quizás consciente de esa necesidad, la RAE, a diferencia de sus predecesoras las Academias de París y de Florencia, ya en la primera edición de su Diccionario, el llamado *Diccionario de Autoridades* (1726-39) incluye junto a las voces de carácter general en castellano o español[2] un amplio número de términos de uso específico en las distintas "provincias". De ello da cuenta en el párrafo 9 del PRÓLOGO (pág. V), donde dice:

> En el cuerpo de esta obra, y en el lugar que le corresponde, se ponen várias voces peculiares y próprias, que se usan freqüentemente en algunas províncias y réinos de España, como en Aragón, Andalucía, Asturias, Murcia, &c. aunque no son comúnes en Castilla : y en las de Aragón se omiten las que vienen de la Léngua Lemosina, y no están autorizadas con los Fueros, Leyes, y Ordenanzas de aquel réino.

Sin embargo, la entrada de provincialismos, en principio, no estuvo sujeta a unas reglas o criterios específicos, al menos no aparecen determinados por la Academia en la planta del Diccionario que incluye en la "Historia de la Academia" (págs. XV-XX). En gran parte estuvo condicionada por el empeño y las distintas aportaciones de los académicos, por lo cual no de todas las provincias o reinos encontramos el mismo o similar número de voces. El mayor número de *provincialismos* que aparecen en el Diccionario de Autoridades[3] corresponde a Aragón (con 615), al que sigue Andalucía (con 210), Murcia (de ahí proceden los primeros provincialismos, aportados por el P. Alcázar), las voces americanas (165), etc.

---

[2] Como se recordará, en el título del Diccionario académico aparece Lengua Castellana hasta la ed. de 1925 en la que se cambia por Lengua Española. Lázaro Carreter (1972, 23-31) expone algunas de las razones que en su opinión determinaron en principio el uso de "castellana" o "española" aplicado a la lengua, que en nada tiene que ver con la teoría expresada por A. Alonso que quiere ver en el uso de la voz "castellana" la intención de la Academia de dejar de lado todo el material lingüístico que no estuviera dentro de la "norma castellana".

[3] Se han hecho diferentes recuentos sobre el número de voces de distintos orígenes. De carácter general es el efectuado por A. Salvador Rosa, 1985; a ellos se añden los parciales de Gútemberg Bohórquez sobre el español de América; Aliaga, 1994, sobre el de Aragón; Pons Rodríguez, 2001, sobre el de Andalucía.

Unos años más tarde, en 1743, con intención de subsanar defectos anteriores, se señalan unas Reglas[4] que deben observar los académicos "para trabajar con uniformidad en la corrección y Suplemento del Diccionario". En ellas se explica ya el concepto académico de "provincialismo" y los criterios que se deben seguir a la hora de considerar una voz como tal y consiguientemente incluirla en el Diccionario:

> 1ª Voz provincial se entiende la que se habla comúnmente en la ciudad cabeza principal del reino u otras en que se use de la lengua con igual propiedad.
> 2ª No se ha de entender por voz provincial aquella que sólo se diferencia del común modo de hablar en alguna anteposición o transposición de letra, o mudanza de alguna, porque ésta es propiamente corrupción. V. g. *escrebir* por *escribir*; *nesecidad* por *necesidad*.
> 3ª Cualquiera voz provincial que se haya de poner en el Diccionario, ha de ser con cotejo a la equivalente voz que se usa en la matriz o corte universal del Reino, si en ella hubiere tal equivalente.
> 4ª No se han de admitir en el Diccionario por voces provinciales, las familiares y bajas si no es que traigan autoridad de libro de tal nota que haga ver que labor haría falta si se omitiese. (Aliaga, 1994, 34)

Estas Reglas no siempre han sido tenidas en cuenta por la Academia en la redacción de las diferentes ediciones de su Diccionario. Su inclusión aquí, sin embargo, creo que viene justificada porque ponen claramente de manifiesto - como ha señalado también Aliaga, 1994- algunas de las cuestiones que deben ser tenidas en consideración a la hora de determinar un regionalismo -en nuestro caso particular un andalucismo- léxico. Especialmente son significativas para nosotros las reglas segunda y cuarta, dado que determinan con bastante nitidez la diferencia entre formas corruptas o mal pronunciadas (de acuerdo con el estándar) y regionalismo (2ª regla) por un lado, y las diferencias diastráticas y diatópicas, por otro. Estas diferencias con bastante frecuencia se confunden a la hora de determinar un andalucismo por parte de muchos grupos de población, e incluso de algunos estudiosos, lo que ha llevado en ocasiones a una consideración equivocada del andalucismo y consiguientemente de las hablas andaluzas, que ha tenido repercusiones, en ocasiones, sobre nuestra consideración dialectal

[4] Real Academia Española, Reglas que formó la Academia en el año de 1743, y mandó observassen los señores Académicos, para trabajar con uniformidad en la corrección, y Suplemento del Diccionario,

Mucho más discutible en nuestra opinión sería la primera de las reglas, es decir que sea la capital del reino (recordemos que la Academia recurre a denominaciones vigentes entonces, como reino de Murcia, de Sevilla, Granada, etc.) la que marque el provincialismo, porque ello supondría dejar de lado muchas formas con cierta vitalidad. Esta regla, sin embargo, no tuvo éxito entre los académicos, de manera que, por ejemplo D. Juan Valera introducía voces de uso exclusivamente cordobés e incluso de su pueblo como si fuesen generales en Andalucía (G. Salvador, 1985).

Partiendo, pues, de este Diccionario de Autoridades y sobre todo de la segunda edición de 1780, en un único volumen y ya sin "autoridades", la Academia ha ido incluyendo y eliminando voces y acepciones en las sucesivas ediciones siguiendo diferentes criterios, pero fundamentalmente el de uso. Esta norma ha sido utilizada tanto para las voces generales como para las que llevan incorporada marca regional de diferente procedencia, tanto del español de España como del español de América. Así lo indica claramente en la vigésima segunda edición al hablar del criterio utilizado para la supresión de artículos o acepciones, indicando además quienes han sido, en líneas generales, los responsables de las modificaciones con respecto a ediciones anteriores:

> La supresión de artículos o acepciones no sólo ha tenido como base el manejo interno de los corpus léxicos de la Academia. También ha afectado a algunas de las entradas portadoras de marcas dialectales, con respecto a las cuales la Corporación dirigió una amplia consulta tanto a los académicos correspondientes españoles, americanos y filipinos como a estudiosos de solvencia reconocida en algunos ámbitos lingüísticos concretos. Resultado de esta consulta ha sido la supresión de muchas voces o acepciones que, si en algún momento llegaron a tener vigencia en determinadas áreas geográficas del español, ya la habían perdido en nuestros días. (p. XXVIII)

Y habrá que suponer que esa ha sido también la norma seguida para las nuevas incorporaciones. Sin embargo, en este último caso la Academia ha sido especialmente generosa con la introdución de americanismos, quizás por la diligencia que han mostrado sus académicos, aunque no tanto con los andalucismos.

Madrid, RAE, 1743. (en Aliaga 1994, 33)

3. La presencia de andalucismos en el DRAE

En lo que se refiere al léxico andaluz, el Diccionario académico ha ido aumentando considerablemente el número de voces y acepciones en las sucesivas ediciones, en unas más que en otras, claro está, pasando de las aproximadamente doscientas que se registran en el de Autoridades al millar largo (concretamente1146) que encontramos en la vigésima primera edición[5]. Aunque tambien han sido numerosas las voces y acepciones que han desaparecido a lo largo de las distintas ediciones, ateniéndose a los criterios de uso aducidos por la Academia, a los que hacíamos referencia anteriormente. De manera que en la edición más reciente, la vigésima segunda, el número de lemas con marca *And*. se ha reducido a 684, que junto con los 121 (aunque algunos se repiten en distintas provincias) que llevan marcas provinciales sumarían 805. Ello quiere decir, como es obvio, que el número de andalucismos en el Diccionario, entre lexías y acepciones, se ha reducido en 341, o sea un 29.7 %. Esta modificación, en principio muy llamativa, ha supuesto cualitativamente una mejora bastante significativa, pues ha llevado a la eliminación de muchas voces y acepciones de escaso uso, y mayor desconocimiento, por parte de los hablantes andaluces y a la introducción de nuevas formas más comunes, más conocidas y consiguientemente más utilizadas en la modalidad lingüística andaluza. Por poner un ejemplo, comparemos los lemas que llevan la marca *Huelva* en la anterior edición y la actual. En aquélla teníamos:

cuartón ~ de pertigueño: 1. Huelva. Madero serradizo, con escuadría de la cuarta parte de un pertigueño.

gurumelo: (Del port. cogumelo.) 1. m. Extr. y Huelva. Seta comestible, de color pardo que nace en los jarales.

Además aparece Huelva, pero ya dentro de la definición, en *barcal*[6], *rociero* y *telera*[7].

---

[5] El número exacto depende en parte del criterio utilizado en la consideración de andalucismo. Ese es el número de voces que en el Diccionario aparecen con la marca andalucismo. Dejamos de lado los casos en los que en la definición aparece Andalucía u otro nombre provincial.

[6] que en la cuarta acepción designa el "Cajón chato, con abrazaderas de hierro, que se usa en vez de espuerta en las minas de la provincia de Huelva".

En la nueva edición encontramos, con marca *Huel.*, (ya con abreviatura, igual que las otras provincias con más de cuatro grafemas en el topónimo) además de *gurumelo*, los términos *albérchigo* 'albaricoque'; *búcaro* 'botijo'; *alberchiguero* 'albaricoquero'; *mangual* 'mayal' (instrumento para desgranar). Las dos últimas como exclusivas de Huelva, las anteriores localizadas también en otras provincias andaluzas. De manera que en lo que atañe a los términos onubenses, es evidente que la nueva edición aparece más acorde con la realidad, aunque muy lejos todavía de lo que podría ser[8].

Especialmente significativa en esta cuestión ha sido la supresión de voces características de la provincia de Granada, que ha pasado de 50 a 24. Esta reducción ha supuesto la eliminación tanto de simples variantes formales, aunque fueran las más primitivas, como ocurre en *nuerza* 'nueza', como de términos o acepciones desconocidos o de muy poco uso, por ejemplo: *postorón* "dícese de la persona, por lo común joven, de buen natural"; *realengo* (s.v. 3) "que campa por sus respetos, que no hace caso de nadie"; *tatarrete* 'tarro pequeño'; *mahoma* . "p. us. Gran. Hombre descuidado y gandul. En esta palabra se aspira la h.". En este caso, además de la poca frecuencia de uso, su eliminación se debe a cuestiones de tipo étnico-religioso[9]; y muchas otras. Claro que también se han suprimido voces e incluso la marca And. de algunas que no tenían que haber desaparecido, porque aún siguen siendo utilizadas, come ocurre con los términos *jallullo*, *bejina, cabero*, etc. o la caracterización geográfica andaluza en *jalón*, circunscrita ahora a Canarias y América.

En cuanto a la época de entrada de los andalucismos en el Diccionario, la indagación sobre la primera documentación de los señalados por la Academia en la actualidad nos permite concluir, como venimos diciendo, que el mayor número de formas entraron en la primera edición, la de Autoridades (recordemos que en ese momento ya cuatro académicos: Álvarez de Toledo, Curiel, Dongo Barnuevo y

---

[7] Esta con el significado de "Montón en forma piramidal que en las minas de la provincia de Huelva se hacía con los minerales de pirita de cobre para calcinarlos".

[8] Por ejemplo, la Academia documenta en tres entradas diferentes la voz *chanca*, una con valor general, otra recoge dos acepciones andaluzas (depósito destinado a curar boquerones, caballas, etc. / industria de salazón de pescado) y una tercera con significados referidos al español de América, pero en ningún caso encontramos el significado onubense "lugar para curar jamones" que debería aparecer junto a las otras dos acepciones andaluzas. Igualmente debería aparecer ya el gentilicio *choquero*, aunque fuera con marca coloquial, y tantas otras formas más.

[9] La Academia indica que se han eliminado voces que pudieran herir sensibilidades de tipo racial, religioso, etc.

Squarzafigo, éste primer secretario perpetuo de la Academia, eran andaluces). Después, la introducción de voces marcadas diatópicamente como andaluzas o de alguna provincia de esta comunidad, ha venido condicionada en gran parte por la presencia e influencia de Académicos e investigadores de esta tierra. Entre ellos se pueden destacar como especialmente significativos los Académicos D. Francisco Rodríguez Marín y D. Juan Valera; pero también autores de diccionarios y vocabularios[10] como D. José M. Sbarbi, D. Miguel de Toro y Gisbert, D. AntonioAlcalá Venceslada; y por supuesto los autores del ALEA, D. Manuel Alvar, D. Antonio Llorente y D.Gregorio Salvador, el primero y el último también como académicos. Las aportaciones que ellos han proporcionado se dejan ver de manera especial en las ediciones decimaquinta (1925 y la "manual" de 1927); décima sexta (1936, 1939), décimonovena (1970) y vigésima primera (1992). En ellas se introducen por primera vez bastantes términos andaluces o voces con significado o algún significado propio de Andalucía. (Si bien algunos han sido eliminados actualmente, incluso de los introducidos en 1992, con lo que han tenido una vida efímera). Una muestra hecha hasta la letra *m* no*s* aporta la siguiente información:

En 1925: aladrería, albahaquero, aljuma, aniejo, aprevenir, atrabancar, calentito, callacuece, camballada, cangallo, cirigaña, ditero, emborrizar, encasquetar, engañalobos, engañifla, frijón, gabina, gajorro, galeón, gamberro, gañote, garcía, golimbrón, molestoso, monecillo.

En 1936: agarrotear, atajar, canear, chilostra, gañote, gallino, guifa, lota, marengo.

En 1970: abanador ; agujeta; alambique, albear, arraiján, biérgol, bomborombillos (en), carrañaca, cepazo, chupapiedras, desaborición, desbalagar, desgualdrajar, despecheretado, engaliar, enjardar, enseriarse, gargarear, gurripato, hochío, jardazo, járjara, mahomía, melguizo, marchoso, moni.

En 1983: achancar, agachadera, agachona, albariza, amohosarse, calesitas.

En 1992: agosta, agostar, agror, alboreada, almadraqueja, desmanchar, lama.

4. *Tipos de andalucismos* (fonéticos, morfológicos, léxicos, semánticos y fraseológicos).

[10] Aunque buena parte de sus aportaciones no puedan ser consideradas como andalucismos.

Como es lógico, el mayor número de andalucismos que aparece en el Diccionario es de tipo léxico, pero también en un diccionario se pueden encontrar rasgos de tipo fonético, o morfológico, y son numerosos los andalucismos de tipo semántico.

4..1 *Andalucismos fonéticos*

Algunas de las voces marcadas como andaluzas son el resultado de los cambios experimentados por nuestra lengua en el Sur peninsular como consecuencia de las especiales evoluciones de tipo fonético-fonológico que caracterizan a las hablas andaluzas. Esas evoluciones, sin embargo, no son todas iguales o no afectan todas de la misma forma al léxico andaluz. De manera que mientras en unos casos estamos ante lo que podemos considerar meras variantes articulatorias de las formas consideradas "correctas" en el español estándar, en otros nos encontramos ante evoluciones que tienen transcendencia fonológica. En este aspecto, una de las cuestiones que la Academia tiene todavía sin resolver de forma definitiva es el de la lematización de voces provinciales, cuestión de suma importancia en nuestras hablas. De modo que en determinados vocablos, considerados y marcados como andaluces el Diccionario realiza una adaptación gráfica acorde con las reglas del español normativo, sin considerar las variantes fonéticas, cuestión que resulta lógica y que se hace incluso en los léxicos andaluces (Vocabularios, Tesoro, etc), teniendo en cuenta la extensión y variedad de las diferentes realizaciones alofónicas con que contamos. Es lo que ocurre, por ejemplo, en vocablos como *abofado*, *achambergado*, *agachadera* o *pitadera* (término que en principio no podía reconocer, a pesar de haber hecho y utilizado muchas *pitaeras* en la infancia) que pierden generalmente la *-d-* intervocálica en la pronunciación coloquial (algunos no sólo en Andalucía); en *anterrollo*, *arbolillo*, *aspilla*, etc. en las que la articulación de la palatal podrá ser lateral o central dependiendo de las zonas; etc. Sin embargo este criterio no siempre se cumple, de manera que aparecen como lemas independientes y con marca geográfica *And*. formas como *sencido* y *cencío* aunque probablemente ambos son derivados del lat.

SANCĪTUS 'prohibido' (DECH, s.v. *sencido*)[11]. También como vocablos característicos del andaluz aparecen *tarraya* 'atarraya, esparavel'; cieca 'cequia, acequia' *hiñir* 'heñir' -que más bien habría que marcarlos como vulgarismos-; e incluso, algo incomprensible, *jirocho*, "And, girocho". Caso muy distinto es el de *soleá,* pues aunque tenga el mismo origen que *soledad*, habría que considerar que se ha lexicalizado en esa forma para significar tanto la 'tonada', como la 'copla' y la 'danza'; de modo que a ningún andaluz se le ocurriría decir 'soledad', como encontramos en el significado académico[12], ni siquiera en los registros más cultos, cosa que no ocurre cuando *soledad* se refiere a "ausencia de compañía", "sentimiento ante la pérdida de alguien", donde se mantendrá la dental intervocálica al menos en la variedad diastrática cuidada y más culta. En el mismo sentido hay que entender voces como, por ejemplo, *jarda* 'harda, saco', *rejús* 'rehús, desecho' y también *járjara* 'fárfara, telilla interior de los huevos de las aves', pues en todas ellas se ha lexicalizado la voz utilizando una variante característica de una cronología concreta, la articulación aspirada procedente de la *F-* inicial latina en los dos primeros casos, de la aspirada árabe[13] en el último. La Academia así parece interpretarlo cuando al lematizar cada una de ellas utiliza la grafía *j* (jota) para reflejar la articulación aspirada andaluza, común en cualquier estrato social, y articulada como velar en el español estándar cuando la voz adquiere esa extensión geográfica (pensemos en el doblete famélico - jamelgo).

4.2 *Andalucismos morfológicos*

Algunas voces consideradas como andalucismos presentan cambios gramáticales de género con respecto al que tienen en el español general, sin que podamos observar una preferencia específica por uno u otro. Adoptan género masculino, frente al femenino del español: *cerillo 'cerilla*, varilla con cabeza de fósforo'; *chino 'china*, piedrecita'; *chocolatero 'chocolatera*, vasija'; incluso cuando la voz tiene diferentes acepciones, como *solero* 'solera, madre del vino' y 'solera,

[11] No entramos ahora en las diferentes acepciones que la voz pueda tener como consecuencia de ampliaciones o restricciones significativas.
[12] En las acepciones 4, 5 y 6: Tonada andaluza de carácter melancólico, en compás de tres por ocho. / Copla que se canta con esta música. / Danza que se baila con ella.

piedra del molino'. Con género gramatical femenino tenemos *cruza 'cruce* de animales'; *torrontera 'torrontero*, montón de tierra que dejan las avenidas impetuosas de las aguas', y algunas más.

4.3 Andalucismos semánticos

Como ya hemos indicado, no todos los andalucismos implican la creación de un lexema; por el contrario, muchos de ellos son el resultado de una modificación en el significado que origina la creación de voces polisémicas. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la voz *cañero*, documentada actualmente con diez acepciones, tres de ellas con localización andaluza, aunque de la última no hay seguridad :

2. m. *And*. Utensilio en forma de doble bandeja, con agujeros en la parte superior para sujetar las cañas o vasos del vino de manzanilla al servirlos.

3. *And. Hond*. Dueño de una hacienda de caña de azúcar que destila el aguardiente

9. f. *And*. cañero (? utensilio para sujetar las cañas).

Otro ejemplo significativo, entre tantos, puede ser el de *greña*, también con tres acepciones andaluzas:

3. And. Porción de mies que se pone en la era para trillarla. Era ú. en Méjico.

4. And. Primer follaje que produce el sarmiento después de plantado.

5. And. Plantío de vides en el segundo año.

O el de *hornaguear,* sumamente ilustrativo, pues las acepciones andaluzas implican un claro desplazamiento significativo desde una primitiva acepción, específica de un léxico especial:

(De hornaguera).

1. tr. Cavar o minar la tierra para sacar hornaguera.

2. tr. *And*. Mover una cosa de un lado para otro, a fin de hacerla entrar en un lugar en que cabe a duras penas. *Hornaguear el pie en un zapato estrecho*.

3. prnl. *And.* Chile. Dicho de un cuerpo: Moverse a un lado y otro.

A veces ocurre que la acepción general y primitiva queda anticuada, por diversas razones (por ejemplo se ha producido una modificación formal en castellano) con lo que el término tiene bastantes probabilidades de convertirse en un andalucismo léxico, como parece suceder en *cogecho*: 1. adj. ant. cogido (? junto, unido).// 2.

[13] Si es que podemos considerar como étimo el árabe *hálhal* 'claro, sutil' (DECH s.v. *fárfara* II)

And. barbecho // 3 And. Arada que, con las primeras lluvias, se da a la tierra en el otoño para sembrarla sin que descanse. // 4. f. desus. cosecha. Ú en Burgos y Soria.
Los diferentes significados de una voz han podido surgir también a partir de un primitivo andalucismo. Es lo que ha ocurrido, entre otras, con *sarteneja*, documentada desde el siglo XVI con el significado de 'grieta en el terreno' (DECH, s.v.); la Academia le da entrada en la edición de 1925 con ese mismo significado como usada sólo en Ecuador y en 1936 como característica también de Andalucía. Algo más tarde, en la ed. de 1956, encontramos el segundo de los significados actuales: "Hoyo o depresión que dejan las aguas al evaporarse en las marismas y vegas bajas", aunque unido con el primero bajo una misma acepción.
Algunos andalucismos semánticos no son creaciones in situ, sino significados que aquí se han conservado y en la lengua general han desaparecido. Sirvannos como ejemplos: *Sardinel*, que en el DRAE 1914, s.v. 3 significaba "escalón de entrada de una casa o habitación", lo mismo que hoy en Andalucía ([22]DRAE, s.v. 3); *sequía* que en 1739 (Autoridades, s.v.) era "lo mismo que sequedad. Dícese especialmente de la que causa en las fauces, ó la boca la mucha sed, y de la del temporal, quando no llueve"; en el [21]DRAE aparece el primero de los significados como anticuado, pero de uso en Andalucía: "ant. Sequedad o sed de la boca. Ú. en Andalucía, Murcia y Colombia". (Actualmente ha sido eliminada, aunque se sigue utilizando). La conservación de significados que en otras han quedado anticuados e incluso han desaparecido es un fenómeno que se registra con relativa frecuencia y que ha permitido hablar a los investigadores del carácter conservador del léxico andaluz.

4*. Caracterización diastrática de los andalucismos*.

Lo mismo que ocurre con las voces de uso general, también algunos andalucismos, además de con la marca geográfica, aparecen caracterizados con otras marcas relacionadas con consideraciones de tipo social, concretamente encontramos algunas que reflejan el nivel culto o vulgar de un término. Como es habitual el elemento definidor del rasgo suele ir referido al estrato menos favorecido, es decir se marcan las voces de uso *vulgar*. E igualmente encontramos otros elementos caracterizadores referidos a distintos registros de uso, generalmente ante voces de carácter coloquial.

Los vocablos andaluces (en algunos casos también en el español de América) considerados y marcados como vulgarismos totales o en algunas de sus acepciones son sólo cinco:

arraiján: vulg. And., Cuba y P. Rico. arrayán

aruñon: *vulg*. And. y Col. arañazo

boquera: 6 pl. u. c. sing. com. *vulg*. And. boceras.

mascada: 4 *vulg*. And. Golpe a puño cerrado y de abajo arriba en la mandíbula / 5 *vulg*. And. puñetazo en la boca.

sinjusticia: *desus*. injusticia. Ú. c. *vulg*. en And., Ar., y P.Rico

Lo que significa que es un porcentaje muy bajo (0,6%) el de andalucismos que tienen una consideración vulgar en cuanto al nivel de uso se refiere. Creo que son algunas más las que se podrían incluir en esta corta lista (por ejemplo, hiñir 'heñir', que sería más bien de tipo fonético), y quizás eliminar por lo menos otra, *boquera*, pero el resultado apenas variaría. Ello demuestra que el léxico calificado como andaluz por la Academia es de uso general, sin connotaciones diastráticas. El problema radica en que la Academia no ha considerado también como andalucismos algunos términos que sí califica como vulgares, pero de uso en otros dominios del español. Así sucede, por ejemplo, en *jumarse* "vulg. Embriagarse, emborracharse. Ú. m. en América"; en *norteado* "vulg. Méj. Desorientado, perdido", en Andalucía más frecuente en la forma "ennortado", que no se documenta; etc

En cuanto a las marcas correspondientes a la intención del hablante, sólo una voz tiene la consideración de despectiva: *perote* (And. Natural o vecino de Álora, localidad de la provincia de Málaga en España), pero debe tener localización muy concreta, aunque no se indique así.

Más frecuente es la marca *coloquial*, que encontramos en diversas voces (30, o sea un 3,75 %) que se pueden adscribir a diferentes campos semánticos, si bien todas están relacionadas con el mundo más cercano, el entorno personal. Unas se refieren a elementos concretos relacionados a) con el cuerpo humano, sobre todo la cabeza[14]: *chilostra* (And. Cabeza), *chirinola* (6 And. cabeza humana); b) con utensilios: *barbero* (coloq. And. y Amer. navaja de afeitar); *gabina* (And. sombrero de copa); c) el dinero: *chavo* (And. ochavo), *moni* (And. y Am. moneda,

[14] Para la que el español general cuenta también con diferentes formas que igualmente son usadas en Andalucía.

dinero); d) con la infancia: *chafallada* (And. Escuela de párvulos.); e) con cualidades o características físicas y psíquicas, tanto adjetivos, como sustantivos y verbos relacionados con ellas: *batato* (And. y Col. Dicho de una persona: gruesa y de poca estatura), *cangallo* (And. Apodo que se da a la persona muy alta o flaca.), *peneque* (And. Dicho de una persona o de un animal: Que al andar se tambalea.), *parguela* (Cád., Jaén y Mál. Parecido a una mujer en su persona y en sus maneras), *bombo* (23 *And. Ecuad., Guat., Hond*. y *Perú*. embriaguez); *callacuece* (And. mátalas callando), *confiscado* (And., Can. y Venez. Maldito, condenado, travieso), *deshonrible* (And. p. us. ansioso, ambicioso) *grullo*: (2 And. paleto, cateto, palurdo), *desaborición* (And. sinsabor, disgusto), *entruchado* (And. enojo reconcentrado), *gabarra*[2] (And. molestia, cosa pesada y enojosa), *gachón* (And. dicho de un niño: Que se cría con mucho mimo), *gachonería* (And. Mimo, halago), *reinar*[2] (And rebinar, reflexionar, volver a meditar sobre una cosa); f) referidos a comportamientos humanos y formas relacionadas: *batiboleo* (And. y Amér. Batahola, algazara, desorden), *dichero* (And. que ameniza la conversación con dichos oportunos), *embracilado* (And. y Sal. Dicho de un niño: Que es llevado en brazos continuamente, especialmente por su madre), *sacabuche* (And. Ademán de sacar la navaja); *germanía* (Alb., And. y Cuen.Tropel de muchachos); g) denominaciones eufemísticas: *garcía* (And. y Rioja. zorro); h) otros: *azuquita* (dim. coloq. de azúcar. Úsase en Andalucía, Chile y R. Dominicana.), *turronero* (And. Dicho de una baraja o de un naipe Pegajoso a causa del excesivo uso.).

A este número de voces la Academia debería añadir otras que también tienen uso coloquial, y que no lo llevan, como *atajar* 'emborracharse', *canutazo* 'delación, acusación', *cepazo* 'caída de golpe' , *pechada* 'panzada', etc. Pero también habría que eliminar algunas. Para todo ello necesitamos contar con más datos, como son los usos entre los escritores andaluces[15].

Ni una sóla voz lleva anexa la valoración del hablante respecto al mensaje, es decir, su calidad de malsonante o eufemística, lo que resulta bastante extraño dada la tendencia supersticiosa que nos caracteriza. Pero tanto *garcía* 'zorro, raposo', como *cancro* 'cáncer', por citar algunos ejemplos, deberían llevarla.

5. *Consideración cronológica*

Como se sabe, una de las marcas que utiliza la Academia está relacionada con la consideración de uso actual o anticuado de una voz o una acepción. Pero además, aparece también un segundo elemento determinante, especificado por la Academia en las *Advertencias para el uso del Diccionario*:

> Cuando la acepción lleva marca cronológica, o bien si el contenido de la nota de uso no corresponde al presente, el texto de esta última aparece con el verbo introductor en pasado. (pág. L).

Ateniéndonos a estos dos criterios, comprobamos que el léxico "andaluz" del actual Diccionario ([22]DRAE) que aparece calificado también como anticuado, poco usado o desusado, o bien adscrito a épocas anteriores a través de desinencias verbales, es poco numeroso. De las 805 formas consideradas como andalucismos (algunas con más de una acepción) solamente dos llevan la marca *p. us.* (poco usado): *deshonrible* (coloq. And. p. us. ansioso, ambicioso) y *mahomía* (And. p. us. Acción mala). Otras formas documentadas en la ed. anterior (1992), con la calificación de poco usadas o desusadas, como *ameritar, dómida, mahoma, agror, aluciar, apedernalado, fenecí, gula, soberado*, etc., no han pasado a esta nueva edición[16], con razón en muchas de ellas, pero no en todas, pues algunas sí tienen aún uso, por lo menos en ciertas zonas, por ejemplo *soberado* 'desván', todavía en el léxico activo de diferentes poblaciones de Huelva, Sevilla y Cádiz (ALEA, m. 639).

A esas dos voces poco usadas hay que añadir otras dos marcadas indirectamente por la desinencia de imperfecto de indicativo de la forma verbal correspondiente a la definición; ambas pertenecientes a la misma familia léxica: *toldero* "persona que vendía la sal al por menor"; *toldo* "Tienda en que se vendía la sal al por menor". Es evidente que al desaparecer el objeto la voz tiende también a desaparecer, pero, por ahora, parece que pueden considerarse como pertenecientes al léxico pasivo. No hay ningún vocablo calificado como *desus*.

---

[15] Algunos, como Muñoz Molina, también académico, utilizan algunos términos que no documenta el DRAE, pero que tienen vitalidad en Andalucía como formas coloquiales. Así, en Plenilunio encontramos *cabra loca* (p. 400), *suavón* (p. 406); *Santa Compaña* (p. 429) y muchos otros.

[16] No se explica bien a qué se debe el distinto tratamiento dado a formas léxicas del mismo valor *mahoma* y *mahomía*.

(desusado) o *antic.*(anticuado). Sin embargo sí aparecen algunos términos en su forma más primitiva o más antigua. Es el caso de *duz,* variante originaria de *dulce*, que fue usada por algunos escritores andaluces todavía en los siglos XV y XVI[17]; *tisera* 'tijera' (así todavía en los diccionarios de A. de Palencia y Nebrija); *tobaja* 'toalla' (También en A. de Palencia, Nebrija, Covarrubias e incluso en Autoridades; la forma moderna toalla, que además no es patrimonial, no alcanza extensión hasta el S. XVI) ; *jeta* 'seta' (documentada por Toro y Gisbert con el significado de 'hongo yesquero' en Estébanez Calderón); de *sexmo* 'sexto, sexta parte' etc. todas ellas, excepto la última podemos calificarlas de arcaísmos fonéticos.

7. Localizaciones que podrían ser modificadas

A pesar de las distintas marcas diatópicas utilizadas por el Diccionario, observamos que en la localización de algunas voces aparece con excesiva frecuencia la marca general *And.* (Andalucía) cuando realmente se podría colocar alguna otra de carácter más restrictivo. Esta caracterización diatópica viene motivada en parte por las propias fuentes de que se ha servido el diccionario. En unos casos ha sido el Vocabulario Andaluz de Alcalá Venceslada, que ha dado como de extensión general voces que tenían un dominio más restringido, sobre todo aquellas que le llegaban "de oídas". En otros casos, los propios académicos, que desde los primeros tiempos fueron los principales introductores de voces en el Diccionario. Es cierto que es difícil determinar a veces zonas concretas, pero, como ya se ha repetido muchas veces, el ALEA[18] y los diferentes estudios dialectales con los que hoy contamos, ofrecen en bastantes ocasiones esa posibilidad. Así ocurre, por ejemplo con algunos términos como:

tabefe que el [22]DRAE localiza en Andalucía y Canarias con el significado de 'requesón'. Pero *tabefe*, es uno de esos arabismos que no ha dejado solución castellana; se trata de un portuguesismo en nuestras hablas que no va más allá de la provincia de Huelva (ALEA II, 543); de manera que fácilmente se puede cambiar la localización diatópica de este término.

[17] En el Guzmán de Alfarache, Mateo Alemán utiliza *aduzar* 'endulzar'; Nebrija admite aún *duce* (DECH, s.v. *dulce*)

[18] Y con mayor comodidad en la actualidad el *Tesoro léxico de las hablas andaluzas* de M. Alvar Ezquerra, 2000.

Frijón, según el DRAE es el *fréjol* en And. y Ext. En las hablas andaluzas se documenta referido también a la *judia pinta*, a la *judía verde*, etc. pero en ninguno de los significados tiene más extension andaluza que la correspondiente a las provincias occidentales: Huelva, Sevilla y Cádiz (ALEA, 315-317).

Tranquillo 'tranco, umbral de la puerta' aparece localizado por el DRAE en Alb. And. y Ar., pero el ALEA sólo lo recoge en las provincias de Córdoba, Jaén, Grranada y Almería. La provincia de Sevilla utiliza *sardinel*, que también es andalucismo general para la Academia; Huelva utiliza escalón o umbral (convariantes fonéticas).

Melguizo 'mellizo' e incluso 'gemelo' sólo se encuentra en el léxico activo en las tres provincias más orientales, Jaén Granada y Almería (ALEA, 1337; Alvar Ezquerra, 2000, s.v.)

Tazón con el significado de 'jofaina', es desconocido para la mayor parte de los andaluces porque sólo se utiliza en Córdoba y Jaén.

Trepolina 'voltereta que se da apoyando la cabeza en el suelo' la encontramos documentada en el ALEA (m. 1442) sólo en Jaén capital, pero es una de esas que Alcalá Venceslada incluye como general en su *Vocabulario*.

Verroja 'colmillo del jabalí', se localiza exclusivamente en Sierra Morena (Alvar Ezquerra, 2000, s.v.).

Por el contrario, hay voces que tienen localización provincial muy concreta y debería extenderse a otros lugares. Estos casos son poco numerosos en lo que atañe al español de España, pero más frecuentes con respecto a formas consideradas como americanismos y que, sin embargo, tienen también uso al menos en algunas zonas andaluzas. Algunos ejemplos vemos en:

costo: 3. "Cád. Comida que el peón, albañil, pescador, etc., se lleva hecha para tomarla en el lugar donde trabaja" . Pero el término se extiende a las provincias de Almería, Granada, Málaga y Huelva. (Alvar Ezquerra, 2000, s.v.).

Tapaculo: "2 Cád. y Cuba. Pez de cuerpo casi plano parecido al lenguado". Independientemente de la imprecisión de la definición, sabemos que se trata de una de las denominaciones de la *peluda* (arnoglossus laterna, W), pez plano de la familia del lenguado, que se registra también en varias localidades de las provincias de Almería, Málaga y Huelva. (ALEA, 1133, Alvar Ezquerra, 2000, s.v.).

En cuanto a las voces calificadas como de uso general o más frecuente en el Español de América, contamos con un número considerable de ellas que se

utilizan también en Andalucía, o al menos pertenecen al vocabulario pasivo, aunque no aparezcan como tales. Algunos ejemplos significativos los tenemos en: *abombado*, documentado aquí con los significados de 'aturdido, despistado', 'tonto, imbécil' (*Tesoro léxico de las hablas andaluzas*), en el DRAE aparece: "*Am*. Tonto, falto o escaso de entendimiento"; *alcuza* 'vinagreras' (provs. de Cádiz y Sevilla), DRAE: "*Am*. vinagreras"; *cantero* 'porción de huerta' (*Tesoro*), DRAE: "Am. Cuadro de un jardín o de una huerta"; *chicote* 'látigo' (Tesoro), DRAE: "Am. látigo"; *despercudir* 'limpiar, aderezar' (*Tesoro*), DRAE tr. Limpiar o lavar lo que está percudido. Ú. m. en América"; y muchos más.

Creemos que la Academia es consciente de esta necesidad, pues, en algunos términos, la última edición del Diccionario ha modificado localizaciones respecto a la anterior, ampliando el número de provincias en algunos lemas, concretamente en los siguientes:

ganga[2] 2: *Alm*. Arado tirado por una sola caballería" aparece en la vigésima segunda edición localizado también en *Córd*. *Gran*. y *Jaén*.

barril referido a "frasco de vidrio, botella", localizado antes en Córdoba y Granada, añade también Almería.

trompillo 'tocón de jara', además de *Cord*. se incluye *Jaén*.

descuidar: "dicho de una mujer: parir", además de Jaén se incluyen Cádiz y Córdoba

En otras veces se ha producido una reducción de localizaciones, son las menos:

alpañata: 2. Gran. y Mál. Tierra gredosa de color muy rojo. Elimina Málaga

Con bastante frecuencia, sin embargo, la modificación lleva a calificar como generales de Andalucía términos considerados antes como característicos de una provincia. Así ha ocurrido, entre otras, con las siguientes voces provinciales:

agraz: "agracejo" (arbusto berberidaceo), antes sólo en Córdoba.

albellanino 'cornejo', localizada antes de Granada.

arbelcorán 'alboquerón' (planta parecida al alhelí) donde se sustituye *Gran*. por *And*.

azacaya 2: "Ramal o conducto de aguas" que antes era sólo de *Gran*.

cañaílla: Cád. 'cañadilla' pasa a ser andaluza.

sexmo: 3. Jaén. "Pieza de madera de hilo, de seis varas de longitud y con una escuadría de ocho pulgadas de tabla por cinco de canto". Adquiere la consideración de general en Andalucía.

E incluso algunos vocablos que antes aparecían con la marca *en algunas partes de Andalucía* han tomado también la general:

barzón, "en la expresión dar, echar, o hacer, barzones, dar paseos ociosos", en la vigésima primera ed. se decía "Ú. en algunas partes de Andalucía y Extremadura".

Navazo : 2. "Huerto que se forma, en algunos puntos de Andalucía, en los arenales inmediatos a las playas.", se ha precisado con la marca *And*. y el significado "huerto que se forma en los arenales inmediatos a las playas".

Con estas modificaciones se evitan los problemas de que algún estudioso pueda localizar una voz en alguna zona no señalada, lo cual siempre es posible, pero la generalización no creo que sea la solución, pues puede llevarnos a pensar que desconocemos la realidad de nuestras hablas más cercanas. Y por supuesto dificulta la enseñanza de la modalidad lingüística andaluza en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA LARA, I. (1989): "Localizaciones geográficas andaluzas y lexicografía española actual", *Homenaje al prof. A. Gallego Morell*, Granada, Universidad de Granada.

ALCALÁ VENCESLADA, A. (1951) : *Vocabulario Andaluz, M*adrid, Gredos

ALVAR, M. (1982 y 1991, 2): "Atlas lingüísticos y diccionarios", *Estudios de Geografía Lingüística*, Madrid, Paraninfo.

ALVAR, M., LLORENTE, A. SALVADOR, G. (1961-74): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, Granada, Universidad de Granada. Citado *ALEA.*

COROMINAS, J., PASCUAL, J. A. (1980-1991)*: Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico,* Madrid, Gredos. Citado *DECH*

COVARRUBIAS, S. DE (1977): *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, Madrid, Ediciones Turner.

GARCÍA DE DIEGO, V. (1985): *Diccionario Etimológico Español e Hispánico*, Madrid, Espasa-Calpe. Citado *DEEH.*

LÁZARO CARRETER, F. (1972): *Crónica del Diccionario de Autoridades (1713-1740)*, Madrid, Real Academia Española.

LÁZARO CARRETER, F. (1977): *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos

MENÉNDEZ PIDAL, R. (1945): "El Diccionario que deseamos", Prólogo al *Diccionario General Ilustrrado de la Lengua Española Vox.* Reproducido en *Estudios Lingüísticos*, Madrid, Espasa-Calpe, 1970 (Colección Austral, nº 1312)

MOLINER, M.ª (1998): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos

MUÑOZ MOLINA A. (1997): *Plenilunio,* Madrid, Alfaguara.

NEBRIJA, E. A.(1495): *Vocabulario español-latino*, edición de la Real Academia Española, Madrid 1989

PALENCIA, A. DE (1957): *Universal vocabulario de Alfonso de Palencia*, Madrid, Real Academia Española, edición de J. M. Hill.

PONS RODRÍGUEZ, L (2001): "Sobre la definición de andalucismo léxico: el Diccionario de Autoridades", en *Interlingüística*, 11, 309-313.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1989): *Diccionario de Autoridades*, ed. Facsímil de 1951, Madrid, Espasa-Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, Madrid, Espasa, Edición en DVD.

ROSAL, F. DEL (1992): *Diccionario Etimológico,* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, edición facsimilar y estudio de E. Gómez Aguado.

SALVADOR, G. (1978/80 Y 1985): "Lexicografía y Geografía lingüística", *Semántica y lexicología del español*, Madrid, Paraninfo.

SALVADOR ROSA, A. (1985): "Las localizaciones geográficas en el Diccionario de Autoridades", *Lingüística Española Actual*, VII, 103-139

TERREROS, E. DE (1987): *Diccionario Castellano con las voces de ciencias y artes*, Madrid, Arco-Libros.

TORO Y GISBERT, M. DE (1920): "Voces andaluzas o usadas por autores andaluces que faltan en el diccionario de la Academia", *Revue Hispanique*, vol. XLIX, pp. 313-647.

Vox (1987): *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española Vox*, Barcelona, Bibliograf

LE BAROQUE : DES CONTES DE PERRAULT À HARRY POTTER

Surprises du baroque et attention des lecteurs

Jean Perrot

Institut Charles Perrault

Difficile entreprise que celle qui consiste à capter l'attention des jeunes lecteurs ! L'enfance a besoin de « surprises » qui rendent aisée l'entrée dans le domaine de la lecture et de la fiction (1). J.K Rowling, l'auteur de la série des aventures de Harry Potter, n'a pas oublié cette loi incontournable : les toutes premières pages de son roman *Harry Potter à l'école des sorciers* ne s'ouvrent-elles pas sur le spectacle insolite d'un chat tigré surpris en train de lire la plaque indiquant le nom de la rue où habite le héros ? Et ce chat n'est-il pas autre chose que la professeur McGonagall qui s'est métamorphosée ? Cette entrée en matière est bien propre à frapper les imaginations et s'inscrit dans une longue tradition d'écriture. Depuis le Chat Botté de Charles Perrault dans le conte de 1697 (illustré par dans un style baroque postmoderne par Jean Claverie en 1962 chez l'éditeur Nord-Sud), depuis la Chatte Blanche de Madame d'Aulnoy dans le conte de ce titre publié la même année, la magie des métamorphoses et les animaux anthropomorphes assurent les fondements d'une esthétique baroque empruntée au merveilleux des mises en scènes des ballets de cour, dès les débuts de la littérature de loisir écrite pour la jeunesse. La splendeur de la féerie se retrouve dans les contes en vers et dans « Peau d'âne » avec la fée marraine qui vit dans une grotte « de Nacre et de Corail richement étoffée », et qui donne à la jeune femme trois robes merveilleuses : l'une couleur de Temps, et les deux autres couleur de Lune et de Soleil.

Les « perles » du baroque

Enfin les perles qui sortent de la bouche de l'héroïne du conte « Les fées » du même Charles Perrault représentent le don des fées suprême et le mot « baroque » vient du

portugais « barroco » désignant une perle qui frappe par sa bizarrerie, par son aspect surprenant. A la beauté des décors répondent les recherches du style : ainsi le texte de « La Barbe Bleue » met-il en avant le luxe de « ces miroirs où l'on se voyait depuis les pieds jusqu'à la tête et dont les bordures, les unes de glace, les autres d'argent et de vermeil doré, étaient les plus belles et les plus magnifiques que l'on eût jamais vues ». Nous sommes dans une sorte de Versailles littéraire où le cadre classique a préservé les bigarrures de la décoration baroque. Les statues et le décor du parc de Versailles reparaissent d'ailleurs dans l'album *Juste une seconde* publié par Michel Gay à l'Ecole des Loisirs en 1996 ; dans un mélange de rêve et de fantasmagorie, la petite fille qui s'est perdue dans le parc après la fermeture le soir, est sauvée par un petit angelot de marbre et est ramenée au portail dans le char de Jupiter (voir les deux illustrations).

Nous avons montré dans *Art d'enfance, art baroque* que les résurgences de cette esthétique ont été permanentes au cours de siècles et se sont effectuées d'abord par la médiation des artistes : celle de Diego Velasquez, par exemple, dont le célèbre tableaux *Las Meninas* place l'Infante au cœur d'une système complexe de perspective qui est celui de « la représentation de la représentation », tel qu'il a été analysé par Michel Foucault dans *Les mots et les choses* (2) Cette œuvre a eu une influence directe sur des illustrateurs français contemporains (comme Gérard Franquin (voir l'illustration) qui la transforment dans un jeu graphique subtil, Récemment encore, une autre œuvre baroque, *L'enlèvement d'Hélène* de 1626 de Guido Reni, tableau qui se trouve au Louvre, a incité l'éditeur et auteur Thierry Magnier a publier l'album *Solange et l'ange* (Gallimard, 1997). On y voit Solange, un petit cochon du sexe féminin, tomber amoureuse, au cours d'une visite du musée, de l'angelot baroque qui est dans le tableau. La fiction est l'occasion d'une communication merveilleuse pleine d'humour entre l'ange et « la bête », car l'ange de la peinture s'anime et les deux partenaires vont se rencontrer. Solange, désirant être toujours avec son ami, deviendra gardienne de musée et passera son temps à observer l'oeuvre. Cet album est aussi un instrument plaisant d'initiation esthétique : l'amateur d'anges pensera aussi à *Dans un miroir obscur* du norvégien J. Gaarder et à *Skelig* de David Almond.

L'art baroque nous revient encore par les lieux. Il est curieux de constater l'importance de Venise, la ville baroque par excellence, dans l'œuvre de Christian Bruel ou de Frédéric Clément : ce dernier s'est distingué par *Le luthier de Venise* (L'Ecole des loisirs,

1988), une fantasmagorie dans laquelle le rêve et la réalité se mêlent indistinctement dans le décor vénitien au moment du Carnaval (voir l'illustration). Il recourt encore au décor vénitien dans *Songes de la Belle au Bois Dormant* (Casterman, 1997) où il a imaginé de représenter les rêves de l'héroïne de Charles Perrault qui dort cent ans. Le point de vue est celui d'un être fantastique: un papillon de nuit, qui, frappé par la beauté de la Belle, se met à écrire et rapporte directement ses impressions au lecteur: le décor est celui d'une Venise onirique revisitée à travers une démarche post-moderne, utilisant l'or des robes dans un art inspiré du peintre Klimmt. Les illustrations soulignent l'enracinement du plaisir dans la qualité des étoffes, la matière des décors, la moire des eaux. Le spectacle culmine sur la représentation de la Belle, comme flottant sur la place de Saint Marc envahie par les eaux.

Le baroque s'impose enfin à travers l'évocation directe ou indirecte de la période : ainsi dans *La force du berger* (La Joie de Lire, Genève, 1991), l'écrivain d'origine maghrébine Azouz Begag montre la fantasmagorie que suscite l'apprentissage des lois de la pesanteur dans une école : la démonstration, illustrée d'exemples choisis sur le mode bouffon, rappelle indirectement celle que Fontenelle a employée en 1686 dans son traité *Entretiens sur la pluralité des mondes*, dans lequel un philosophe doit apprendre à une comtesse les lois de la gravitation des astres autour du soleil en prenant pour exemple l'élévation du char de Phaëton sur la scène du théâtre de Lulli et, mettant en opposition explication rationnelle et croyance magique, explique : "Phaëton monte, parce qu'il est tiré par des cordes et qu'un poids plus pesant que lui descend".

Ces résurgences, apportant un nouveau souffle à une imagination en perte de vitesse, ont parfois relancé une littérature qui oubliait les préférences de l'enfant pour la fantaisie. Ce fut le cas, à l'époque romantique avec la publication inaugurale du récit d'Honoré de Balzac, « Peines de coeur d'une chatte anglaise » dans le volume *Scènes de la vie privée et publique des animaux* dirigé par Jules Hetzel, le grand éditeur qui donna le meilleur de la littérature de jeunesse au XIXème siècle, avec *Le Magasin d'Education et de Récréation* fondé en 1864 : comme dans un hommage obligé, la chatte de Balzac revendique sa filiation littéraire au Chat botté ! On retrouve de telles résurgences dans le recours au songe, à la manière de Calderon chez Lewis Carroll, dans le culte du décor emphatique chez Jules Verne que Jules Hetzel publie toujours avec des illustrations pleines de grandiose, de même qu'il donne un nouveau souffle aux *Contes* de Perrault avec les

illustrations célèbres de Gustave Doré pour l'édition de 1862 (voir l'illustration). On le voit enfin dans les excès et la violence de la comtesse de Ségur, et chez les auteurs contemporains ayant su conserver cet « esprit d'enfance » qui, précisément, assure leur succès. Une tel héritage est aujourd'hui redistribué massivement pas la culture de masse.

Culture de masse et patrimoine

On connaît l'effet de mondialisation des Pokémon, puis le triomphe de la série romanesque de J.K. Rowling, avec 5 millions d'exemplaires vendus en France pour les quatre volumes publiés à la fin de 2001 suivis du film tiré du premier volume *Harry Potter à l'école des sorciers* : le livre de loisir pour enfants élargit son lectorat et il est désormais indissociablement lié aux pratiques du multimédia, du jeu et des techniques publicitaires dans le cadre de la globalisation et de la consommation de masse. Les Pokémon, après le succès des films et livres de *La Guerre des étoiles*, en particulier, ont souligné le retour en force de l'esthétique baroque qui se caractérise par le déchaînement d'une énergie élémentaire, par le culte de la magie et par des mises en scène grandioses de chars, machines et instruments de puissance dans des décors et paysages irradiés par les éclairs d'une lumière cosmique et par le feu des armes laser les plus extraordinaires : les « livres-dont-vous-êtes-le héros de Jack Livingstone et Steve Jackson dans les années 1985, ont été les premiers à ramener au premier plan cette veine qui gagne les faveurs du plus grand nombre. Le héros baroque s'impose dans la violence et dans l'affrontement des forces naturelles dans une vision manichéenne du Bien et du Mal ; il sait combattre le grotesque des monstres et connaît aussi une fascination exceptionnelle pour les décorums de la mort. Ses passions, comme ses incertitudes correspondent aux hésitations des personnalités en voie de construction, enfants et surtout adolescents, qui s'engagent dans les voies de la vie et doivent éprouver et vérifier les normes de la loi.

L'œuvre de J.K. Rowling, avec le décalage de son humour bien anglais, déchaîne systématiquement cette énergie, entre autres dans les parties de « Quiddich ». Elle partage les ambiguïtés d'une vision pré-rationnelle et n'est pas très éloignée du merveilleux des contes écrits à partir de 1689 par Fénelon pour le Duc de Bourgogne, le petit-fils de Louis XIV.

Le chocolat, emblème de la passion enfantine

Car l'esthétique baroque se distingue encore par la sensualité qui nourrit toute la politique de la Contre-Réforme dans l'Europe catholique. Cette esthétique cherche à élever le sujet par les sens et non par le simple raisonnement. Le but affiché est « d'instruire en amusant » et les œuvres comportent de vives images propres à stimuler l'attention. Ainsi Madame D'aulnoy, dans *La Chatte blanche* libère-t-elle la princesse emprisonnée dans rocher de cristal étincelant, et certains épisodes du second film des Pokémon répondent aux mêmes scénarios fondés sur les « rêveries de la matière », pour reprendre ici une formule du philosophe Gaston Bachelard. Ainsi encore, Fénelon dans son conte comme la sorcière Circé dans un ballet de cour de l'époque " *Voyage de l'île inconnue* " de 1691 montre un paysage de chocolat irrigué par des rivières de lait : le chocolat, importé d'Espagne après le mariage de l'Infante avec Louis XIV, devient le signe d'un exotisme et envahit l'espace littéraire destiné à l'enfance.

Nous avons ainsi pu constater que, d'une manière surprenante, l'emprise emblématique du chocolat était une constante dans la thématique des récits adressés au enfants : ce n'est pas Roald Dahl, dont le succès de *Charlie et la grande chocolaterie* qui nous démentira, avec son décor tout entier commandé par le fantasme de la dévoration gloutonne ! Les « choco-grenouilles » de Harry Potter et l'épisode du troisième roman de la série de J.K Rowling, *Harry Potter et Le prisonnier d'Azkaban*, ne dérogent pas, non plus, à la règle : dans cet épisode, le professeur Lupin soigne Harry, victime de l'agression de Voldemort qui a répandu un froid glacial dans le train, avec de grandes tablettes de chocolat (chapitre V).

De même, dans un récent album intitulé *L'art de lire* et publié par Albin Michel jeunesse en 2001, Jean Claverie, important illustrateur français, montrait dans les premières images illustrant la démarche du lecteur accompli, un jeune garçon en train de croquer une encyclopédie sur le chocolat (et elle-même faite de chocolat) et qui déclarait avec désapprobation, mais aussi avec gourmandise : « Pas terrible ce livre sur le chocolat ! » A travers cette dénégation humoristique l'artiste pratiquait ainsi avec humour une provocation représentative de l'approche moderne de la lecture, en pleine conformité avec les techniques de séduction de l'enfant-lecteur.

Les nouvelles armes de l'édition

Ce lecteur aujourd'hui est sollicité par toute une gamme d'objets de plus en plus sophistiqués, eux-mêmes soumis à une théâtralité des mises en scènes très développée : depuis les livres-objets et les livres animés jusqu'au livre électronique (brièvement exploré) et surtout jusqu'aux CDRoms interactifs reprenant les scénarios d'œuvres littéraires écrites pour les enfants (les romans de Jules verne, *Alice au pays des merveilles, etc.*). éclatent une turbulence et un appétit de vie qui correspondent à la complexité de la période (3). Les enfants d'aujourd'hui sont, en effet, les « enfants de la vidéosphère » et sont soumis à cet éblouissement permanent de l'industrie des loisirs, mais ils ont accès aussi à l'espace de la communication inaugurée par la numérisation des messages ; celle-ci permet le transfert de l'information d'un média à un autre dans une culture populaire internationale (4). Nous sommes dans le royaume d'une légitimité qui n'est plus celle de l'adulte, mais celle de l'enfant-Roi dont les désirs sont des ordres et les passions un modèle. L'artiste sur ce versant déploie une narration qui comble le lecteur dans le retour en force du principe du plaisir refoulé par les conventions: l'aventure merveilleuse dans l'heroic fantasy et la science fiction triomphent, comme dans les romans de Christian Grenier (*Assassins.com*, Rageot, 2001 qui met en scène l'écrivain baroque par excellence : Cyrano de Bergerac*)*) et dans *Golem*, une aventure en cinq volumes d'Elvire, Lorris et Marie-Aude Murail (Pocket 2002).

De même, le succès magistral de la série de CDRoms centrés sur le personnage de l'Oncle Ernest, a-t-il conduit Albin Michel Jeunesse à publier en décembre 2000 le très bel album *Le Trésor de l'oncle Ernest*, écrit et conçu par Eric Viennot, l'auteur des trois CDRoms et dont le dernier produit en 2000 a pour titre *L'île mystérieuse de l'oncle Ernest;* la même quête du trésor et de l'aventure à la Jules Verne se fonde sur la lecture des codes et des énigmes. Ce qui stimule les lecteurs surtout, outre les surprises du scénario, c'est la qualité des images. Le lecteur n'est pas ici dans une contemplation passive et esthétisante des « choses », mais entre dans une interaction dynamique avec elles, impliquant une sensibilisation aux subtilités de l'intertextualité.

Le ludisme triomphe encore dans l'invention de nouvelles versions et illustrations des contes. Dans la période précédant Noël 2001, notamment, sont parues pas moins de deux éditions séparées du *Petit Poucet* de Charles Perrault superbement illustrées par Jean–Marc Rochette (Casterman) et Isabelle Chatellard (pour l'adaptation de Jean-Pierre Kerloc'h chez Didier Jeunesse), deux éditions de *La Barbe Bleue* illustrées respectivement par Eric Battut (Bilboquet) et Sibylle Delacroix (Casterman), une édition remarquable des *Fées* illustrée par Philippe Dumas (L'Ecole des Loisirs), une reprise de *Cendrillon* par Roberto Innocenti (Grasset Monsieur Le Chat…

Forces de mort, forces de vie : nouvelle totalité baroque de la société multiculturelle

Ce renouveau du conte traditionnel ne doit pas faire oublier que les voix des nouveaux conteurs, nourries de traditions et de paroles différentes, venues du Maghreb, des Antilles ou d'autre pays, enrichissent le champ de la culture nationale. Ainsi avec *Le théorème de Mamadou* (illustré par Jean Claverie, Seuil jeunesse, 2002), Azouz Begag que nous citions plus haut, montre comment la peur de la mort des personnes âgées, et notamment celle des grands-parents, conduit l'écolier Mamadou à s'interroger sur le sens de la vie : « C'était comme un tapis roulant sans fin, lorsqu'on avait posé le pied dessus, on était emporté dans ses tourments pour le restant de ses jours ». L'enfant échappe à l'angoisse de la mort, toutefois, en rêvant qu'il se « construira une échelle magique pour sortir de la Terre ». Il « arrêtera le Temps » et fera redescendre les morts de leur ciel : « Et tant pis, s'il n'y a plus de jour, ni de nuit ». (Voir les illustrations) Désir de toute puissance exorcisant le spectre de la mort que Jean Claverie a parée de l'horreur baroque, et abolissant le temps réel au profit du désir fantasmé d'une totalité qui renoue avec l'éternité du sentiment de l'enfance triomphante. L'imaginaire national est ainsi irrigué de courants inédits qui font la richesse de la société multiculturelle.

Notes

1) C'est la thèse que nous défendons dans *Du jeu, des enfants et des livres,* Paris : Les éditions du cercle de la Librairie, 1987.

2) *Art baroque, art d'enfance*, Nancy : Presses universitaires, pp. 9-12.

3) Voir notre étude « Le dynamisme de l'édition pour la jeunesse » in J.Y Mollier et collectif, *Où va le livre ?*, Paris : La Dispute, 2002, pp. 109-139.

4) Jean Perrot, *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*, Paris : Les éditions du Cercle de la Librairie, 1999, p.24

LOS COMPORTAMIENTOS NO VERBALES Y SU CONSIDERACIÓN EN EL AULA

Fernando Poyatos
Universidad de New Brunswick, Canadá
XIII Congreso de APRELA

Y hablando [Jacinta], sus atractivos eran mayores que cuando estaba callada, a causa de la movilidad de su rostro y de la expresión variadísima que sabía poner en él (B.P. Galdós, Fortunata y Jacinta, I, IV)

1. Los temas a tratar desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua y de la interacción general en el entorno físico del aula

Cuando una vez más recibí con alegría la amable invitación de APRELA para tratar de mis temas de trabajo, se me planteó el dilema de hablar o no de aspectos de la comunicación no verbal que ya presenté en el congreso de 2001, hasta el punto de dudar si realmente debía exponerme a repetirme. Sobre todo porque el texto básico de mi primera intervención ya estaría publicado para entonces. Por otra parte, tenía que considerar: primero, que cuando uno habla se explican y se amplían cosas que por escrito luego no aparecen; y que en esta ocasión se me dijo concretamente que hablara «a los profesores, y a los maestros y futuros maestros, de las implicaciones didácticas y la importancia funcional de entender y atender a los comportamientos no verbales».

Así pues, respondiendo a unos deseos que para mí son como órdenes bien fundadas, y a la vista de lo tratado en el último congreso, de los temas que integran mi obra mejor conocida en español (Poyatos 1994) y de la mucho más reciente y actualizada en inglés (Poyatos 2002a), lo que he escogido para esta ocasión ateniéndome a los límites de esta presentación, es, en primer lugar, un complemento a lo dicho el año pasado (Poyatos 2002b) --a lo que remito al lector--, que incluye concretamente: la identificación de nuestro hablar como la triple actividad lenguaje verbal-paralenguaje-

kinésica y sus diez posibles realizaciones, solos o combinados; el concepto de "uso verbal y no verbal" y su fondo condicionante; el análisis de una cultura por medio del modelo interdisciplinar de los culturemas; el modelo de las categorías no verbales; la metodología y problemas de los inventarios kinésicos culturales y subculturales; y el uso de la literatura como fuente de documentación para el estudio del paralenguaje y la kinésica dialectales (Poyatos 2002c).

Así pues, dejando tal vez para otra ocasión lo mucho que aún tendríamos que decir dentro de APRELA sobre otras áreas de la comunicación no verbal (como es el silencio), me concentro en esta ocasión precisamente en el lugar donde estos temas no sólo pueden enseñarse, sino que se viven entre profesores y alumnos: el aula. Veamos, pues, como funcionan en ella nuestros instrumentos comunicativos no verbales y nuestros canales receptivos; lo que realmente debemos entender por articulación interactiva verbal o no verbal; y en qué consiste la codificación y las interrelaciones de las conductas verbales y no verbales en esa interacción o, en realidad, cualquier otra.

2. Los conceptos de comunicación no verbal e interacción

Empecemos por ver en qué consisten y cómo funcionan los intercambios sensoriales en el aula, dejando para más tarde cualquier proceso de apreciación intelectual, aunque ambos son mutuamente inherentes. Pero antes, para adoptar ya el enfoque más realista, consideremos las definiciones de dos conceptos esenciales: comunicación no verbal e interacción. He definido la comunicación no verbal como:

las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración.

Esta definición se basa en el hecho de que tanto nosotros, seres socializantes, como el ambiente natural, modificado o construido que nos rodea --incluyendo el percibido perifericamente--, estamos emitiendo constantemente signos no verbales.

En cuanto a la interacción, también me convencí enseguida de que sólo una definición realista como ésta podría servir para su investigación:

El intercambio consciente o inconsciente de signos comportamentales o no comportamentales, sensibles o inteligibles, del arsenal de sistemas somáticos y extrasomáticos (independiente de que sean actividades o no-actividades) y el resto de los sistemas culturales y ambientales circundantes, ya que todos ellos actúan como

componentes emisores de signos (y como posibles generadores de subsiguientes emisiones) que determinan las características peculiares del encuentro.

Ambas definiciones, pues, nos invitan a situar ese núcleo comunicativo de lenguaje-paralenguaje-kinésica, y los procesos sensoriales resumidos a continuación, en el marco aún más amplio de la total interacción con la gente y con el entorno. A la vez nos ayudan a reconocer la posible presencia de otros componentes durante nuestros encuentros en el aula o en cualquier otra situación; por ejemplo --para salirnos un poco de los terrenos más obvios del mundo académico y sugerir una de las otras muchas aplicaciones de los estudios de comunicación no verbal--, durante la liturgia de la Misa (un importante tema de investigación no verbal), siempre, en cualquier caso, según los participantes, características del lugar y otras circunstancias.

3. Los canales de emisión y recepción interpersonal y ambiental de signos dinámicos y estáticos

Aclarada ya la naturaleza de esas dos realidades a diario experimentadas, comunicación no verbal e interacción, veamos hasta qué punto cuando dos o más cuerpos socializantes inician una interacción, como sugiere la Fig. 1, "Canales sensoriales en la interacción personal y con el entorno", se sobrepasa en complejidad el mero intercambio lingüístico, por muy esencial que parezca, pues nunca está disociado de una totalidad más compleja de actividades concurrentes ocultas o explícitas; aparte de que en muchas ocasiones ni siquiera sonido y movimiento son siempre los sistemas de signos comunicativos más importantes ni más elocuentes, sino, por ejemplo, un leve gesto inconsciente, una lágrima o el sudor o el sonrojo emocionales.

FIG. 1 APROX AQUÍ

Este esquema muestra, a la izquierda, los signos emitidos como estímulos activos cinéticos, acústicos, químicos y térmicos, además de (en humanos y animales) los dérmicos y (en unos y otros) las características estáticas de forma, tamaño, textura, consistencia y fuerza, peso y color; y a la derecha, los sistemas perceptivos del receptor de visión, audición, olfacción, gustación, tacto y cinestesia. Las 21 líneas continuas, representan los procesos que tienen lugar cuando esos estímulos accionan sobre los receptores de quien los percibe directamente, mientras que las 23 discontinuas

representan el fascinante fenómeno fisiopsicológico (tan ignorado en los estudios de comunicación) de la sinestesia, sobre el que se apoya en gran parte nuestra interacción con la gente y con cuanto nos rodea: la sensación fisiológica en una parte del cuerpo que no es la estimulada; o dicho de otro modo, el proceso psicológico en virtud del cual un tipo de estímulo sensorial produce una sensación subjetiva secundaria que pertenece a otro sentido. Si un alumno necesitara tocar la suavidad del cutis de una joven y atractiva profesora, o si al oler a café, sin verlo, no pudiéramos imaginarnos una taza ya llena y su sabor, nuestras experiencias sensoriales e inteligibles de cada día, al poder percibir sólo directamente, se verían inconcebiblemente limitadas y, por ejemplo, no existirían como existen las técnicas persuasivas de la publicidad, tan dependientes a veces de nuestra percepción sinestésica. Por eso un texto literario puede proporcionarnos múltiples experiencias sensoriales a través de esas palabras impresas, enriqueciendo su lectura y análisis: «Piaron los pájaros, chirriaron los grillos, rumor confuso de esquilas resonó a lo lejos» (P. Baroja, Camino de perfección, XV).

Veamos estos mecanismos de percepción sensorial, teniendo siempre presente sus posibles correlaciones con el lenguaje durante los intercambios personales y con el ambiente, por tanto no limitándonos exclusivamente a lo que es posible en el aula, aunque incluyéndolo.

1. SONIDO. A. DIRECTAMENTE. Audiblemente: los movimientos humanos del lenguaje, paralenguaje y kinésica y otros externos (ej., el sonido humillante de una bofetada) o internos (ej., ruidos intestinales [borborigmos]), y los de objetos y el entorno en general (ej., el ya casi desconocido fru-fru de un vestido, el murmullo de un arroyo). B. SINESTESIAMENTE. Visualmente: kinésica audible sólo vista (ej., niños a lo lejos haciendo bocina con las manos para gritar mientras juegan al fútbol, una campana moviéndose); dérmicamente: kinésica contactual audible, oída o no (ej., viendo a alguien golpear a otro); cinestésicamente: por percepción contactual (o mediada por algo) de kinésica audible (ej., el sordo no congénito que comparte un asiento con alguien que se palmea el muslo o que ríe espasmódicamente).

2 ACTIVIDADES QUÍMICAS. A. DIRECTAMENTE. Visualmente: las cualidades visibles de substancias químicas humanas o animales (ej., lágrimas, sudor palmar emocional); olfativamente (según el radio de transmisión de las moléculas

olfativas, la temperatura ambiental y la corriente de aire): los olores humanos (ej., del sudor, del cabello) o ambientales (ej., del mar, de la comida, de la pizarra y su tiza): «un olor de perfumes de chicas y palomitas de maíz y caramelo de melaza y la pólvora de las casetas de tiro» (J. Dos Passos, The 42nd Parallel, "Charley Anderson", 424); dérmicamente: por los receptores de tacto y temperatura (ej., sudor, lágrimas): «la mejilla de él tocaba la de ella, y estaba fría y llena de llanto» (E. Wharton, Ethan From, IX); gustativamente: percibidos voluntaria o involuntariamente (lágrimas, sudor, etc.). B. SINESTESIAMENTE. Visualmente: por experiencias olfativas y gustativas anteriores (ej., al ver lágrimas, sudor, el agua del mar); audiblemente: oyendo el sonido de un eructo después de una comida, o el de la comida al oír cómo se está haciendo; gustativamente: imaginando el sabor de la comida o bebida al olerlas: «Un olor a café y carne a la brasa se mezclaba con la fragancia del humo de la madera» (Z. Grey, The Rainbow Trail, III).

3. ACTIVIDADES TÉRMICAS. A. DIRECTAMENTE. Dérmicamente: en nuestra interacción social (por la capacidad de la piel para emitir y percibir radiaciones térmicas), y según la proxémica interpersonal, nuestros receptores cutáneos de calor y frío perciben las subidas y descensos de la temperatura corporal y detectamos ciertos estados emocionales por los cambios del riego sanguíneo en ciertas zonas (ej., el calor de la ira o de la excitación sexual) u otras circunstancias o características personales: «todos dándole la mano a Martin. Tal variedad de manos [...] tal diferencia de temperatura: las calientes, las frías [...]!» (C. Dickens, Martin Chuzzlewit, XXII); así como a través de, por ejemplo, un bolígrafo que alguien nos presta o del asiento que acaba de ser ocupado por otra persona (tal vez deseado por un admirador de una mujer), en realidad una íntima forma de contacto con el otro cuerpo, o en interacción con el entorno, como cuando nos sentamos en una piedra que parece tener vida al estar aún tibia por el sol al anochecer): «El sol [...] media hora antes de ponerse [...] el calor a su tacto de la moldeada piedra de construcción» (T. Hardy, A Laodicean, "Book the First", I). B. SINESTESIAMENTE. Visualmente: suponiendo las cualidades térmicas de ciertas substancias químicas visibles (sudor, lágrimas) y reacciones dérmicas (ej., enrojecimiento debido a esfuerzo físico o temperatura, palidez por temperatura ambiente o reacción emocional); olfativamente: suponiendo la cualidad térmica de substancias

que huelen (sudor); audiblemente: suponiendo el calor de la cara al oír llanto intenso sin verla.

5. FORMA. A. DIRECTAMENTE. Visualmente: por las características tridimensionales de cualquier objeto y por las proporciones y topografía somática de una persona (que la ropa puede ocultar); dérmica y cinestésicamente: por palpación y percepción de la tridimensionalidad del objeto al asir, acariciar o explorar otro cuerpo humano o un objeto, bien con continuidad variable (siguiendo su superficie y transfiriendo esa forma al cerebro cinestésicamente, como cuando tratamos de identificar un regalo a través de su envoltorio) o con breves contactos. B. SINESTESIAMENTE. Visualmente: percibir el objeto parcialmente e imaginar su totalidad es una forma de sinestesia, al no ser percepción directa (ej., viéndole sólo las piernas a una mujer), como lo es percibiendo la ropa que oculta el cuerpo o lo distorsiona positiva o negativamente: «ella se volvió desde la cintura sin mover las piernas, de modo que su ajustado vestido se retorció aún más apretado y Homer vio sus delicadas y arqueadas costillas y el pequeño hoyuelo de su ombligo» (N. West, The Day of the Locust, XI); auditivamente, con un amplio margen de error, el sonido de un objeto o una voz pueden hacernos imaginar ese objeto o sugerirnos a la persona, según nuestros propios patrones mentales y conceptos estéticos (ej., los rasgos fonéticos sensuales de una desconocida en el teléfono): «tan cerca que podía oír el crujido de sillas, el tintineo de espuelas [de los caballistas]» (Z. Grey, The Lone Star Ranger, II); olfativamente podemos imaginar objetos y substancias conocidas: «la gruesa ropa de monta ero que despedía el penetrante olor de aceite de lámpara y le a carbonizada y sartenes grasientas y whiskey natural» (J. Dos Passos, The 42nd Parallel, "Mac", 113).

6. TAMAÑO. A. DIRECTAMENTE. Visualmente: mirando a alguien o algo con relación a un punto de referencia; cinestésicamente, discriminando la relación espacial entre dos puntos del objeto a través de su percepción directa (ej., abrazando a alguien, manejando plumas de diferente grosor) por medio de músculos, nervios, tendones y articulaciones: «todos dándole la mano a Martin. Tal variedad de manos: las gruesas, las delgadas, las cortas, las largas, las gordas, las magras [...]!» (C. Dickens, Martin Chuzzlewit, XXII). B. SINESTESIAMENTE. Cinestésicamente: en contacto con cualquier objeto o con las partes vestidas de una persona o por sus movimientos cuando es mediado por otro objeto (ej., compartiendo un sofá con ella); audiblemente, y con el mismo margen de error que para la forma, imaginando el tamaño de una persona o

animal por sus pasos suaves o fuertes, o de un objeto por cómo suena contra otro (ej., un gran libro que cae).

7. TEXTURA. A. DIRECTAMENTE. Dérmicamente: por los receptores dérmicos de contacto y presión se sienten la textura e irregularidades de las superficies cutáneas de una persona (suavidad, granos, cicatrices, etc.) --así como la causada por ciertas reacciones dérmicas ("carne de gallina")-- y la de nuestro mundo objetual (ej., la superficie de los pupitres de un aula, a veces con grafitis grabados); visualmente: también esas y otras irregularidades (ej., pecas, manchas): «todos dándole la mano a Martin. Tal variedad de manos [...] las ásperas, las suaves [...]!» (C. Dickens, Martin Chuzzlewit, XXII); cinestésicamente: al sentir grandes irregularidades de la piel (ej., un chichón). B. SINESTESIAMENTE. Visualmente: mirando un cuerpo humano imaginamos su suavidad, aspereza, etc., lo mismo que mirar el entorno nos evoca su percepción táctil, produciendo, consciente o inconscientemente, bienestar o malestar (de ahí la importancia del entorno creado para un aula y cuanto desde ella se ve del exterior): «la armonía de los suaves cortinajes y las viejas y oscurecidas pinturas tejía alrededor de ellos una mágica sensación de seguridad» (E. Wharton, The Reef, XXXV); audiblemente, por ejemplo, tendemos a imaginar un cutis suave al oír una suave voz femenina, debido a una tendencia a este tipo de correlación sensorial que a veces resulta totalmente errónea.

8. CONSISTENCIA Y FUERZA. A. DIRECTAMENTE. Dérmica y cinestésicamente: ejerciendo presión sobre alguien o sobre un objeto, y percibiendo su grado de firmeza, flaccidez o ambos a través de los exteroceptores, y de su maleabilidad a través de los receptores cinestésicos (ej., abrazando a alguien), así como de la fuerza muscular cuando se percibe pasivamente, en ambos casos produciendo la sensación de estar percibiendo todo el cuerpo: «Una sensación de su fuerza le llegó [a ella] con la cálida presión [de la mano de él], reconfortándola» (Z. Grey, The Last Trail, VI). B. SINESTESIAMENTE. Visualmente: suponiendo firmeza o blandura al mirar partes desnudas de un cuerpo o viendo cómo otra persona lo sujeta por un brazo o lo palmea, o por ciertos movimientos de ese cuerpo, así como de cualquier objeto por su apariencia; auditivamente: el sonido de un golpe de alguien o algo que se cae nos hace imaginar su consistencia: «ponía un duro en mano de la mujeruca, que se agachó para sonarlo» (R. del Valle-Inclán, Viva mi due o, XIX).

9. PESO. A. DIRECTAMENTE. Dérmicamente-cinestésicamente: a través de los receptores dérmicos de presión y cinestésicamente (ej., agarrando partes de un cuerpo u objeto, levantando a alguien o algo): «todos dándole la mano a Martin. Tal variedad de manos [...] las gordas, las magras [...]!» (C. Dickens, Martin Chuzzlewit, XXII). B. SINESTESIAMENTE. Visualmente: percibiendo el tamaño de todo un cuerpo o parte de él; cinestésicamente: a través de la percepción mediada de los movimientos corporales y la ejercida sobre el agente mediador (ej., compartiendo un sofá o una bicicleta): audiblemente: oyendo el impacto de un cuerpo contra algo (ej., saltando sobre el suelo, pasos): «[él] salió de la habitación con su andar pesado e importante» (E. Wharton, The Age of Innocence, XII).

10. COLOR. A. DIRECTAMENTE. Visualmente: mirando las características cromáticas de cualquier objeto y, en la interacción personal, la pigmentación dérmica étnica, personal o transitoria (ej., el bronceado de un profesor o una profesora, que nos hace imaginarlos en la playa), reacciones momentáneas (ej., el sonrojo de un alumno sorprendido en algo). B. SINESTESIAMENTE. Audiblemente: oyendo, por ejemplo, ciertas características fonéticas en el inglés de un hablante negro africano.

Sólo un resumen tan escueto como éste de los distintos canales de emisión y percepción en nuestra interacción diaria con personas y con el entorno, demuestra ya dos cosas: que la interacción interpersonal es muchísimo más compleja de lo que conscientemente reconocemos, y que, como dice el antropólogo-urbanista Amos Rapoport, «las personas están inmersas en el entorno - son participantes más que observadoras [...] y actúan en él y sobre él [...] el entorno y la gente se relacionan de una manera activa, dinámica y sistemática» (Rapoport, 1977: 182-183). A lo cual debemos a adir lo que también dice él: «Los que lo dise an [empezando por las aulas] se han inclinado sobre todo por poner el énfasis en la visión, excluyendo otros sentidos [...] La psicología también [....] hasta el extremo de que con frecuencia "percepción" ha significado "percepción visual" [...] Una razón es que es mucho más difícil estudiar los otros sentidos» (184-185). Así pues, aunque esta introducción a la percepción sensorial debe seguir a la del marco cultural en el que tiene lugar --tratado en el congreso anterior-- y preceder a la del discurso y luego la conversación, debe considerarse parte indispensable del panorama total de la interacción interpersonal que se desarrolla en un aula, sea de grado elemental, enseñanza media o universitaria, y con cuanto en cada una de ellas rodea a los participantes.

El hecho --incomprensiblemente ignorado en cuantos estudios de comunicación conozco-- de que haya tantos canales o formas de percepción sensorial sinestésica como de percepción directa está muy lejos de ser una simple curiosidad, y podríamos sin ningún esfuerzo identificar muchas de las consecuencias y aplicaciones de este fenómeno, desde situaciones diversas de la vida cotidiana, incluso en el mundo académico (ej., las muchas interacciones "mudas", los encuentros profesor-alumno y el desarrollo de la docencia en el aula, las asociaciones sinestésicas implícitas en la recreación literaria).

4. La producción audiovisual del discurso a través de nuestros rasgos faciales permanentes, cambiantes, dinámicos y artificiales 4.1. Si reconocemos, a pesar de lo dicho, que los signos audiovisuales en la interacción son los portadores del sistema doble más importante, lenguaje-paralenguaje, nos damos cuenta de que un enfoque exhaustivo y realista del discurso audible nos exigiría el identificar todas las posibles articulaciones externas (incluyendo las audibles) y todas las internas que producen o generan sonido. Sin olvidar, naturalmente, que muchas de esas emisiones sonoras producidas o condicionadas internamente pueden ser modificadas por movimientos externos percibidos visualmente, condicionados a su vez por rasgos anatómicos (ej., unos labios protuberantes que proporcionan ciertas peculiaridades acústicas y semánticas a la misma expresión verbal o paralingüística) y por la anatomía y rasgos faciales estáticos y dinámicos. Verdaderamente, como dice Aldous Huxley refiriéndose al rostro de una mujer, «la carne no es nunca enteramente opaca; el alma se muestra a través de las paredes de su receptáculo» (A. Huxley, Eyeless in Gaza, I).

4.2. Si nos fijamos en los intercambios verbales-no verbales que tienen lugar en el aula --donde ojalá se hablara más de investigar los repertorios no verbales andaluces y de elaborar ciertos inventarios para su enseñanza--, nos enfrentamos con la primera realidad: que hablamos con la cara, es decir, a través de su fisonomía, diferente en cada persona, la cual consiste en una serie de rasgos que son los que observamos en un retrato, esencialmente su tamaño, forma, y dimensiones. De éstos, unos son estáticos, pero la mayoría se dinamizan en mayor o menor grado cuando hablamos, de tal modo que los sonidos de nuestro hablar se funden con ellos y hasta los modifican, lo mismo que nuestros gestos faciales condicionan a su vez la producción fónica y determinando -

-siempre modificadas a su vez por características lingüísticas y culturales-- las peculiaridades audiovisuales individuales de nuestro discurso. Esto es precisamente lo que busca en su posible pariente lejano el personaje de Francisco Ayala cuando va a Marruecos en busca de sus raíces entre los descendientes de los españoles moriscos:

viéndole hablar, esperaba que su fisonomía en movimiento me revelase de improviso por algún rasgo el pretendido parentesco [...] descubrí [...], en lo vehemente de sus meneos, en la manera como accionaba, como acompañaba con las manos, con la cabeza, con los hombros, a las palabras que le salían de la boca [...] un parecido atroz con mi tío Manolo [...] algún vínculo debía existir entre mi familia y esos Torres de Fez [...] yo había seguido, no el curso de sus palabras, sino sus ademanes, el manoteo, las inflexiones de su voz, el temblor de la ceja, y era ese lenguaje el que de veras me decía algo [...]» (F. Ayala, La cabeza del cordero)

Así pues, empecemos por identificar, como esquematiza la Fig. 2, "Rasgos estáticos y dinámicos de la cara hablante", esos elementos comunicativos determinados por nuestra anatomía facial y aquellos que creamos modificando esos rasgos o a adiendo o quitando a lo que es natural en ese rostro. Sin embargo, aclaremos que estas consideraciones son igualmente fundamentales para el estudio concreto de la kinésica, que ya resumí en el primer trabajo, y que el término "cara/faz/rostro hablante" debe utilizarse en un sentido amplio y realista, incluyendo cuanto percibimos visualmente como parte de esa cara que nos habla, es decir, las orejas y el cuello que percibimos como oyentes.

FIG. 2 APROX. AQUI

4.3. Rasgos permanentes

Como indica la figura, éstos son: la estructura ósea general de la cabeza, que determina las dimensiones del rostro; el color de la piel y su textura, incluyendo imperfecciones como marcas de nacimiento y lunares; el color y forma de pelo; la frente con sus pliegues (más o menos marcados ya); las cejas y bajo ellas los ojos con sus lagrimales más o menos destacados, los párpados con sus pestañas, las dos zonas infraorbitales (con posibles pliegues u "ojeras"); la nariz con su perfil, sus nares o ventanas (en los hombres a veces con pelo sobresaliendo de ellas), sus aletas, los

pliegues nasolabiales que van hasta las comisuras, aún iniciados o muy marcados ya) y el filtrum o canalillo sobre el labio superior; las mejillas (pómulos) y los carrillos; las orejas, que pueden tener, especialmente en los hombres, pelo dentro y en el lóbulo; los labios; los dientes; la barbilla (con o sin hoyuelo); la barba y el maxilar inferior o mandíbula; y la garganta.

Son estos rasgos permanentes los que nos dan la imagen más importante de la persona que nos habla, y no sólo constituyen la parte visual de nuestro hablar, sino que filtran los dos canales audibles de la palabra y el paralenguaje, dando así a los demás nuestra imagen audiovisual característica, positiva o negativa.

Era el bachiller, aunque se llamaba Sansón, no muy grande de cuerpo [...] de color macilenta [...] carirredondo, de nariz chata y de boca grande, señales todas de ser de condición maliciosa y amigo de donaires y de burlas (M. de Cervantes, Don Quijote, II, III)

Lo más característico en el concejal perpetuo [Aparisi] era la expresión de su rostro, semejante a la de una persona que está oliendo algo muy desagradable, lo que provenía de cierta contracción de los músculos nasales y del labio superior (B.P. Galdós, Fortunata y Jacinta, I, VII, III)

Sus ojos eran bastante grandes [...] con una mirada inocente y sorprendida que era enteramente inconsciente (T. Dreiser, The Genius, III, IV)

Recordemos cómo el Arcipreste de Hita nos aconseja:

Busca muger [...] de cabeça pequeña;/cabellos amarillos, no sean de alheña;/las çejas apartadas, luengas, altas, en peña;/angosta de cabellos: ésta es talla de dueña.// Ojos grandes, somneros, pintados, reluzientes,/ e de luengas pestañas, bien claras, paresçientes [hermosas];/ las orejas pequeñas, delgadas; páral mientes/ si ha el cuello alto: atal quieren las gentes.// La nariz afilada, los dientes menudillos,/ eguales, e bien blancos, un poco apartadillos;/ las enziivas bermejas; los dientes agudillos; los labros de la boca bermejos, angostillos.// La su boca pequeña, así de buena guisa;/ la faz sea blanca, sin pelos, clara e lisa/ [...] » (J. Ruiz, Libro de buen amor, 431a,b, 432-435a,b)

Son elementos que, consciente o inconscientemente, acertadamente o erróneamente (pero afectando la interacción), nos impelen a juzgar la personalidad y

hasta el grado de inteligencia, preparación intelectual y refinamiento de nuestros compañeros y profesores. Nos dice incisivamente Don Juan Manuel:

E las más çiertas señales [en los mozos, para saber cómo serán luego como personas] son las de la cara, e señaladamente las de los ojos, e otrosi el donaire; ca muy pocas vezes fallesçen éstas. E no tengades que el donaire se dize por ser omne fermoso en la cara nin feo, ca muchos omnes son pintados [bellos] e fermosos, e non an donario [donaire] para ser omnes apuestos (Don Juan Manuel, Conde Lucanor, Exemplo XXIV, «De lo que acontesçió a un rey que quería provar a tres sis fijos»)

Pero no olvidemos que los rasgos faciales se encuentran en un cuerpo de un tamaño concreto y que este tamaño actúa en sí como verdadero rasgo dominante que, en una descripción de la persona tendemos a mencionar antes que nada, según sea corpulenta, menuda, gorda, muy delgada, etc., pues de esa figura y no otra sale el discurso que nos habla:

Su ligera corpulencia [de Roy Kear] le a adía, además, dignidad. Daba peso a sus observaciones (S. Maugham, Cakes and Ale, II)

4.4. Rasgos cambiantes

Hay rasgos que en la interacción percibimos como permanentes, aunque han ido apareciendo y modificándose a través del tiempo, influyendo enormemente en nuestra percepción y evaluación de una persona, ya que pueden reflejar causas traumáticas debido a enfermedad (la palidez del típico tuberculoso descrita en tantas novelas hasta hace unas décadas), a sufrimiento físico y psicológico (las arrugas frontales permanentemente grabadas por el hábito del gesto doloroso) o a una causa accidental (la cicatriz que sugiere situaciones y características personales, por ejemplo, de persona dura y pendenciosa). Pero también pueden aparecer paulatinamente con el paso de los a os, como el color de la piel (cetrina, macilenta, violácea, pálida), apareciendo pliegues (ej., los nasolabiales, de las aletas de la nariz a las comisuras de la boca, las patas de gallo en los ángulos laterales de los ojos"), verrugas, bolsas, (ej., las que forman ojeras), lunares y otras manchas; la textura dérmica raramente se mantiene suave, ya que se hace áspera, rugosa, escamosa, con bultos, etc.; el pelo se pone grisáceo y a veces termina blanco, pierde su volumen y hasta desaparece totalmente en las zonas parietales y en la occipital y crece donde no lo había antes (ej., bajo la barbilla en algunas ancianas y más en las aurículas del hombre); se forman depósitos de grasa que (junto con la menor

flexibilidad de los miembros) llegan a condicionar las posturas; y los dientes se deterioran, amarilleando, torciéndose y hasta perdiéndose.

[don Quijote] desnudo, en camisa, flaco, amarillo y muerto de hambre, y suspirando por su señora Dulcinea (M. de Cervantes, don Quijote, XXIX)

Y aun alguna dama he visto/ Que tiene acabado el rostro,/ Con arrugas por lo mico,/ Con juanetes por lo mono./ Ralo, y lamido el cabello,/ Y sin pestañas los ojos,/ Los dientes menos y negros,/ La nariz mas larga un poco (L. de Góngora, «Otro» [romance burlesco], Poesías)

4.5. Rasgos dinámicos

Por otra parte, pensemos cómo esos rasgos permanentes o cambiantes (que también percibimos como estáticos durante largos períodos), y que tal vez consideremos atractivos, pueden aumentar ese atractivo (o disminuirlo) cuando se dinamizan al hablar, mientras que los no atractivos pueden cobrar un encanto especial cuando se inician sus movimientos interactivos:

Y hablando [Jacinta], sus atractivos eran mayores que cuando estaba callada, a causa de la movilidad de su rostro y de la expresión variadísima que sabía poner en él (B.P. Galdós, Fortunata y Jacinta, I, IV, II)

[Ethan] mantenía sus ojos fijos en ella, maravillado de cómo su rostro cambiaba con cada giro de la conversación (E. Wharton, Ethan From, V)

De cualquier modo, son los rasgos dinámicos los que principalmente (acompañados de los gestos manuales) caracterizan nuestro estilo interactivo personal (y, por ejemplo, el repertorio kinésico andaluz), es decir: el tono muscular, menos perceptible, pero muy significativo (ej., por ansiedad social, estímulo sexual); el ángulo de la cabeza, que cambia elocuentemente a través del discurso y con diferencias de sexo (ej., el ladeo de cabeza femenino occidental hablando sentimentlmente con un hombre); los movimientos de la cara, que durante una conversación o discurso público van sometiendo nuestros rasgos estáticos a una variada gama de cambios formales semánticamente relacionados con nuestro lenguaje verbal y nuestro paralenguaje, con una dinamicidad que varía hasta, por ejemplo, la movilidad continua de los labios; los gestos o movimientos de los ojos y la dilatación pupilar (ej., por estímulo sexual, al ver

con hambre un escaparate lleno de manjares); la cambiante coloración del rostro, sonrojándose o empalideciendo como reacción a componentes verbales y no verbales de la interacción, los cuales pueden suscitar también subidas y descensos de la temperatura corporal; y la actividad visual, y asimismo social, que supone el sudor, especialmente el emocional.

También deben considerarse como rasgos dinámicos ciertos cambios en algunos de los estáticos, tales como el brillo de los ojos, el súbito cambio del tono muscular o del color del cutis y el sonrojo y la palidez:

[Por celos] Sus fríos ojos azules se iluminaron, sus apagadas y blancas mejillas se llenaron de un color más brillante, parecía en un instante años más joven para su edad» (W. Collins, The Woman in White, 328)

Claro que el efecto de un tipo de rasgos puede combinarse con el de otro tipo, por ejemplo, los permanentes, con los que, siendo más bien dinámicos, se perciben como permanentes por su duración, a menudo totalmente consciente:

Esto lo pronunciaba [Rosalía Pipaón] dando a su bonita y pequeña nariz una hinchazón enfática (B.P. Galdós, Tormento, II)

Mr. Leath] era rubio y vestía bien, con la distinción física que da el tener una figura erguida, una fina nariz y el hábito de parecer ligeramente fastidiado (E. Wharton, The Reef, I)

4.6. Rasgos artificiales

Finalmente, tanto unos rasgos como otros son a menudo modificados por una serie de elementos ajenos a nuestra fisonomía, pero que en realidad llegamos a percibir también como rasgos, aunque sabemos que son artificiales: en primer lugar, los cambios producidos en las facciones por medios quirúrgicos (cirugía estética), para eliminar el vello del rostro depilándolo o afeitándolo; los distintos estilos de corte de pelo y de peinado (que pueden condicionar hábitos kinésicos inconscientes o muy conscientes, como el femenino de separarse el pelo de la frente delicadamente con dos dedos); las dentaduras postizas, que tan fácilmente pueden incorporar un rasgo positivo al repertorio visual de un hablante; las pelucas y bisoñés que pueden producir una nueva

imagen del rostro hablante; las gafas de distintos estilos, que de manera tan eficaz pueden no sólo cambiar la percepción total de la cara, sino hasta sugerir cualidades intelectuales que pueden no existir en absoluto; las diferentes formas de pintura corporal, desde la del pintalabios y diversas máscaras de la cosmética moderna hasta la marca de bermellón como distintivo de casta de la mujer hindú y las más elaboradas de muchas culturas más primitivas; los tatuajes con diferentes simbología; la deformación efectuada mediante cicatrización en ciertas culturas africanas; la modificación y hasta ocultación de los ojos y la mirada por medio de gafas ópticas, o de sol, de distintos estilos; más toda suerte de accesorios puramente decorativos, como son los pendientes o anillos para las orejas en ambos sexos, en la nariz y hasta en la lengua y las cejas.

Frunció sus finos labios, pero esto era bajo la otra boca de pintalabios, que era ancha y curvada como el estereotipo sexual de una modelo de revista [...] en activa oposición a los pequeños y móviles labios de debajo (N. Mailer, Barbary Shore, II)

No olvidemos que algunos de los rasgos identificados como permanentes, cambiantes o artificiales pueden condicionar ciertas conductas que llegan a caracterizar a la persona, por ejemplo: --Es un bonito aire antiguo, dijo Mr. Dedalus, retorciendo las guías de su bigote (J. Joyce, A Portrait of the Artist as a Young Man, II)

Finalmente, no olvidemos que hay ciertos rasgos corporales que debemos considerar como asociados comunicativamente a los del rostro, ya que en la interacción aparecen como partes mutuamente inherentes que no son fáciles de disociar del discurso, algo que se da a veces en el aula, como pueden ser la obesidad, la carencia de miembros o la cojera, no menos que cuando se trata de unos ojos ciegos o estrábicos o un rostro marcado de viruelas.

4.7. Percepción positiva o negativa de los rasgos faciales

El primero de tres aspectos más de nuestra interacción, relacionado con nuestra cara hablante, es que en una conversación cara a cara, o en el contexto del aula, establecemos por fuerza una jerarquización de estos rasgos respecto a su percepción positiva o negativa por el otro interlocutor. Quiere decir esto que se convierten en importantes componentes de la interacción y que atraen la atención del interlocutor --el oyente hacia el hablante y viceversa--en mayor o menor grado. Sabemos que lo que comúnmente llamamos "mirar fijamente" es en realidad un constante recorrido por el rostro de la otra persona en virtud de los rapidísimos "movimientos sacádicos",

concentrados en los elementos que más nos atraen positiva o negativamente: unos ojos cuya mirada parece venir de lo más profundo del hablante, unos labios sonrientes que dan forma a las palabras, un hoyuelo en la barbilla, unos dientes amarillentos del tabaco, o una cicatriz que evoca experiencias violentas:

[Paula] Sus labios son las cosas más suaves, más rojas y que más distraen que jamás se hayan visto (T. Hardy, A Laodicean, Book the Second, V)

4.8. La distancia y la luz en la percepción de los rasgos faciales

Aparte de la temperatura ambiental, la distancia y la luz pueden también modificar la apariencia de los rasgos faciales, de lo cual puede uno ser perfectamente consciente, y por eso son efectos que se tratan de crear en el teatro y en la fotografía, donde la luz puede manipularse hábilmente, y lo que apreciamos en lugares íntimos con ciertas personas.

Ella continuaba mirándole a él, y la llama de la lámpara sin pantalla hacía resaltar con microscópica crueldad las líneas de preocupación de su propia cara (E. Wharton, Ethan From, II)

4.9. Combinación de rasgos faciales

Dentro de la jerarquizacion perceptiva está también la combinación de rasgos visuales y auditivos en la interacción; independientemente de los factores morales o psicológicos, tan importantes, que nos harán, por ejemplo, perdonar cualquier falta sensible frente a la personalidad y virtudes de la persona. En realidad, uno o más rasgos en sí totalmente negativos pueden fundirse con otros positivos permanentes, cambiantes o dinámicos cuyo atractivo puede llegar a borrar cualquier impresión adversa: Mary-Ann sonrió. A pesar de sus dientes cariados y negros, su sonrisa era dulce y conmovedora (S. Maugham, Cakes and Ale, VII)

Además, un rostro puede mostrar en sus rasgos una uniformidad de características mutuamente complementarias que dominará y nos hará percibir esa común cualidad positiva o negativa:

(Todo en ella era suave: su voz, su sonrisa, su risa; sus ojos, que eran pequeños y pálidos, tenían la suavidad de las flores; sus modales eran suaves como la lluvia de verano (S. Maugham, Cakes and Ale, XIV).

Y, como nos ilustra la misma novela de Maugham, los rasgos faciales básicamente visuales pueden percibirse incluso táctil y cinestésicamante:

Ella me besó [...]. Sus labios, aquellos labios suyos rojos y muy llenos, se quedaron sobre los míos lo bastante para hacerme consciente de su forma y su calor y su suavidad (S. Maugham, Cakes and Ale, XV)

5. El concepto de articulación interactiva: sencilla y múltiple

Por medio de nuestros movimientos (los de gestos y posturas con que orientamos nuestros miembros hacia nuestro propio cuerpo y lo tocamos de muchas maneras) nos "articulamos" con nosotros mismos, en lo que constituye una "intrainteracción"; y con los demás en lo que comúnmente llamamos "interacción", en la cual es importante también nuestra mutua orientación. Pero debemos ampliar este concepto de articulación interactiva abarcando los canales intercorporales identificados más arriba. Si en clase un compañero le toca el brazo a una compañera para decirle algo, ha establecido una articulación interpersonal muy específica (y quizá muy calculada) que es parte de su actividad discursiva lingüístico-paralingüístico-kinésica. Pero si no llega a tocarla, sino que sólo alarga el brazo hacia ella, también ha formado una articulación "cinética" (en realidad kinésica). Pues bien, incluso esa conducta no contactual que ella percibe visualmente, igual que la kinésica de sus labios "hablantes" (y no necesariamente con menos eficacia que si sintiera su mano en su brazo), califica además las palabras de él y su paralenguaje. Al mismo tiempo sus miradas se han encontrado, y eso constituye un componente más, y fuertemente comunicativo, del complejo total:

--Ahí la tienes--dijo, señalando a Julia con la barbilla (C. Martín Gaite, Entre visillos, II, XII)

--No se apure usted--le decía la viuda, tocándole familiarmente la rodilla con su abanico (B.P. Galdós Fortunata y Jacinta, II, IV, VII)

En el ejemplo siguiente vemos una articulación múltiple de tres contactos, los dos primeros no verbales, la mirada y el contacto físico, y verbal el tercero:

Ella [...] volvió su rostro de lleno hacia mí [primera] y, alargando la mano por encima de la mesa, me la puso firmemente en el brazo [segunda]./ "No porque seas un maestro [...]" [tercera] (W. Collins, The Woman in White, 96).

Pero supongamos que, en este ejemplo, el tema de su conversación ha suscitado en ella una reacción química como lágrimas, que él percibe visualmente. En un análisis más profundo de la interacción esa relación químico-visual constituye otro tipo de contacto que puede acompañar a una articulación cinética contactual o incluso reemplazarla con el mismo significado:

-- Hija de usted? [la enferma]/ Respondieron unos ojos llenos de lágrimas y los labios mudos de la madre (C. Espina, La esfinge maragata, XIX)

Estas articulaciones interactivas pueden darse entre más de dos personas, como en:

Una sonrisa de burla [hacia el señor Ledesma] estremecía los labios de Alfredo. Sentí su codo contra mi pierna, repetidamente, haciéndome señas [...] El codo de Alfredo seguía incrustándose en mi muslo con leves intervalos (M. Delibes, La sombra del ciprés es alargada, I, VIII)

Al identificar estas articulaciones no debemos precipitarnos a limitar esa contribución comunicativa a ciertas "actividades" y desdeñar el tipo de contactos que establecemos cuando, simultáneamente al sonido, percibimos visualmente las características estáticas de forma y tamaño del cuerpo (y, sinestesiamente, de peso y consistencia), u olores naturales o artificiales, como el perfume, ya que pueden ciertamente actuar como potentes componentes de la interacción a diversos niveles.

6. Codificación e interrelaciones de las conductas verbales y no verbales en la interacción

Para terminar estas reflexiones sobre las posibles actividades verbales y no verbales que se han comentado conviene recurrir a ciertos conceptos semióticos básicos --esquematizado en la Fig. 3, "Codificación e interrelaciones de las conductas interactivas"-- y señalar los siguientes siete aspectos que nos ayudan a entender mejor cómo funcionamos en la interacción.

FIGURA 3 APROX. AQUÍ

- que nuestras conductas no verbales pueden confirmar la verbal (ej., un gesto que lo apoya visiblemente), duplicarla (un gesto que lo repite visiblemente), reforzarla (ej., una lágrima que lo intensifica), debilitarla (ej., un tono de voz que le quita

verisimilitud) y hasta contradecirla (ej., un tono de voz que delata todo lo contrario), pero también enmascararla con otros signos no verbales (ej., aparentando indiferencia para ocultar la ansiedad que algo nos produce).

- que generalmente nuestros interlocutores son mucho más conscientes de nuestras conductas no verbales que nosotros mismos, porque las no verbales podemos manifestarlas sin darnos cuenta, desde un chasquido lingual paralingüístico hasta un ligero sonrojo o un silencio momentáneo, produciendo lo que Ekman y Friesen (1974) llaman muy bien "fuga de información" ("information leak"), tan eficaz en interacción, particularmente clínica; es decir, pueden codificarse y ponerse en movimiento a nivel subconsciente, sin el proceso intelectual que requiere la producción verbal, pero sin embargo son descodificadas por nuestro oyente-espectador; es más, pueden desempe ar funciones capitales y tener un efecto notable en la descodificación incluso del mensaje verbal cuando el suyo es realmente más importante:

Su voz no se encontraba en un estado de disciplina tan perfecto como su cara. Cuando él dijo " Ah!", lo dijo en el tono de un hombre que había oído algo que esperaba oír (W. Collins, The Moonstone, XIII).

- que, dadas las limitaciones semánticas inherentes a las palabras, a menudo los mensajes codificados verbalmente son descodificados plenamente sólo cuando lo son junto con los elementos no verbales complementarios (actividades o no actividades), sobre todo si pensamos que su codificación no es necesariamente consciente y que los signos emitidos llegan a descodificarse "coloreados" como tal vez no pudo predecir el hablante:

Eres tú, Euchre?, preguntó una voz de muchacha, bajo, con indecisión. Su tono, más bien profundo y con una nota de temor, le llamó la atención a Duane (Z. Grey, The Lone Star Ranger, VI).

- que la relación signo-significado puede ser: arbitraria, si el signo no se parece en nada al significado (ej., palabras no onomatopéyicas, el gesto angloamericano /Okay/, un perfume usado como atrayente sexual), como ocurre en realidad con la mayoría; icónica (imitativa), si el signo sí se parece a lo que significa (ej., enseñando un puño en señal de agresión); e intrínseca, la relación signo-significado en la cual no se parece, sino que es el significante (ej., no un puño amenazador, sino la agresión misma, aunque sea golpeándose uno mismo la otra mano).

- que el significado, en cuanto al consenso mayor o menor entre los interactores, puede ser: compartido, bien por una serie de individuos, por un grupo profesional o social (ej., adolescentes) o por todos los miembros de una cultura; idiosincrásico, sea o no recurrente, cuando sólo un individuo lo asocia al significante (ej., un gesto característico únicamente de una persona);

- que en cuanto a la relación de las conductas entre sí y con relación a emisor y receptor, cada actividad puede modificar mi propia conducta o la de mi cointeractor o ser sólo un elemento contextual, puede modificar el significado de esa conducta (es decir, reforzándolo, contradiciéndolo, etc.), o su forma (ej., hacer que un "Sí" suene más bien dubitativo), o la conducta misma (ej., no suscitando un "Sí", sino un encogimiento de hombros).

- y finalmente, que tanto el modificador como los elementos contextuales pueden actuar en la interacción como autorreguladores (ej., el léxico que estoy utilizando determina la frecuencia y características de mi gesticulación) o como reguladores interpersonales (ej., mi espiración audible y el echarme hacia atrás en el asiento hace que otro tome la palabra).

7. Conclusión

He tratado de complementar los temas tratados en el congreso anterior, cuando identifiqué la naturaleza tripartita del discurso: lenguaje-paralenguaje-kinésica, su ineludible marco cultural y el modelo de las categorías no verbales, además de sugerir la utilización de la literatura como fuente de datos. En esta ocasión, se ha empezado definiendo los conceptos de "comunicación no verbal" e "interacción" y se han identificado los procesos de emisión y percepción sensorial en nuestra interacción con la gente y el entorno, así como la importancia de los rasgos faciales personales estáticos y dinámicos. Esto ha ampliado nuestro horizonte como observadores e investigadores de lo no verbal y el concepto de articulación interactiva, incluyendo cualquiera de los sistemas de signos y viendo las relaciones de las conductas no verbales, así como los procesos semióticos que se desarrollan entre emisor y receptor.

Bibliografía

Ekman, Paul, Wallace C. Friesen. 1974. «Nonverbal behavior and psychopathology». En R.J. Friedman, M.M. Katz (eds.), The Psychology of Depression: Contemporary Theory and Research. 203-232.

Poyatos, Fernando. 1994. La comunicación no verbal, Vol. I. Cultura, lenguaje y conversación; Vol. II: Paralenguaje, kinésica e interacción; Vol. III: Nuevas perspectivas en novela y teatro y en su traducción. Madrid: Ediciones Istmo.

---. 2002b. Nonverbal Communication Across Disciplines, Vol. I: Culture, Sensory Interaction, Speech, Conversation; Vol. II: Paralanguage, Kinesics, Silence, Personal and Environmental Interaction; Vol. III: Narrative Literature, Theater, Cinema, Translation. Amsterdam/Filadefia: John Benjamins.

---. 2002b. «Los estudios de comunicación no verbal en el ámbito de APRELA». Actas_____

---. 2002c. «The nature, morphology and functions of gestures, manners and postures as documented by creative literature». Gesture 2, 111-129.

Rapoport, Amos. 1977. Human Aspects of Urban Form: Towards a Man Invironment approach to Urban Form and Design. Oxford: Pergamon Press.

LA LECTURA EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN:

HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE COMPETENCIA LECTORA

Josefina PRADO ARAGONÉS
Universidad de Huelva

> Los multimedia interactivos dejan muy poco margen a la imaginación [...] En cambio, la palabra escrita suelta destellos de imágenes y evoca metáforas que adquieren significado a partir de la imaginación y de las propias experiencias del lector.

(Nicholas Negroponte, 1997, *El mundo digital*, Ediciones Grupo Zeta, 2ª ed., pág. 22)

En la actual sociedad de la información y del conocimiento, la cultura, y la lectura como principal forma de acceso a ésta, están experimentado notables cambios que deben tenerse muy presentes a la hora de plantear la alfabetización en los contextos escolares. Como afirma Gómez Soto (2002: 109), «hemos pasado en un lapsus muy breve de tiempo de una cultura alfabética, cuyas expresiones fundamentales son textuales, a otra de carácter audiovisual, construida a base de imágenes, que implica cambios fundamentales en la configuración del lenguaje y en la formación del razonamiento. El cambio más inmediato se percibe en los hábitos y habilidades de lectura».

Los nuevos lenguajes mediáticos y tecnológico están teniendo tal impacto que afectan a todos los terrenos de la actividad social y laboral y a la vida de los ciudadanos, modificando no sólo las formas de comunicación cotidiana, sino las estructuras culturales y las formas tradicionales de acceso a ella, pues nuevos lenguajes y procedimientos textuales y nuevos canales de acceso y transmisión de la información se están imponiendo con consecuencias notables en la comunicación escrita y en la tradicional forma de culturización.

En cuanto a la lectura, estamos siendo testigos en la actualidad de una gran revolución cualitativa y cuantitativa, que afecta tanto a los códigos semiológicos y a los soportes físicos textuales, como a la funcionalidad y, lo que es más importante, a los procesos y hábitos lectores. Pero, no se trata de contraponer los valores y ventajas de la cultura escrita tradicional a los que nos proporciona la nueva escritura tecnológica, como se desprende de las palabras de Negroponte con que hemos iniciado este trabajo, sino de reflexionar críticamente sobre el gran e inevitable cambio que se está produciendo en la comunicación escrita, fruto del devenir cultural y tecnológico, y sus consecuencias para el futuro de la lectura y su enseñanza en los contextos escolares. Ese, pues, será el objeto de este trabajo.

A lo largo de la historia de la escritura se han producido sucesivas innovaciones revolucionarias, fruto de las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas, que han marcado el progreso histórico y cultural de la humanidad, que nos han conducido inexorablemente hasta el presente y que están determinando el futuro de la comunicación escrita impresa. Reflexionamos a continuación, mediante una sucinta revisión diacrónica, sobre las innovaciones de los distintos aspectos implicados en la escritura a lo largo del tiempo, para situarnos en el momento actual.

Respecto a las transformaciones históricas de las formas de *representación del texto* escrito, hemos pasado, como afirma Chartier (VV.AA, 1999: 225) «del rollo al códice, del códice al libro impreso y del libro impreso al texto electrónico». Así, la invención del códice en los siglos II, III y IV de la era cristiana sustituyó al rollo como canal de transmisión del código escrito, lo que supuso, en palabras de este autor (Chartier, en VV.AA, 1999. 39), «el paso del libro de la antigüedad (la forma de rollo) al libro de la Modernidad (la forma de códice), que proporcionó entre otras ventajas, una mayor velocidad de acceso a la información, pues con sólo hojear se podía encontrar ésta, sin necesidad de desenrollar el volumen. Igualmente el libro impreso en el siglo XV, gracias al avance técnico ideado por Gutemberg, creó una nueva forma de reproducción y difusión del libro, rompiendo las limitaciones espaciales de los soportes anteriores, al permitir que un libro, aunque a través de un lento proceso de producción y distribución, pudiese ser leído por múltiples lectores y en lugares muy distantes.

En la actualidad, la aparición de nuevos soportes tecnológicos para el procesamiento y almacenamiento de la información, así como nuevas formas textuales están produciendo notables modificaciones en las formas de la comunicación escrita (Dotras, 1996), que suponen un eslabón más en la larga cadena de transformaciones de la representación y transmisión de la cultura escrita a través del tiempo. El formato CD-ROM, CD-I multimedia o DVD están compitiendo con el formato libro, ofreciendo indudables ventajas sobre éste, como la posibilidad de presentaciones multisensoriales, mediante la integración de imagen, sonido y letra, que superan los modelos verbales escritos tradicionales; la capacidad de almacenar ingente cantidad de información en un espacio mínimo; la rapidez con que se puede encontrar una determinada información; y un escaso deterioro a través del tiempo, además de la ubicuidad real, otra de las más significativas características del texto electrónico, que puede ser descargado a través de la red desde cualquier punto del planeta a un ordenador personal o a una tableta de lectura en cuestión de segundos (Rodríguez de las Heras, 2002: 364).

También el *código escrito*, desde su nacimiento en el Próximo Oriente y Egipto, ha sufrido cambios significativos a través del tiempo, adaptados a la naturaleza del soporte espacial que permitía su conservación. Siguiendo a Marcos Marín (1994: 305), estos cambios parten de la escritura rudimentaria tallada en forma de muescas en bastoncillos de madera y hueso, o en incisiones regularmente espaciadas en piedra, cuya antigüedad se remonta a unos 6000 años a.C., pasando después a una serie de materiales grabados en piedra, tablilla de arcilla, ladrillo y otros materiales blandos, y más tarde a la pintura o el dibujo en papiro, pergamino y papel y finalmente a la impresión de caracteres en este último material.

Igualmente, según la naturaleza de lo que se fija en el soporte, se pueden distinguir históricamente tres grandes tipos de escritura que se suceden en el tiempo y que marcan el progresivo perfeccionamiento del código: las escrituras sintéticas, en las que el signo es una frase o enunciado completo; las escrituras analíticas, en las que éste representa un morfema; y las escrituras fonéticas, en las que representa uno o varios fonemas. De esta forma, del pictograma, escritura que se basa en la utilización de dibujos figurativos, cada uno de los cuales representa una frase, se pasa al ideograma, como el jeroglífico, en el que el signo no representa una idea sino un elemento lingüístico (palabra o morfema); y de ahí, a la escritura

fonética, como el silabario, en el que cada signo representa una combinación silábica; al alfabeto consonántico, en el que sólo se representan las consonantes como portadoras del significado de las palabras; y a la escritura alfabética, en la que se escriben independientemente vocales y consonantes. Esta última es creada por los fenicios, asimilada y perfeccionada por los griegos y difundida por los romanos en Occidente y es la base de nuestro actual sistema de escritura.

En estos momentos, asistimos a una nueva transformación, pues, como afirma Romera (1996: 224; 1997: 32), gracias a la informática, la letra impresa se ha transmutado en información digital y los signos gráficos se escriben ya en clave de *bits*, con los que se pueden representar no sólo textos y conceptos, sino también imágenes y sonidos, haciendo posible ese viejo sueño de Leibnitz de crear un sistema de escritura que «pintase la realidad» (Terceiro, 1996:161).

En cuanto al *soporte*, la evolución de los materiales utilizados sucesivamente por el hombre para expresar su pensamiento de forma gráfica y darle perdurabilidad es pareja a las transformaciones históricas del código escrito. De esta forma, en un principio los materiales utilizados fueron la piedra, la tablilla de arcilla y la tabla de madera. El papiro, usado por los egipcios desde el año 3300 a.C, sustituyó a las tablillas de arcilla y sirvió como soporte material al rollo, pero hacia el 300 a.C éste será sustituido por el pergamino por razones económicas y prácticas. Este novedoso material se convertirá en el soporte de una nueva forma de representación textual, el códice. El papel, ideado por los chinos hacia el año 100 a.C., y difundido por los árabes algunos siglos más tarde, se convierte en el material más utilizado, especialmente a partir de la invención de la imprenta, y su vigencia llega hasta la actualidad. Hoy el papel sigue siendo el soporte clásico de la escritura, pero con la gran limitación de que sólo puede almacenar textos e imágenes fijas.

Recientemente, otros soportes, como el digital, están ganando terreno a los anteriores, anulando el enfrentamiento tradicional existente entre ellos, por las ventajas que supone en cuanto a la variedad, calidad, cantidad, rapidez y abaratamiento en el coste del tratamiento y transmisión de la información. Sobre las ventajas económicas, si tenemos en cuenta, como apunta Terceiro (1996: 161), que «la producción de un libro de formato y tirada media requiere veinte toneladas de papel, el equivalente de trescientos árboles», los nuevos soportes digitales

proporcionan la ventaja de su bajo coste y su enorme capacidad para contener y transmitir información, además del beneficio ecológico. Respecto a las demás ventajas, según Rodríguez de las Heras (2002: 360), «el soporte digital presenta unas posibilidades muy interesantes para la escritura que se están buscando desde los comienzos de la escritura, pero que los anteriores materiales no han podido proporcionarlas satisfactoriamente»: unir la imagen, el sonido y la letra. Esta idea de incorporar la imagen al texto siempre estuvo presente en la historia de la escritura y poco a poco esto se fue logrando en los distintos soportes; así, «el paso del papiro enrollado a las hojas de pergamino de un libro códice supuso un gran avance para la incorporación de la imagen y proporcionó una época de oro del texto ilustrado. Con la imprenta, el grabado, la fotografía, la impresión en color, fueron dando de nuevo espacio a la imagen junto a la palabra escrita. Pero el sonido se tuvo que conformar con entrar en la página en forma de notación musical» (Rodríguez de las Heras, 2002: 362). El surgimiento a finales del siglo XIX y principios del siglo XX de nuevos soportes, como el celuloide y la cinta magnética, que logran aunar la imagen en movimiento con el sonido, constituyeron importantes avances tecnológicos que requerían nuevas formas de interpretación y que plantearon el enfrentamiento entre los dos soportes culturales, dejando «el viejo papel para la letra, y los nuevos soportes del siglo XX para la imagen y el sonido» (Rodríguez de las Heras, 2002: 363). Esto nos lleva a pensar si, quizás en un futuro no demasiado lejano, se llegará a prescindir del papel como soporte de la información y con ello se habrá dado otro paso en el continuo devenir del progreso cultural.

También la *forma y finalidad de la lectura* han sufrido profundas transformaciones a través del tiempo, pues, como reconoce Elvira (2002: 41), «hasta el siglo IV a.C. la cultura había sido eminentemente oral: los poemas se cantaban al son de la cítara o de la lira, el teatro se representaba, y hasta las historias de Herodoto se leían en público. Pero a partir de esa fecha se desarrolló la literatura escrita propiamente dicha: historiadores como Tucídides y Jenofonte escribían para ser leídos, y los filósofos platónicos y aristotélicos confiaban más en el texto inamovible que en la memoria versátil». No obstante, en el mundo clásico convivían la lectura oral con la lectura silenciosa, en función de las características del texto. Será en la Edad Media cuando la lectura oral se convierta en la forma más

habitual de lectura, frente a la lectura silenciosa, poco usual y mal considerada. De esta forma, se escribe para ser leído en voz alta en los monasterios, en las cortes, en las universidades y más tarde en los cenáculos y círculos literarios. El paso de la lectura en voz alta, en la que el lector lee para los demás, a la lectura silenciosa, en la que el lector se libera de la necesidad de la oralización y lee para sí mismo con la intención de entender el sentido de lo que lee, constituyó una revolución, que se prolongará a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII, similar a la que supuso el paso del libro manuscrito al libro impreso (Goldín, en VV.AA, 1999: 48).

La revolución del libro impreso, que incidía en la difusión de la cultura escrita, gracias a la imprenta y el uso del papel, influyó de manera decisiva en un auge progresivo de la alfabetización, como fórmula de acceso a la cultura y a la educación. En el siglo XVIII las nuevas prácticas lectoras justificaron revoluciones culturales, como la Ilustración, políticas, como la Revolución Francesa, y culturales como «el paso de unas lecturas «intensivas», siempre las mismas y de carácter religioso, a un comportamiento lector «extensivo», abierto a cualquier cosa, laicalizado e individual, moderno» (Camps, 2002: 48), que contribuyeron a la creación de la sociedad moderna ilustrada, regida por nuevas fórmulas democráticas y culturales.

Será a partir de la revolución industrial cuando surja el concepto de alfabetización, como fórmula de instrucción y escolarización y con el valor de progreso económico y cultural que se le ha asignado tradicionalmente (Prado, 2001a). Este concepto verá ampliado sus límites a finales del siglo XIX y especialmente a lo largo del siglo XX, con el surgimiento de nuevos códigos y lenguajes audiovisuales, fruto de los avances tecnológicos, que se materializan en la amplia gama textual que configura los llamados medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías: periódicos, revistas, tebeos, fotografías, radio, televisión, videocintas, videojuegos, carteles, multimedia, libro electrónico, etc.; y en los que la simbiosis de códigos orales, escritos, visuales, acústicos y gráficos será la característica más sobresaliente.

La *funcionalidad del escrito* igualmente ha sufrido un cambio significativo. La escritura ha servido a través de los tiempos para conservar, dar perdurabilidad y difundir las adquisiciones culturales de la humanidad. Desde la antigüedad hasta la Alta Edad Media el escrito, como afirma Chartier (VV.AA, 1999: 51), «es un

repositorio, destinado a la conservación, a la fijación para establecer una memoria o un derecho: es el escrito del monasterio, por ejemplo, que no se escribe para la lectura, sino para garantizar los derechos, los privilegios de la comunidad; o bien el escrito es el repositorio de la palabra sagrada. Es una práctica de la escritura sin lectura». Será en la Alta Edad Media y el Renacimiento, con la creación de las escuelas y universidades, cuando la lectura del texto se convierta en una práctica intelectual, lo que conllevará un cambio en la práctica lectora y en su enseñanza.

A partir de la Ilustración y la alfabetización en la era industrial, los textos escritos cumplen una función doblemente educadora, con ellos se aprende a leer y también se adquiere una moral religiosa; así, los silabarios, cartillas y catecismo se convierten en los instrumentos de alfabetización. En el siglo XX, la función de la lectura del texto escrito es más utilitaria y también bifurca sus funciones: por una parte, es el único acceso al saber y al conocimiento, y la función informativa comienza a ganar terreno sobre la formativa; por otra, su función recreativa y placentera, como una de las escasas formas de ocio reconocidas socialmente, comienza a competir con otros espacios y recursos audiovisuales, como el cine, la radio y especialmente la televisión. También la lectura silenciosa está dejando paso a una nueva fórmula lectora, en la que la oralidad va en aumento, «a través de interfaces electrónicos como los móviles o la pantalla del computador» (Gómez Soto, 2002: 121).

En cuanto al *proceso lector*, los nuevos códigos, formatos y tipologías textuales utilizados en los textos mediáticos y multimedia han originado cambios muy significativos respecto a los utilizados en los textos escritos tradicionales. Pues, aunque no siempre, ni en todas las culturas, como ocurría en la escritura egipcia, o en la actualidad en la escritura árabe o china, el proceso de lectura ha seguido el orden lineal de izquierda a derecha y de arriba abajo, sí es cierto que esa es la forma establecida en nuestra cultura escrita occidental moderna. También la forma de percepción textual ha cambiado, como ocurrió en épocas anteriores. El paso del proceso de lectura del rollo al códice encontró resistencia por parte de los lectores, acostumbrados al paso suave de la lectura de una columna a otra, que veían en el códice desaparecer bruscamente el texto, oculto en el reverso de la hoja, argumentando que fracturaba la lectura (Rodríguez de las Heras, 2002: 361). Igualmente la percepción de un texto en pantalla, frente al texto tradicional en

formato libro, provoca la consiguiente inquietud del lector actual que no sabe dónde va ese texto que desaparece de su vista.

El acto de lectura textual también se ha modificado y requiere nuevas estrategias lectoras. De esta forma, si en un libro impreso las frases, párrafos, páginas y capítulos se suceden por lo general de forma secuencial y lineal, en los textos mediáticos, como la prensa, la publicidad, el cómic o la televisión, la lectura no se basa en dicha linealidad, sino en la integración e interpretación simultánea de códigos diversos; igualmente en los libros electrónicos, cuyo formato es el hipertexto, el proceso de lectura no sigue el orden secuencial, sino multilineal y multisecuencial (Contín, 2000: 65-68). El lector puede acceder de forma aleatoria a las distintas partes y palabras del texto que se expandirán en nuevos textos o se contraerán a voluntad del lector. También los entornos multimedia suponen la superación del texto escrito basado exclusivamente en el código gráfico; así, el hipermedia integra lenguaje escrito, imagen fija y en movimiento, además de sonido. Esto supone, como apunta Rodríguez de las Heras (2002: 362), que «el escritor de hoy dispone para escribir de un tintero en el que puede capturar, con igual facilidad para su escritura, una gota de imagen o de texto o de sonido; porque en esa tinta digital están diluidos los sonidos, las palabras y las imágenes». Esto proporciona una gran capacidad expresiva, con un alto grado de interactividad, que requiere nuevas estrategias de lectura.

Las *prácticas, hábitos y contextos de lectura*, han variado también a través del tiempo. En la Edad Media la lectura monástica se identifica con la oración: se lee en voz alta mientras los monjes comen; de esta manera, el espíritu recibe el alimento de la palabra sagrada, mientras el cuerpo recibe su alimento material. Con la invención de la imprenta, el libro sale de los monasterios y la lectura se sitúa en nuevos contextos: se lee en voz alta en las cortes, como fórmula de divertimento y se lee en las escuelas y universidades de forma silenciosa, con el fin de descifrar y comprender el texto. Será en el siglo XVIII cuando aparezcan nuevos escenarios de lectura, plazas públicas, cafés, clubes, unidos a prácticas de lectura más extensiva y crítica, centrada en textos informativos efímeros, de carácter social y político, y unida no sólo al libro, sino a la producción impresa de otros géneros, como prensa, libelos y panfletos. De este modo, la lectura de los periódicos va

generando un gusto por lo literario que se ve materializado en la novela del siglo XIX, gran parte de la cual se publica en la prensa diaria.

En la actualidad la polifonía textual y la diversidad de contextos lectores es la característica más sobresaliente de la cultura escrita. Se leen libros, pero también se leen periódicos, revistas, fotocopias, documentos, cartas, publicidad, páginas web... que compiten con otros textos propios de la sociedad de masas con gran contenido icónico. Y se lee en los centros de estudio, de trabajo; pero también, en el hogar y en la calle.

Por último, el centro donde se concentra el saber, la *biblioteca*, ha sufrido modificaciones tan trascendentales que nos llevan desde el concepto de biblioteca tradicional como edificio material y público, centro cultural situado en un lugar concreto, donde únicamente se almacenan en estantes miles de libros impresos, ordenados y clasificados, lejos de la vista del lector, pasando por la moderna biblioteca, que ofrece nuevos espacios y servicios adaptados a las necesidades de una sociedad tecnológica, que ha incorporado materiales audiovisuales, sonoros y electrónicos, y ha puesto el libro a la vista y al alcance del lector en múltiples formatos, cuyo ejemplo más actual podemos encontrarlo en la recién inaugurada biblioteca de Alejandría, hasta llegar a la biblioteca universal y virtual, cuya característica más sobresaliente es la ubicuidad y en la que, a través de las redes de la información, se puede acceder a un ingente fondo bibliográfico y a los catálogos y a los fondos de cualquier biblioteca del mundo desde el ordenador personal.

En consecuencia de todo lo anteriormente expuesto, en los umbrales del siglo XXI las habilidades lectoras que se enseñen y desarrollen en los contextos escolares deben adaptarse y estar en consonancia con las nuevas formas de socialización y cauces de acceso al conocimiento y a la cultura propias de la sociedad de la información en la que estamos inmersos. Por ello, es preciso replantearnos el concepto de competencia lectora, con el fin de definir qué estrategias precisa desarrollar el lector de nuestro siglo.

Como hemos puesto de manifiesto, los lenguajes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han creado un nuevo concepto y contexto de lectura y un nuevo concepto de comunicación mediática, que no suponen ni mucho menos la superación ni marginación de la comunicación ilustrada, sino todo lo contrario (Gimeno Sacristán, 1999: 38-39), pues no sólo ambas formas de

comunicación se complementan, sino que la primera precisa de un adecuado dominio de la comunicación escrita, especialmente la comunicación tecnológica, ya que su funcionamiento depende de la correcta interpretación de las claves y mensajes formulados a través del código escrito; por tanto, se complementan e interrelacionan, potenciando enormemente las posibilidades comunicativas y abriendo caminos insospechados para la construcción del pensamiento.

Creemos, de acuerdo con Colomer (1997), que la lectura sigue siendo el instrumento imprescindible de acceso a la cultura, bien sea a través de las formas textuales de la informática, bien a través de la lectura reflexiva de un libro; y estamos de acuerdo con Romera (1996) en que no se trata de la «guerra de las galaxias» (Gutemberg y Marconi), sino de dos formas de lectura que deberán convivir en el futuro, pues el libro impreso no tiene por qué ser sustituido por los formatos mediáticos y electrónicos a corto plazo. Cada uno de estos soportes y tipos de lectura tienen su lugar y su función social y cultural.

Es evidente que, si el objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar la plena competencia comunicativa de los escolares, dicha enseñanza debe contemplar la instrucción en el conocimiento y uso de los múltiples y diversos lenguajes de la era de la información, pues, como afirman Casals y Lorenzo (1997: 1142), «interpretada desde un mundo cibernético virtual, la competencia comunicativa requiere destrezas distintas a las tradicionales».

La actual competencia comunicativa, por tanto, debe adoptar unos límites más amplios y plurales. Los nuevos lenguajes y los nuevos contextos comunicativos, mediáticos y virtuales así lo exigen (Prado, 2001b). Ésta tiene que completarse, como apunta Pérez Tornero (1997:110), con una nueva competencia, la semiótica, que contemple las habilidades necesarias para desenvolverse con autonomía en estos contextos. Dicha competencia exige también, según Lomas (1999:273), el conocimiento del modo en que cada discurso utiliza los materiales lingüísticos e iconográficos, una identificación de la intención comunicativa de quien construye el mensaje y una actitud crítica ante los usos y manipulaciones de los lenguajes verbales y no verbales de estos medios.

En consecuencia, para hacer de nuestros alumnos lectores competentes, es preciso ayudarles a desarrollar destrezas que les capaciten a leer y a escribir textos con múltiples códigos y lenguajes; no sólo textos escritos con códigos gráficos y

alfabéticos, sino también textos, como los de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, que integren diversos códigos, pues la lectura del texto escrito precisa prácticas discursivas y la lectura de una imagen requiere técnicas y procedimientos lectores de otra naturaleza. Es necesario, por tanto, enseñarles a interpretar correctamente su simbología, a conocer el funcionamiento de sus mecanismos técnicos, para que sean en verdad lectores competentes y usuarios críticos de estos nuevos medios y recursos comunicativos escritos característicos de la era de la información (Prado, 2001a). No obstante, pensamos que el aprendizaje de la lectura escrita debe ser el primer paso y principal instrumento de acceso al conocimiento y de percepción de la realidad, así como la base del aprendizaje de los demás lenguajes iconográficos y multimedia y que el proceso de lectura debe basarse en la comprensión e interpretación del texto (Colomer y Camps, 1996; Mendoza, 1998).

Estas son, a nuestro juicio, algunas de las habilidades que definen el perfil del lector competente de nuestro siglo (Prado, 2001b: 25):

- Conocimiento de nuevos códigos multimedia en interacción con códigos lingüísticos tradicionales.
- Dominio de estrategias para la búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información.
- Desarrollo de habilidades para la lectura y comprensión de la información, además de para la expresión y elaboración, adecuadas a los nuevos códigos y formatos hipertextuales utilizados por las nuevas tecnologías.
- Espíritu crítico que permita la selección y tratamiento de la información y su adecuación a los fines y funciones de la lectura.
- Capacidad de autonomía y autogestión en el proceso de aprendizaje.

Enseñar a leer en el contexto escolar en la era de la información debe consistir en capacitar al alumnado para acceder a la diversidad textual y a los múltiples códigos presentes en la cultura actual e interpretarlos de forma crítica, convirtiendo el proceso lector en un proceso activo, que parta de sus conocimientos previos y que le sirva para construir su conocimiento, para aprehender e interpretar la realidad y para formarse y realizarse como persona en la actual sociedad, tan cambiante y diversa.

Referencias bibliográficas:

CAMPS, V. (2002): «La manía de leer», en Millán, J.A. (coord.*), La lectura en España. Informe 2002*, Madrid, Federación de Gremios de Editores en España, 45-54.

CASALS, P. y LORENZO, N. (1997): «Nuevas estrategias para la didáctica de las lenguas extranjeras asistidas por ordenador en las redes telemáticas», en Cantero, F.J., Mendoza, A., Romea, C. (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1141- 1146.

COLOMER, T. (1997): «La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora», *Signos. Teoría y Práctica de la Educación Teoría y práctica de la educación*, 20, 8-14.

COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste/M.E.C.

CONTIN, S (2000): «Internautas del idioma. ¿Cómo desarrollar la competencia hipertextual de los adolescentes?», *Texto de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 24, 59-72.

DOTRAS, A. Mª (1997): «Hipertexto: lectura y aprendizaje», en Romera, J., Gutiérrez, F. y García-Page, M. (eds.), *Literatura y multimedia*, Madrid, Visor Libros, 331-338.

ELVIRA, M.A. (2002): «Cómo era aquel tesoro de la antigüedad», *El País*, 17 de octubre, pág. 41.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): «La educación que tenemos, la educación que queremos», en Imbernón, F. (coord.), *La educación en el siglo XXI, los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 29-52.

GÓMEZ SOTO (2002): «Los hábitos lectores», en Millán, J.A. (coord.*), La lectura en España. Informe 2002*, Madrid, Federación de Gremios de Editores en España, 93-125.

LOMAS, C. (1999): «Lengua y medios de comunicación de masas», en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Papeles de Pedagogía/Paidós, 259-312.

MARCOS MARÍN, F. A. (1994): *Informática y humanidades*, Madrid, Gredos.

MENDOZA, A. (1998): *Tú, lector*, Barcelona, Octaedro.

NEGROPONTE, N. (1997): *El mundo digital*, Ediciones Grupo Zeta, 2ª ed.

PÉREZ TORNERO, J. M. (1997): «La competencia comunicativa en un contexto mediático», en Cantero, F.J., Mendoza, A., Romea, C. (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*

para una sociedad plurilingüe del siglo XX. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, Universidad de Barcelona, 105-112.

PRADO, J. (2001a): «Hacia un nuevo concepto de alfabetización: el lenguaje de los medios», *Comunicar*, 16, 161-170.

PRADO, J. (2001b): «La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza», *Comunicar*, 17, 21-30.

RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (2002): «La lectura en pantalla», en Millán, J.A. (coord.*), La lectura en España. Informe 2002*, Madrid, Federación de Gremios de Editores en España, 357-379.

ROMERA, J. (1996): «Literatura y multimedia: una apuesta por el ciberespacio didáctico», en *Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, 216-250.

ROMERA. J. (1997): «Literatura y nuevas tecnologías», en Romera, J., Gutiérrez, F. y García-Page, M. (eds.), *Literatura y multimedia*, Madrid, Visor Libros, 13-82.

TERCEIRO, J.B. (1996): *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*, Madrid, Alianza Editorial.

VV.AA. (1999): *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México, Fondo de Cultura Económica.

ÉTICA Y ESTÉTICA EN LA COMUNICACIÓN SOCIAL.

POR UNA LECTURA CRÍTICA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Julián RODRÍGUEZ PARDO
Universidad de Extremadura

La credibilidad y la autoridad de un medio
reposan sobre la de sus firmas, además de sus fuentes
Juan José García-Noblejas

A modo de introducción: pseudo-lectores en un *mundo* acrítico.

Puede parecer contradictorio con el título de esta revista plantear en ella una reflexión en torno a la lectura de los medios de comunicación, cuando dentro de éstos se incluyen deliberadamente la radio y la televisión, cuya *lectura* -literalmente entendido este vocablo- resulta dificultosa. Ambos medios se oyen y ven, respectivamente -en ocasiones, hasta se escuchan-, pero de suyo no pueden leerse. La prensa, en cambio, como tantos otros géneros construidos a través de la letra impresa, se lee o, al menos, esa es la actividad que realizamos cuando pretendemos aprehender sus contenidos.

Pero, como probablemente el lector ya habrá adivinado, no se trata aquí de entender la palabra lectura en su sentido más primario, sino de referirla a esos otros matices de los que se reviste, y que sugieren y necesitan comportamientos y actitudes más estimulantes que la simple percepción visual y su descodificación lingüística por el intelecto.

Más allá de ciertos signos sensibles, recognoscibles visual y auditivamente, se encuentran los contextos en los que estos se producen y se reciben: en las palabras, en las voces, sonidos y silencios, en las imágenes de los *mass media* existen significados ocultos -consciente o inconscientemente-, que el receptor desconoce o ignora y que contextualizan la noticia, el *reality show* de turno, o la película correspondiente.

Dichos contextos, no siempre sugeridos ni adivinados, requieren un esfuerzo de lectura crítica para su conocimiento y comprensión. El contexto, en este sentido, es algo más que las circunstancias profesionales y empresariales que

rodean a quien comunica el mensaje; constituye el "todo" que rodea la "parte" comunicada, comenzando con los hechos sucedidos, siguiendo por su narración y finalizando por las circunstancias de su recepción. Y, lógicamente, descifrar estos contextos no es una tarea fácil: en primer lugar porque, en ocasiones, quien cuenta pone un elevado nivel de interés en la difuminación u ocultación de los mismos; en segundo lugar porque, a menudo, quien *lee* no posee la preparación, el tiempo, ni el sentido crítico suficiente como para realizar una reinterpretación del mensaje *leído*; en tercer lugar -aunque podrían seguir enumerándose más causas- porque, sin duda, los propios medios no tienen interés en promover una *lectura* que, como poco, incitaría al público a exigirles mayor grado de verdad y transparencia en sus mensajes; en definitiva, un mejor desempeño profesional.

La credibilidad, eje fundamental de la confianza del receptor en el emisor, se dirime en estas cuestiones que, más allá de lo puramente lingüístico, deben apoyarse en la ética como principio organizador de lo que se dice y como descanso de quien lo *lee*. La información, la publicidad, el entretenimiento, la ficción... poseen códigos propios, que establecen pactos de lectura diferentes con el receptor, que insistentemente se violan, manteniendo una maquillada apariencia de respeto a los mismos. Sobre la estética, se quiera o no, también deben aplicarse, por tanto, parámetros éticos.

El adormecimiento del sentido crítico de la *lectura* -con frecuencia, su carácter nonato- perfila una masa acrítica de receptores dispuestos a consumir indiscriminadamente productos comunicativos de baja calidad, portadores de una verdad sesgada, bajo el único criterio del nivel de adecuación a las necesidades particulares del momento. Y lo que es más grave, y desde una perspectiva que mira hacia el futuro, contribuye a la oxidación del buen hacer del profesional, disminuyendo su autoexigencia y eximiéndole de su obligación de realizar una *lectura* certera y exacta de la realidad.

No dejemos que la verdad estropee una buena historia

En 1981 la entonces periodista de *The Washington Post*, Janet Cooke, publicó una serie de reportajes bajo el título "*Jimmy`s World*", en los que retrataba la historia de un niño de ocho años, residente en el distrito neoyorquino de Columbia, que era adicto a la heroína desde los cinco. Su trágica historia, aparentemente basada en las entrevistas realizadas por la periodista al protagonista, su madre y el novio de su madre, tuvo tal repercusión en la opinión pública que el alcalde de la ciudad, Marion Barry, y el Jefe de la Policía, Burtell Jefferson, decidieron actuar en defensa de los intereses del menor, intentando

ofrecerle asistencia sanitaria con objeto de apartarlo de su adicción. La búsqueda del pequeño resultó infructuosa por una sencilla razón: Jimmy no existía; su historia por entregas no era más que una personificación del mundo de la drogadicción concebida por la mente de la periodista, a la que, por otra parte, le había valido la obtención del prestigioso Premio Pulitzer.

Ninguno de los párrafos referentes a Jimmy era cierto, aunque en efecto el conjunto de la historia se encontrara basada en datos reales, humanizados a través de la "ficción periodística". Cooke entendió, al redactar la serie de reportajes, que la personificación del problema, a través de la creación de un protagonista, no sólo realzaría la narración, sino que serviría para concienciar más profundamente a los posibles lectores acerca del problema de la droga. Como ella mismo confesaría, tras descubrirse el engaño, "el artículo era una correcta falsificación", de la que posteriormente se arrepintió y por la que pidió excusas a los lectores, a la profesión y, en definitiva, a todos aquéllos que, desde dentro y fuera del ámbito periodístico, buscan la verdad.

La falta de verdad -la invención de una supuesta verdad, en este caso- le valió a Cooke la lógica pérdida del Pulitzer, además del despido laboral de *The Washington Post*. Los editores de éste, y su *ombudsman* –defensor del lector- hubieron de excusarse ante su público por un comportamiento más que reprochable y por la falta de ética de su ya ex redactora. Para el editor ejecutivo del diario, Benjamin C. Bradlee, "la credibilidad de un periódico es uno de sus valores más preciados, y depende casi por entero de la integridad de sus reporteros". Credibilidad y verdad formaban para el *Post* –siguiendo las enseñanzas de la teoría y la práctica periodística- dos elementos indisociables, consecuencia uno del otro, y valores constantes del buen hacer profesional.

Evidentemente los lectores del *Post* no advirtieron hasta el final, en el momento en que el Pulitzer hubo de ser devuelto, la falsedad de la historia. La credibilidad en los reportajes de Cooke no descansaba, por tanto, en el propio nombre de la periodista, sino en el prestigio del diario; en la confianza en la verdad –que no, veracidad- de lo que sus páginas cuentan habitualmente; y, cómo no, en una *lectura* basada en la lealtad de todo periódico y sus periodistas hacia sus lectores, que evita el cuestionamiento de los hechos, de difícil comprobación para los destinatarios del mensaje.

La información periodística se sustenta en el valor de la verdad, entendida ésta como adecuación o correspondencia del mensaje con la realidad de los hechos descritos; es decir, en la coherencia y congruencia entre la verdad objetiva –la factual, la externa al mensaje periodístico- y la verdad expositiva.

Y es que, de suyo, la relación emisor-receptor en la comunicación informativa carecería de sentido si esta premisa no se cumpliera habitualmente, puesto que parece imposible que una cadena comunicativa, basada en la asunción de la verdad de los hechos, pueda existir si éstos no son ciertos. Cuestión distinta sería, en cambio, que el medio –el periodista- cometiese de buena fe algún error en la investigación de los datos o que realizase una interpretación equivocada y/o sesgada de los mismos.

La famosa objetividad periodística no es más que la citada adecuación de las dos verdades mencionadas; no es nunca, o sólo lo es por aproximación, un reflejo fiel y exacto de la realidad. Dicho reflejo resulta imposible si se piensa, por un instante, en que cualquier mensaje periodístico, para su elaboración y difusión, requiere una intervención humana e instrumental que, de alguna manera, siempre modifica, reduce o agranda los hechos. En este sentido, la verdad periodística es una proyección de la realidad, alumbrada gracias a la intervención técnico-retórica del medio de comunicación y sus profesionales. Y en consecuencia, de cómo esta intervención se realice dependerá no sólo esa primera adecuación, sino también la configuración del mensaje en su forma, la adecuación del significante a su objetivo significado.

Es en la forma de la que se reviste el mensaje donde radica gran parte del problema de la *lectura* de las historias que cuentan los medios de comunicación –sean estos impresos, visuales, sonoros o audiovisuales. De ahí que, si se cumple *ab initio* la adecuación entre el hecho informativo y el hecho narrado, conviene fijarse a continuación en la forma de la narración, en el modo expositivo elegido para narrar, en el que se concentra –para emisor y receptor- la cuestión esencial de la *lectura*

No se trata sólo de qué decir, sino de decir bien: la retórica informativa

Aunque a principios del siglo XX el británico Charles P. Scott –periodista y político- estableciera la extendidísima máxima periodística de que los hechos son sagrados y las opiniones, libres, resulta medianamente obvio que las herramientas empleadas para la narración de esos hechos condiciona su sacralidad, no por constituir instrumentos tergiversadores del conjunto, sino por la carga opinativa, crítica, editorialista e ideológica que en su exposición pueda existir.

Lógicamente, la forma expositiva no altera los hechos en sí mismos, pero sin duda los dota de nuevos significados que conducen a la necesidad de replantearse la tradicional idea de la “neutralidad” periodística.

La elaboración de la noticia –en realidad, su misma selección- constituye un proceso complejo –aunque demasiado rutinario como para hacerse siempre cargo de él-, en el que la práctica del informador, las actitudes profesionales, se imbrican profundamente con los planteamientos éticos y deontológicos.

El proceso informativo aglutina a lo largo de sus distintas fases un cúmulo de decisiones que, si bien la repetición sistemática ha transformado en actos seudo-inconscientes, exigen decisiones éticas por su repercusión: empezando por la elección de las noticias a cubrir y terminando por la puesta en escena y emisión de la información, las distintas fases de su confección se ven afectadas irremediablemente por su finalidad: qué decir y cómo decir lo que se quiere decir.

El establecimiento de una jerarquía noticiosa, los medios que se destinan a cubrir cada suceso, el tiempo o espacio asignado en el medio a su cobertura, el redactor elegido para la misma, las imágenes y/o palabras que éste selecciona, el modo en que capta esas imágenes, las presiones ideológicas y empresariales del propio medio…, las circunstancias, en fin, que rodean todo acto informativo se vuelcan en un resultado formal en el que los sesgos, la parcialidad y las "concesiones" del profesional a intereses que se le escapan, se hallan siempre, en mayor o menor medida, presentes.

Las investigaciones que desde finales de los años setenta se realizan en relación con la objetividad informativa han cuestionado este tradicional principio, centrándose para ello en el estudio del enfoque informativo –el llamado *framing*- y su plasmación en el estilo redaccional –verbal y/o visual-.

A través de este enfoque, cuya esencia radica en el cumplimiento profesional de la tarea por medio de actos rutinarios, la información adquiere rasgos interpretativos y valorativos que convierten al profesional en un sujeto participativo a través de su modo de contar.

El periodista Alex Grijelmo, profesional vinculado a el diario *El País*, recoge en su popular *El estilo del periodista* numerosísimos ejemplos de cómo las actitudes profesionales y la ideología del medio condicionan la elección de los signos empleados para codificar el mensaje, desvirtuando a veces la misma realidad de los hechos y/o introduciendo cargas subjetivas no siempre perceptibles para el lector –unas veces por la ya mencionada falta de sentido crítico; otras, por puro desconocimiento-.

El 3 de febrero de 1995 un sacerdote de la Comunidad Autónoma de Madrid fue denunciado por una prostituta de la Casa de Campo madrileña por pretender abonar sus servicios con dinero falso –circunstancia ésta confirmada por unos agentes de la Policía que comprobaron el hecho-. Los titulares elegidos por los

diarios nacionales de mayor importancia para reflejar el suceso fueron los siguientes:

- *El País*: "Un cura, denunciado por pagar con dinero falso a una prostituta de la Casa de Campo".
- *Diario 16*: "Denunciado un cura de Las Rozas que pagó a una prostituta con dinero falso".
- *El Mundo*: "Un cura, detenido por pagar a una prostituta con billetes fotocopiados".
- *Abc*: "El párroco de La Visitación, víctima de un montaje".

Aunque los hechos en sí resultan prácticamente similares –con excepción del último titular-, es indudable que existen matices redaccionales que desvirtúan la realidad de lo ocurrido. Así, no es posible equiparar una denuncia con una detención –como se expone en el tercer titular-, y mucho menos es posible concluir de los hechos objetivos que el suceso no constituye más que un burdo montaje. Sobra cualquier otro comentario, porque los titulares son suficientemente explícitos como para que cualquiera se haga cargo del destino al que se pretende llegar.

Sin embargo, no sólo es posible realizar un juicio valorativo –consciente o inconscientemente- a través de la elección de las palabras. La selección de imágenes constituye también una fuente constante de distorsiones informativas, máxime cuando no sólo se apuesta –por necesidades estéticas o por imperativo ideológico- por una representación determinada, sino cuando ésta se somete a una manipulación descarada, difícilmente perceptible para el *lector* , bien por desconocimiento, bien porque la propia manipulación ya ha operado un cambio en la realidad retratada.

Resulta especialmente llamativo el caso del montaje fotográfico realizado por *Abc* el 7 de julio de 1988 con motivo del famoso "chupinazo" de las fiestas de San Fermín.

La portada del diario recogió entonces una instantánea de la plaza del Ayuntamiento de Pamplona donde miles de personas se congregaban para asistir al inicio de las fiestas pamplonicas. En la foto original que tomó el fotógrafo que se hallaba presente en el lugar, se pueden apreciar distintas banderas del País Vasco –*ikurriñas*- que, en cambio, no se encuentran reflejadas cuando se contempla esa misma foto impresa en la portada del diario. El porqué, teniendo en cuenta la ideología declarada del diario, no resulta muy complicado interpretar el sentido de este montaje fotográfico.

ABC

MADRID, JUEVES 7 DE JULIO DE 1988

LOS NAVARROS QUIEREN TENER LA FIESTA EN PAZ

©Ambas imágenes extraídas del libro de Álex Grijelmo, *El estilo del periodista*, Taurus, Madrid, 1997.

El cómo se dicen las cosas requiere constantemente un esfuerzo crítico del receptor, capaz de discernir lo informativo de lo interpretativo, los hechos de su estilo redaccional, de tal manera que el intelecto contextualice y asimile la información como parte de un todo, de un conjunto informativo –periódico, telediario o boletín de noticias- repleto de condicionantes de las que el informador no siempre abstraerse. La empresa informativa, por la relación empresario-trabajador, así como por su papel crítico o acrítico con el poder y las instituciones, no suele permanecer al margen de los contenidos que difunde, aunque quienes elaboran el mensaje intenten que así sea. Por ello, corresponde al destinatario la tarea del ejercicio interpretativo, de la *lectura* crítica, sobre los hechos previamente interpretados que se le presentan. Al fin y al cabo, la elección de un diario, de una cadena de radio o de una televisión como vehículo informativo supone un cierta aceptación de la visión del Mundo allí presentada.

Emociones enlatadas: la retórica del celuloide y del entretenimiento televisivo

Juan José García Noblejas señala en su apasionante e interesantísimo *Comunicación borrosa. Sentido práctico del periodismo y de la ficción cinematográfica*, que "los códigos simbólicos del cine y la televisión tienen hoy una carencia bien patente: los sentimientos que encarnan y caracterizan a los personajes no siempre responden a los hábitos que los radican respecto al fin, entendido como la felicidad o infelicidad que lucran al término del programa en que figuran". Como él mismo explica, los finales felices se corresponden prácticamente con una exigencia comercial en términos de éxito pecuniario o de audiencias.

No cabe duda al respecto. La satisfacción o insatisfacción producida por la ficción –cinematográfica o televisiva-, o por el puro entretenimiento –y el *infotainment*, su variante de moda-, condiciona no sólo la permanencia de un producto en cartelera o antena, sino también la realización de futuros productos por parte de esa empresa. Y en ese sentido, al éxito numérico de espectadores o telespectadores debe añadírsele otra variable: la de la valoración positiva o negativa por parte del público.

En televisión, y referido al caso español, programas de audiencias poco más que regulares, han permanecido y permanecen en pantalla debido a la calificación positiva de su contenido que el público declara, con el consecuente beneficio, en términos de imagen, para la cadena que lo emite.

En el sector cinematográfico, esta rentabilidad viene dada en términos de opiniones de la crítica, premios de festivales y certámenes, así como de permanencia en cartelera, aunque la sala no agote a diario las entradas.

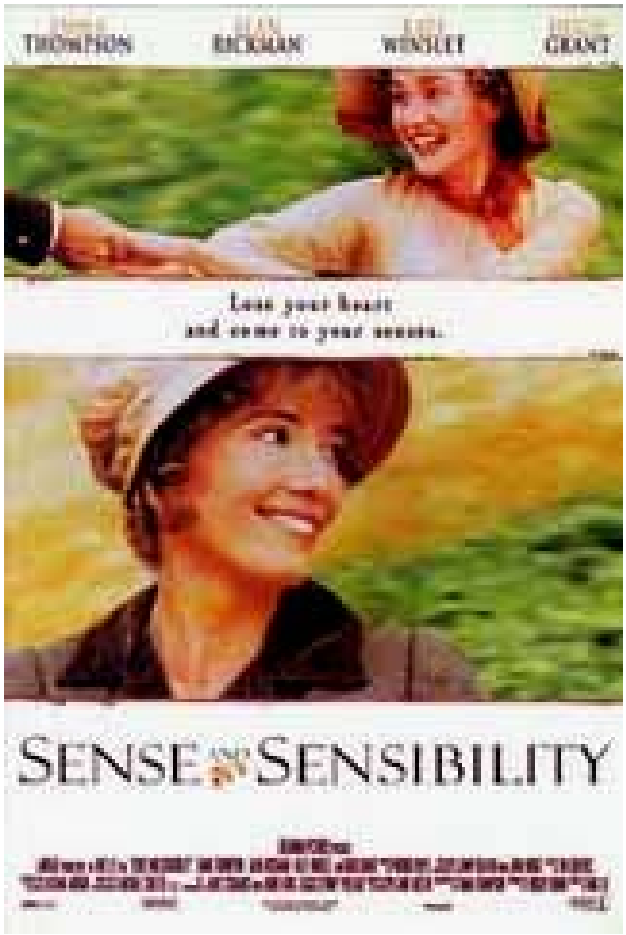
La amabilidad del producto, cualidad más que positiva frente a la "telebasura" y el cine de temática violenta y descarnada –por poner un ejemplo-, constituye un valor *per se*, con independencia de la mayor o menor superficialidad de la historia, de su verosimilitud –adecuación y coherencia dentro del mundo de ficción creado-, o de su mismo interés real. El consumo de temáticas *light* -quizá como una justificada vía de escape a los problemas cotidianos del ser humano-, rápido, limpio y de barata facturación –aunque no siempre-, refuerza la imagen ética de la marca televisiva o cinematográfica, equipara amabilidad con calidad y, sobre todo, no plantea inquietudes intelectuales que inciten a la audiencia a exigir una profundidad mayor en las tramas e ideas expuestas.

La originalidad de la televisión comercial consiste hoy en el rediseño de formatos de consolidado éxito que, por su comprobada eficacia, garanticen prestigio y/o dinero. En el cine, la renuncia a la implicación y el tratamiento serio de los acontecimientos fundamentales que afectan ser humano ha convertido el medio en una pantalla gigante de televisión donde la impersonalidad estilística, la experimentación y la creación artística han dejado paso a un adormecimiento intelectual del que los propios espectadores somos los primeros culpables.

La retórica del celuloide y del entretenimiento televisivo se sirve de lo fácil para evitar que se exija lo difícil, por medio de una explotación de emociones –verosímiles o no- humanas, comunes a todas las personas, que funciona a modo de circunstancia atenuante, e incluso indulgente, de sus propias limitaciones creativas. En suma, la catarsis provocada, o la carcajada inducida, escudan estos productos de su presunta obligación de provocar la reflexión intelectual del receptor y, lo que es aún más grave, procuran no estimularla. De ahí que cuando uno de estos productos presente el más mínimo destello de originalidad, trascendencia, reflexión o voluntad estilística, lo que de ordinario sería una pieza aceptable pase a convertirse en un trabajo brillante. En medio de la mediocridad, en definitiva, es fácil destacar.

No obstante, no se trata de promover la desaparición de esta especie de subproductos de la modernidad, sino de hacer hincapié en lo mejorable de los mismos: su tratamiento retórico. Los *reality-shows*, *docu-dramas*, el *infotainment*, determinado cine marcadamente comercial… se apoyan en una grave perversión como punto de partida: la descontextualización de la realidad aludida, así como en el falseamiento del juego de las emociones humanas.

En la base de estos formatos y géneros surge casi siempre el vehemente deseo de plantear las distintas cuestiones que afectan al ser humano como ente racional y pasional. Sin embargo, los conflictos humanos representados carecen siempre del total de elementos significativos que los explican, por lo que el drama se expone siempre de modo parcial, descontextualizado del conjunto de sus circunstancias y, habitualmente, de modo unipersonal.



La película *Sentido y Sensibilidad*, basada en la novela homónima de Jane Austen constituye un ejemplo significativo del uso de las emociones y la razón dentro de la ficción cinematográfica

©Imagen extraída de www.abc.es

La exposición de los dramas y conflictos humanos como finalidad no sólo resulta lícita, sino aconsejable; el modo expositivo en que se hace, en cambio, puede suprimir dicha licitud al pretenderse presentar lo verosímil como verdadero, y el medio como justificante del fin, sin contemplar las pasiones humanas como elementos que, de algún modo, deben estar sometidos al juicio del intelecto y al refreno de la voluntad -al igual que estos deben impregnarse de la bondad subyacente en el deseo-. La falta de equilibrio entre unos y otros, su

distorsión y su representación manipulada –por algo en inglés se emplea el término *missrepresentation* para aludir a ciertos falseamientos de la realidad- suscitan *lecturas* equivocadas que, además, se "venden" como la única lectura cierta. Y esto, en una sociedad impregnada de una cultura puramente audiovisual, ajena a la reflexión a través de las Letras, resulta aún más peligroso.

La conversión de la emoción humana en la trama o columna principal del guión, su narración como objetivo o meta, pervierte su misma esencia al anteponer la emoción y la pasión al conflicto, y no situar estos elementos en su verdadera dimensión: el conflicto como factor desencadenante de las emociones; de tal modo que ya no importa la resolución o no del problema, pues éste no es más que un mero pretexto para llevar al espectador a través del minutaje de la cinta o del programa, sino que importa la acumulación de emociones, pues de su existencia depende el éxito de producto.

La lectura crítica de la ficción cinematográfica o televisiva, del entretenimiento, queda dificultada por este arte de la inversión jerárquica: mutar lo subordinado en principal, obviando las reglas más elementales de la ética de la narración audiovisual, así como difuminando la línea que separa realidad y ficción. Y una vez aceptada por el medio esta mutación, no en vano constituye el principal promotor de la misma, el espectador ve anulados sus reflejos cognoscitivos al no percibir que el concepto cinematográfico y/o televisivo de mundo que se le ofrece pertenece a un orden de cosas diferente al del Mundo en el que habita.

Promesas ilusionantes o cómo hacer ventas eficaces: la retórica publicitaria

Si hasta ahora se ha hablado de verdad y verosimilitud como conceptos exigibles a la información y a la ficción, en tanto en cuanto representan la coherencia expositiva entre lo que se pretende comunicar y lo que se comunica –siempre teniendo en cuenta que la ficción sólo requiere una coherencia interna dentro del mundo creado-, la publicidad añade a la relación significante-significado un nuevo matiz: la veracidad como condición indispensable del mensaje; es decir, la presentación del bien o servicio que se pretende comunicar con sus características reales, sin magnificarlas ni disminuirlas, con objeto de distorsionar su verdadera naturaleza.

La comunicación comercial, cuyo fin tanto se aleja presuntamente de la comunicación informativa y de la basada en la ficción, no aspira a perfilar un retrato objetivo y exacto de lo anunciado, sino a motivar su consumo; de ahí que las reglas de juego de su retórica resulten claramente diferentes a las de los casos anteriores.

Sin embargo, la evolución de las técnicas empleadas en este terreno ha desdibujado las fronteras existentes entre unos y otros, aproximando peligrosamente los modos de contar, quizá con la intención de "confundir" al receptor o de reforzar la verosimilitud de sus argumentos: en más de una ocasión, y desde los años noventa en España, se ha asistido a una publicidad puramente informativa por el mensaje verbal emitido, así como a una recreación en la puesta en escena de las emisiones informativas de las cadenas de televisión o de los anuncios en prensa y radio. De ahí que, con grandísima frecuencia, se recurra a la advertencia mediante un signo identificador de que el espectador se encuentra ante una emisión publicitaria. Los modos de decir, el cómo se cuenta, inducen a error, no sólo sobre las características del producto, sino también sobre su forma de presentación. En este caso, el esfuerzo intelectivo del receptor ha de ser menor, pues el modo de *lectura* le viene ya dado.

A tal extremo se ha llevado el afán de publicitar informativamente que la práctica de publicitar comparando, de tradición estadounidense, se ha introducido, aunque no masivamente, también en España. La publicidad comparativa, cuando respeta el principio de veracidad y lealtad hacia la marca competidora, constituye el máximo exponente del discurso persuasivo más objetivo posible al establecer relaciones entre dos productos con finalidades idénticas, pero de características afines o totalmente distintas. Gracias a ella, y con todos los reparos éticos que pudiera suponer el desprestigio en que cae la marca que resulta desfavorecida, se vende única y exclusivamente a través de datos constatables y verificables, lo que permite al consumidor conocer con exactitud cuál de los productos ofertados cubre mejor sus necesidades.

Un planteamiento distinto, lógicamente, es el que surge cuando la publicidad basa su mensaje en lo subliminal, lo engañoso o lo puramente desleal. Es entonces cuando el modo expositivo persuasivo se desautoriza, pues viola la ética de sus propias reglas estilísticas al apelar al intelecto y a la emoción del receptor por medio de la mentira, la provocación de sus instintos de modo no perceptible, o el desprestigio no fundamentado del producto ajeno. En estos casos, la narración publicitaria debe *leerse* en términos de ilusión/realidad, verdad/falsedad, exactitud/inexactitud.

En 1995 la marca DON SIMÓN realizó la primera campaña de publicidad comparativa en España, publicitando las características de su refresco de frutas en relación con las de la marca RADICAL. En 1998 llevó a cabo una campaña similar, esta vez referida a su zumo de naranja en relación con el de la marca DANONE.
©Imagen extraída de http://www.donsimon.com

A modo de conclusión: por una lectura crítica de los medios

Como se señaló al principio, la narración de historias –información, ficción, publicidad- parte siempre de una premisa: la existencia de un *pacto de lectura* entre emisor y receptor, basado en la credibilidad del primero, ganada a través de la honestidad profesional, el mantenimiento de estándares éticos en su quehacer laboral y la confianza depositada en él por el segundo.

Como en la literatura de ficción, sólo aceptando determinadas premisas es posible decidirse a la *lectura*; sin embargo, el quebranto de las mismas conduce inexorablemente a la ruptura del *pacto* al introducirse elementos que hacen resentirse la relación emisor-receptor.

En la actividad de los medios de comunicación la existencia del *pacto* se apoya en las condiciones de verdad, verosimilitud y veracidad citadas, partiendo de una primera aceptación de que aquélla y no otra es la realidad que merece la pena que sea contada. Establecida esta confianza "a ciegas" inicial, por parte del *lector*, no cabe su desentendimiento con respecto al modo expositivo, pues de él depende en buena medida la percepción de la realidad asumida como importante. De ahí que, sólo mediante un esfuerzo crítico continuado resulte factible obtener una percepción de los hechos en su auténtica dimensión; en definitiva, una percepción del Mundo tal cual es, pese a todas las limitaciones que el ser humano presenta.

Leer críticamente no significa mantener una duda constante sobre aquello que se nos cuenta; sí implica, en cambio, entender que, alrededor de la esencia de las tramas informativas, de ficción o publicitarias, giran tramas personales y empresariales que, o bien matizan la consistencia de las anteriores, o bien las magnifican; y ello, como fruto de una acción consciente o inconsciente del emisor, cuya percepción del Mundo, por su propia condición humana, resulta también sectorial y limitada.

Se trata de *leer* con sabiduría, permitiendo a la razón eliminar lo que de ruido sentimental halla en el mensaje; abstrayéndolo del entorno mediático desde el que emana; humanizándolo cuando la persona no represente más que una cifra; intelectualizándolo prudentemente para evitar persuasiones de consecuencias compulsivas; en definitiva, restituyendo aquella parte del Mundo que no nos muestran los medios y asimilando la parte mostrada como una representación de Éste.

Referencias bibliográficas

GARCÍA-NOBLEJAS, Juan José, *Comunicación borrosa. Sentido práctico del periodismo y de la ficción cinematográfica*, Eunsa, Pamplona, 2000.

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ y AGENCIA EFE, *El idioma español en las agencias de prensa*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1990.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel, *La estructura del lenguaje periodístico*, Cátedra, Madrid, 1996.

GRIJELMO, Álex, *El estilo del periodista*, Taurus, Madrid, 1997.

BONETE PERALES, Enrique, coord., *Ética de la comunicación audiovisual*, Tecnos, 2ª ed., Madrid, 2000.

BETTETINI, Gianfranco y FUMAGALLI, Armando, *Lo que queda de los medios. Ideas para una ética de la comunicación*, Eunsa, Pmplona, 2001.

VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Francisco, *Ética y deontología de la información*, Paraninfo, Madrid, 1991

RELIGIÓN JUDEOCRISTIANA Y DIVINIDADES PAGANAS EN LA PELÍCULA *LÍNEA MORTAL* (*FLATLINERS*, 1990), DE JOEL SCHUMACHER.

Esther ROSADO RODRÍGUEZ
Universidad de Extremadura

1.-Preámbulo

Desde sus primeras imágenes, la película *Línea Mortal*, de Joel Schumacher, propone un entorno de novedad, de "experimentos aún no realizados", pero en un ámbito académico y del oficio médico que, en realidad, hunde sus raíces en el tema de Frankestein. De cualquier forma, la novedad frente a ese tema viene dada no porque así se diga, sino por las referencias que se hacen a la tradición religiosa judeocristiana y a la pagana a lo largo del filme. Ambas concepciones organizan la presente exposición.

La trama muestra cómo, a través de unos ensayos médicos, los personajes, jóvenes estudiantes de medicina, intentan averiguar qué hay después de la muerte y regresar con la respuesta al enigma de la vida. Resulta significativo que, mediante primeros planos, en los que aparecen tanto lemas relativos al ámbito académico de una Facultad de Medicina, con sus connotaciones hipocráticas, como diferentes esculturas religiosas, surjan los créditos iniciales de esta película. Es más, la escena siguiente, a pesar de tener una duración de pocos segundos, no es menos elocuente, pues aparece uno de los personajes frente a la inmensidad del mar, donde una voz en off pronuncia una frase definidora "hoy es un buen día para morir", siendo dos los tipos posibles de muerte que así se sugieren: la representada por la concepción judeocristiana y la representada por la tradición clásica. La película en sí muestra cómo uno a uno los estudiantes se turnan para provocarse la muerte clínica durante unos minutos. Al volver a la vida, una vez reanimados, pretenden traer consigo el conocimiento de qué hay al otro lado. Y junto a este conocimiento, se muestran las consecuencias del experimento.

2.-La influencia judeocristiana

Una de las claves del filme lo constituye, en virtud del tema del más allá, la concepción judeocristiana de la muerte. Tal concepción se presenta de dos formas, la solución al enigma de la vida que se plantea en la trama; y la mención al Libro del *Génesis*, en forma de *Historia de los Orígenes*.

2.1.-Resurrección y expiación

Ya en la segunda secuencia del filme se muestra a una mujer que se está muriendo de hemorragia vaginal en la arteria uterina, en pleno parto. Se constata el funcionamiento del ciclo de la vida, en el que la mujer que va a dar a luz a un nuevo ser, está perdiendo la suya. Uno de los jóvenes estudiantes trastoca este ciclo, y hace que la mujer pierda al bebé que venía en camino y ella siga viva, como volviendo a nacer de nuevo, resucitando.

Se trata, exactamente, del mismo procedimiento de resurrecciones en el que se verán envueltos los personajes. Así, frente al "buen día para morir", tras el experimento que cierra la película, se dirá que "no era tan buen día para morir", dando las gracias por ello el osado estudiante protagonista. De igual manera, cuando están todos los estudiantes reunidos en la calle hablan sobre las consecuencias que ha tenido su experimento, es el mismo personaje, que había sido caracterizado como ateo, el que menciona tras haber pedido el perdón a sus pecados pasados, que la única solución es la expiación.

Así, el personaje de Nelson, protagonista carismático en el coro de estudiantes, les dice agresivamente que "son sus pecados y que vivan con ellos", pero él mismo no puede coexistir con estos errores. Necesita el mismo perdón de los pecados.

Y es que, de otra manera, vivir con estos errores derivaría en Miedo e incluso Locura, según dice: "Yo soy muy agradable, él es muy agradable, pero los dos estamos locos". De hecho, cuando los demás creen haber perdido a Nelson en el último experimento, alguno de ellos llega a ensalzar plegarias para salvar su alma, diciendo "perdónanos, Dios mío, por habernos metido en tu puto terreno". Se

ha convertido; y ha reconocido que, tras haber jugado a ser dioses, tienen que pagar un precio.

2.2.-Un nuevo libro del Génesis

En el parto considerado en líneas anteriores, Rachel, otra joven estudiante, se dedica a poner por escrito lo que narra la mujer, quien "veía todo lo que ocurría y sentía que flotaba; después entró en un túnel y vio la luz, la más maravillosa que había visto. Oyó una voz que le dijo que se iba a llevar al bebé pero que tú volverías".

Esa idea de hacer una crónica escrita de los experimentos hace que otro de los jóvenes se encargue de redactar un libro, siendo el único de los personajes que no se somete a la prueba. Tras dudar sobre diferentes títulos decide que se llamará *Génesis de un hombre cirujano*, donde la palabra "Génesis" es lo suficientemente indicativa de la clave religiosa objeto de reflexión. Además, se trata de un libro que busca sobrevivir a sus autores.

Más aún, cuando en el *Génesis* se habla de la creación del hombre, "no se pretende transmitir una verdad científica, sino una verdad de fe", resultando paradójico que sea un futuro doctor en Medicina, quien "comience con una historia de fe" el mencionado libro. Además es el único que en un principio quiere declinar su invitación por motivos morales y el único que no accede a intentar conseguir la deseada inmortalidad, sin ser consciente de que, por el hecho de escribir el libro, sería el único que pasará a la historia, al encargarse de fijar por escrito las vivencias, más allá del resultado amenazante de los experimentos, a cambio, precisamente, de no vivirlos.

En este contexto se explica la presentación visual del último ensayo (descrito en líneas previas), pues al entrar en el sagrado lugar de los experimentos se muestra la imagen de una escultura femenina de la que mana agua y parece tanto llorar como anunciar el diluvio del *Génesis*. En fin, la *Historia de los Orígenes* finaliza con un tono religioso. Y es que es el escritor quien, tras la última resurrección, se persigna y reza, mientras suenan de fondo cánticos sacros.

3.-Referentes de la mitología clásica

No se trata de la única estatua significativa en el conjunto de la película. Y es que, en una de las escenas aparece junto al estudiante protagonista una intemporal estatua alada, de marcada ascendencia clásica o grecolatina. Ésta se encuentra a la misma altura y en el mismo plano que el estudiante, juntos, como especie de desafío por la presencia de un mortal respecto a un dios. A este respecto, se puede argumentar mitológicamente el filme a partir de los seres alados relacionados con el tema (la muerte, el sueño) y de motivos (de bajada a los infiernos y de su retorno órfico); entre éstos últimos estaría también el tema de Prometeo, pero se trata de un tema que, en realidad, está ya incardinado en la evidente influencia que ejerce la tradición de Frankestein en la mirada científica al más allá. En lo que se refiere a los seres mitológicos relacionados con la muerte y el sueño están Nix, Hipnos y Tánatos.

3.1.-Nix

Una de las manifestaciones concretas que es posible reconocer en el filme la constituye la Noche/Nix. Y es que Schumacher recrea un ambiente marcado principalmente por la oscuridad y la noche: un hospital donde no aparecen planos de ventanas, un entorno en restauración, vagones de metro, escenas de interiores, y, en general, nocturnidad. De acuerdo con la tradición mitológica, la Noche o Nix es la madre del Destino, del Sueño y de la Muerte. En efecto, todos los experimentos de los jóvenes estudiantes se llevan a cabo de noche. En este contexto es posible reconocer a Nix como hija del Caos, los antiguos poetas la presentaban coronada de adormideras, envuelta en un amplio velo cuajado de estrellas, como cuajado de estrellas aparece el cielo que envuelve los experimentos de los jóvenes. De hecho, antes y después de cada experimento el director ofrece planos exteriores de la nocturnidad en la que se encuentran los estudiantes remarcando el hecho y la pervivencia del mito de la Noche.

3.2.-Hipnos

De igual forma, una de las localizaciones donde transcurre la película es un Museo, anteriormente una capilla, que es donde se llevan a cabo los experimentos. La idea de Museo se presenta como indicio de lugar de acogida de Hipnos. El Sueño, hijo de la noche, vive en un palacio que resulta impenetrable a los rayos del Sol y nada puede alterar su tranquilidad. Es el Museo el que alberga este tipo de ensayos, e Hipnos el que allí se alberga. Así pues Hipnos/Museo invita a los jóvenes a un olvido palacial, rodeado de oscuros cortinajes, que es donde reposan los personajes acompañados del dios apacible de los Sueños. Se trata de una morada ubicada según los poetas grecolatinos en los infiernos, dato importante éste según señalaremos más adelante.

3.3.-Tánatos

La Muerte/Tánatos es hermana del Sueño, definida como sueño eterno, que es desafiado por los estudiantes, como demuestra el hecho de que, al cabo, no descubren vida después de la muerte, sino sueños dormidos, una pasado que reviven para solicitar la expiación de sus faltas pasadas, de acuerdo con la lectura judeocristiana considerada en parágrafos precedentes.

Pero también es la imagen de un cadáver. De hecho, entre los iconos más destacables de la película está la anatomía de la muerte, la autopsia como recurso pedagógico. Así lo demuestra Schumacher al sugerir un detalle pictórico en una clase en la universidad: *La Lección de Anatomía* de Rembrandt, con una doble visión de unos rostros expresando los diferentes grados de atención del alumno, destacando la masa inerte del cadáver sobre el que se indaga; también el carácter coral del filme. La muerte es, por consiguiente, un cuadro, mera imagen. Así lo corrobora el hecho de que la escultura alada se muestra, al final, de espaldas, enlazando la idea de imagen con la de mitología.

4.-El descenso a los infiernos

En Tradición Clásica se entiende por “catábasis” una bajada a los infiernos, lugar de los muertos. De hecho, cada experimento constituye un descenso a la

muerte y su retorno, que posee referencias clásicas en figuras como la de Orfeo y otros personajes mitológicos y literarios. El recurso está anunciado en la película, cuando uno de los personajes aparece disfrazado de cadáver antes de comenzar uno de los experimentos. Son cinco los descensos; y es importante reconocer el tema central en éstos pues, al margen de la expiación, ofrecen situaciones objeto de paralelos no judeocristianos, sino propiamente mitológicos.

El primer "descenso" es realizado por Nelson, al que se comienza a grabar terminando su permanencia en el terreno empírico con el cierre de sus ojos, símbolo del paso a las puertas del mundo onírico. Será también Nelson el que cierre la serie de los descensos.

El segundo "descenso" posee un claro componente sexual, según se aprecia desde el comienzo de las imágenes del estudiante, a través de una vagina, en su nacimiento. En su sueño, aparecen sólo mujeres, semidesnudas e imágenes eróticas con las mismas, a las que grababa sin su consentimiento.

La tercera "catabasis" se ofrece, de nuevo, a través de la grabación de la cámara, que da paso al mundo de los sueños. En esta ocasión, el personaje siente la necesidad de regresar a la infancia.

En el turno del "descenso" del personaje femenino, de Rachel, ésta supera la duración del coma o la muerte clínica. El suicidio de su padre constituye el tema de su pesadilla y, como motivo de la "catábasis" una autoinculpación de aire trágico.

La última "catabasis" la realiza Nelson, batiendo el récord de permanencia en la muerte pues en su pasado hay un crimen, la muerte accidental de un niño, de aire también trágico. La estructura anular del filme está servida al indagar en el tema de la muerte para encontrar respuesta a una muerte.

5.-Conclusión

Con cada una de las experiencias más allá de la vida que viven los estudiantes, su desarrollo y consecuencias se muestra su evolución psicológica. Los experimentos dan como resultado la necesidad de lo ético y de lo simbólico.

Lo llamativo del caso es que dicha concepción se ha poblado de referencias judeocristianas en lo ético y, sobre todo, mitológicas en lo simbólico o, por así decir, como cauce portador de imágenes (de ahí la importancia de las cámaras de

vídeo, de las esculturas, del cuadro de Rembrandt, etcétera). No en vano hemos intentado caracterizar lo judeocristiano con un libro paralelo al *Génesis* y lo pagano con el recurso a imágenes. A este respecto, cabe hablar de la trascendencia de la película como indicio de una visión contemporánea de la religión, hibridación entre el presente (judeocristiano en el comportamiento) y el pasado (pagano en su representación y en los motivos que se encuentran en los descensos a la muerte).

LECTURA Y NUEVAS TECNOLOGÍASS. EL PORTAL INTERZONA DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA Y EL CENTRO DE LEITURA Y EL CENTRO DE REFERÊNCIA DE LITERATURA E MULTIMEIOS DE LA UNIVERSIDAD DE PASSO FUNDO DE BRASIL

Tania Rosing- Eloy Martos

Grupo de Investigación Universidad de Extremadura- U. Passo Fundo Brasil

Se explican distintas experiencias y propuestas para relacionar la lectura con las nuevas tecnologías, a través de recursos de distinta tipología.

Se analizan, por ejemplo, las bibliotecas digitales y otros recursos para vehicular la lectura, así como el diseño de talleres colaborativos y aulas virtuales de literatura infantil, a partir de la experiencia del portal de la universidad de extremadura Interzona (www.unex.es/interzona) así como del funcionamiento del centro de referencia de literatura y multimedia de la universidad de passo fundo, y sus investigaciones y publicaciones sobre las nuevas tecnologías y y la lectura (http://www.upf.tche.br/mundodaleitura/index.html)

DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN

1. LA LECTURA COMO ACTIVIDAD COGNITIVA Y SU RELACIÓN CON LAS TIC. LA NECESIDAD DE HERRAMIENTAS DE DESARRROLLO DE LA LECTURA DIGITAL.

La Lectura es una actividad semiótica y cognitiva, esto es, de desciframiento de signos pero también de construcción del conocimiento en la medida en que pronto se pasa de "aprender a leer" a "leer para aprender".

La lectura no es sólo el lector sentado frente a un libro, hoy, gracias precisamente a las TIC, vemos que se proyecta hacia muy diferentes soportes, canales, lenguajes y soportes y que, por eso mismo, conlleva una gran variedad y riqueza de prácticas lectoras, según han descrito los historiadores de la cultura: lectura en voz alta, lectura silenciosa, lectura en grupo, lectura con los padres, lectura recreativa... y tantas otras modalidades.

Otro efecto de las TIC es justamente cuestionar lo que diferencia, por ejemplo, el lenguaje hipertextual de la cultura escrita, y , por tanto, la necesidad de una nueva lectura digital. Tenemos, pues, las producciones, como las páginas webs o los **e-books**, y aún carecemos de una reflexión sólida sobre la naturaleza de la lectura digital y su relación con las otras lecturas.

En el otro lado, el de los "Apocalípticos" , usando la terminología de U. ECO, no se percibe estos nuevos horizontes sino más bien que las TIC son una amenaza para el libro o -en su particular concepción- para la cultura humanística.

Y es que la aparición portentosa de Internet, de las posibilidades del lenguaje hipertextual, de las bibliotecas digitales, de los **e-books**, etc. no ha terminado de conjurar la grave disociación entre la lectura como hábito cultural para personas de alto nivel de formación y la dinámica que abre la

sociedad de la información, con sus lógicos vaivenes y contradicciones. En concreto, la necesidad de educar en el uso de estas herramientas tanto a profesores como a educandos para por ejemplo no caer en el uso banal o acrítico de Internet.

Al contrario, hay todo un mundo lleno de posibilidades "detrás de la pantalla", que nos convierte a todos en Alicias en condiciones de explorar, surcando toda clase de universos, y en este viaje, eso sí, hace falta la guía de un "maestro", de un guía, de un aliado, y éste es el papel que mejor puede cumplir el maestro, el bibliotecario o el documentalista en los tiempos actuales. No se trata de creer o no creer, de ensalzar o despreciar lo que ofrece el ordenador, se trata de experimentar, de expandir la percepción del alumno o del usuario en general.

Por ejemplo, como ha explicado el profesor Joaquín AGUIRRE[1], hay una diversidad de recursos que posee Internet para ayudar a enseñar literatura y por tanto lectura: *Páginas WWW sobre Autores, Páginas WWW de Autores, Espacios WWW dedicados a obras literarias, Editoriales virtuales, Revistas sobre lectura, Proyectos de lectura, Bibliotecas digitales, Bases de datos de información literaria, Espacios WWW de recursos de lectura seleccionados, Información sobre actividades relacionadas con la lectura, Cursos en línea sobre lectura, los e-books o libros digitales, Foros de discusión sobre lectura*... Todo tan distinto a esa enseñanza "de vía única" de años pasados, donde aprender a leer era sinónimo de "capturar datos", o, a lo más, de automatizar ciertas prácticas, como el comentario de textos. En este enfoque integrador, leer es pasar del tacto del papel al brillo de la pantalla, valorando sobre todo el papel del lector como persona que construye significados y cuya experiencia lectora enriquece el profesor precisamente a través de toda esta variedad de medios, soportes y lenguajes. Por ejemplo, las **bibliotecas digitales** están poniendo al alcance de todo el mundo lo que era casi sólo para eruditos.

2. FRAGMENTACIÓN Y HETEROGENEIDAD: E-LEARNING Y LA LECTURA. CÓMO INFLUYEN LOS ESTILOS COGNITIVOS.

La naturaleza del signo verbal, al que asociamos la lectura –aunque también se pueda hablar de una lectura de imágenes- nos lleva a tres dimensiones constitutivas: *sintáctica, semántica y pragmática*. Es decir, el signo consta de un lenguaje que precisa un orden, un encadenamiento; tiene como referencia unos contenidos comunicativos y, finalmente, se desenvuelve, en unos parámetros de uso. Cuando se pasa de la lengua oral a la escrita, el signo se secuencializa a través de la analogía de la página, mediante unas convenciones culturales (capítulos, páginas, párrafos, signos de puntuación...) que conforman unas pautas adquiridas, como el leer en una dirección determinada, según unas agrupaciones o bloques de texto, etc.

Por su parte, el **e-learning** es definido como:

> "*El aprendizaje electrónico es el aprendizaje respaldado por las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC). El aprendizaje electrónico no se limita a la «alfabetización digital» (la adquisición de aptitudes TIC). Puede abarcar varios formatos y metodologías mixtas: el uso de software, Internet, CD-ROM, aprendizaje en línea o cualquier otro soporte electrónico o interactivo."*[2]

En el caso del aprendizaje digital, la analogía de la lectura secuencial es el espacio de la pantalla tomada como sucedáneo de una página, pero es una analogía engañosa en su propia terminología, pues sabemos que una página web dista mucho de ser en realidad una hoja de un libro, es algo que los e-books han puesto de evidencia en seguida.

---

[11] AGUIRRE, J. : *Literatura en Internet* , nº 6, Revista Espéculo, nº 6, UCM, www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite_www.htm

[2] http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/elearning/elearning.htm

Pues bien, cuando entrelazamos “lectura” y “e-learning” se producen ciertos “choques” curiosos que podemos describir sucintamente así.

El **entorno de la lectura**, que ya era bastante artificial en la época de la hegemonía de la cultura escrita (v.gr. *scriptorium* medieval), se hace aún más complejo al ser percibidos por este nuevo lector como la suma de unos recursos heterogéneos y fragmentados a la vez[3]:

> *Los problemas fundamentales que debe afrontar el diseño de un Curso o Entorno, se resumen en un término:* ***heterogeneidad.***
> *En primer lugar,* ***heterogeneidad del ancho de banda del canal*** *(entornos intranet/internet),* ***de los tipos de aplicaciones multimediales ,*** *(texto, hipertexto, gráficos, audio, vídeo, aplicaciones informáticas, interacciones con sistemas informáticos, navegación por bibliotecas virtuales, etc.),* ***de los estudiantes, de los distintos papeles que es necesario desempeñar de manera coordinada*** *, (profesores, tutores, administrador de sistemas, expertos en media, expertos en la elaboración de contenidos, etc.).*
> *Finalmente, la heterogeneidad de las plataformas de* ***hardware/software*** *desde las que se pueda acceder al curso/entorno , implica , adoptar protocolos estandarizados y abiertos , existen actualmente aplicaciones suficientemente experimentadas.*
> *Los diseños se plantean en diferentes niveles , la. Interfaz con el Usuario (o "front-end"), el Módulo de Enseñanza-Aprendizaje (o "back-end")y los Sistemas de navegación, orientadas a facilitar la interacción entre usuarios y materiales.*

Dicho en otras palabras, el **e-learning** se presenta ante el alumno como un “mosaico” de “cosas y lenguajes”: ordenador, periféricos, aplicaciones, texto, imágenes, audivo, multimedia, es decir, una pluralidad de soportes, formatos, lenguajes y ambientes donde va a “leer” de una manera diferente. Los templos y soportes de la cultura tradicionales (las bibliotecas, los archivos, los libros) son sustituidos por unos entornos distintos, que se asocian a lo que se hoy conocen como laboratorio de informática, cibercafé o, en forma más hogareña, el ordenador personal.

Pero, claro está, del ordenador el alumno hace una definición funcional: el ordenador *es lo que se pueda hacer con él*. Pero aunque las nuevas tecnologías busquen la *estandarización*, no todo el mundo hace lo mismo con el ordenador, es decir, el **uso**, la comprensión pragmática de este entorno virtual nuevo varía mucho de persona a persona, y de grupo a grupo.

Así. hay **preconcepciones** que funcionan, por ejemplo,los alumnos de Ciencias Humanísticas no tienen la misma percepción que los de carreras técnicas, por ejemplo, los educadores se resisten al uso privilegiado del e-learning en la medida en que la *relación persona-máquina* pueda solaparse sobre la relación esencial que se busca entre educando y educador. Un miedo inicial comprensible, en todo caso, que se supera al profundizar en las TIC.

Pero hay otras **variables** más importantes, como el **estilo cognitivo** del sujeto, a la hora de abordar la respuesta “táctica” a estos nuevos entornos de lectura: la dependencia/independencia de campo (DIC) y su relación con otros factores cognitivos y afectivos. Las personas “dependientes de campo” tienen una percepción más ligado a los detalles, al entorno inmediato y necesitan un contacto personal (a nivel de tutor y con los otros compañeros) mucho más intenso que las otras. Veamos esta doble caracterización de Ana María BAÑUELOS, citando a WITKIN:

Dependientes

-Visualizan patrones en forma mas global
-Aprenden mejor con mas claves visuales y mas reforzamiento
-Son mejores en el aprendizaje de contenido social

3 Consideraciones sobre entornos virtuales de aprendizaje y la incidencia del estilo cognitivo de los usuarios, Teresa Queirel, en http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/elearning/opinion3.asp

-Requieren una estructura, unos objetivos y un refuerzo exteriormente definidos. Experimentan una mayor dificultad en aprender un material no estructurado.
-Tienden a aceptar la organización dada y son incapaces de reorganizarla
-Necesitan instrucciones mas explícitas sobre la forma de resolver problemas
-Les es difícil reestructurar los elementos de un problema para su solución
-Tienden a confundir relaciones de figura-fondo, les es difícil separar información relevante del fondo

Independientes
-Percepción analítica de los estímulos
-Adquieren información con menos claves visuales
-Necesitan ayuda para concentrar su atención en material de contenido social.
-Hábiles y rápidos para abstraer información relevante
-Pueden analizar una situación y reorganizarla
-Mayor competencia en el análisis y reestructuración cognoscitiva
-Capaces de resolver problemas sin instrucciones y orientación explícitas
-Pueden reestructurar los elementos de un problema para su solución
-Mayor capacidad para descubrir características sobresalientes en un campo complejo[4]

En los Talleres que hemos desarrollado se observan muy bien esta doble personalidad: unos necesitan ir paso a paso, otros se arriesgan a elaborar sus propios "atajos". Ahora biene, aunque se vincula a los *Independientes de Campo* con un mayor desarrollo personal, no se puede decir en rigor que haya unos estilos a priori más exitosos que otros, cada uno puede conseguir sus objetivos si el modelo logra encauzar sus necesidades y aptitudes.

Sin duda, los estilos de aprendizaje que se derivan de la DIC y de los diferentes controles cognitivos que pueden activar unos y otros, pueden tener que ver con una dicotomía que los semiólogos establecieron a la hora de estudiar la conducta del lector.

En efecto, el lector "**ingenuo**" (cf. W. MIGNOLO[5]) se comporta como un sujeto dependiente de campo, que lee el texto en su literalidad y con un alcance de "punto de vista" limitado; el lector "**experto**" es capaz, en cambio, de extrapolar elementos y aportar experiencias externas a este acto de lectura; formular conjeturas o expectativas respecto a lo que lee; en fin, aplicar estatregias de lectura más versátiles y, por tanto, más **heurísticas**. El sentido de lo heurístico es importante en Educación y en las TIC porque de lo que se trata es de desarrollar y generar conocimientos nuevos.

3. LA EXPERIENCIA DE INTERZONA EN LAS CLASES-TALLER DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UEX Y DEL CENTRO DE LITERATURA Y MULTIMEIOS DE LA U. DE PASSO FUNDO (BRASIL).

Frente a la heterogeneidad y fragmentación hemos buscado modelos de integración, que mejores las distintas dimensiones del signo que es objeto de lectura.

- La dimensión **sintáctica**: crear articulaciones claras en el modelo web que se propugna.

- La dimensión **semántica**: crear **itinerarios significativos**, ciertamente la forma de una jerarquía conceptual es muy variables, lo importante es que conecte con lo que ya sabe el individuo en orden a posibilidad a posibilitar una diferenciación progresiva y una reconciliación integradora de los conceptos (cf. AUSUBEL).
- La dimensión **pragmática**: crear condiciones de uso. Por ejemplo, instrucciones de manejo de las lecciones hipertextuales, documentos de apoyo, etc. Paralelamente, condiciones generales del programa-taller (documento de Presentación), con especificación de grupos, calendaría y otra serie

[4] http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-ant/67-6.htm

de detalles que ayudan a los alumnos a atenuar el desconcierto que un modelo así genera al principio.

Lo que antes denominábamos como Heterogeneidad de los elementos del **E-learning** se ha ido viendo acentuado en los dos primeros años por las limitaciones o precariedad de la infraestructura disponivles, y la deficiente alfabetización digital de los alumnos que accedían a la experiencia...

Sin embargo, la creación de herramientas "ad hoc" compensa a menudo las deficiencias técnicas, incluso sirven de estímulo. Por ejemplo, el sistema de organización a partir de *grupos cooperativos*, que comparten un mismo horario y, eventualmente, un mismo proyecto de clase, permitió combinar los procedimientos de la docencia presencial (la realización de un trabajo a partir del programa de la asignatura) con el aprender en la virtualidad a partir de que en dicho proyecto se valorase tanto la fase de búsqueda como la redacción final del mismo.

4. EL MODELO DE WEB DE INTERZONA Y SU RELACIÓN CON LA LECTURA.

El **Seminario Interfacultativo de Lectura** surgió en la Universidad de Extremadura en 1996, y que en este lapso, ha emprendido numerosas iniciativas, como la de publicar una revista semestral "**Puertas a la Lectura**" y organizar actividades de fomento de la lectura en todas las Facultades. Desde entonces ha habido una especial incidencia en las Nuevas Tecnologías .

También actúa en áreas de educación que se relacionan con los centros no universitarios, es el caso de los talleres, ludotecas y exposiciones que se organizan para alumnos de Primaria y de la ESO, actividades en las cuales instalamos kioscos digitales y otras herramientas relacionadas con las TIC. Por ejemplo, las publicaciones digitales, es el caso de "**Herodes**", revista de literatura infantil y juvenil, de las pocas que existen en español (aunque hay más en Iberoamérica, en España apenas hay).

La formación de los maestros y/o bibliotecarios como monitores en animación a la lectura es algo que también se acomote a través de Interzona. Entre otros servicios, también se puede constatar que tanto en las exposiciones y talleres de lectura (cf. http://www.unex.es/interzona/Interzona/Seminario/Anuario/) como en el cd-rom de cuentos y leyendas, o a través de la revista digital de literatura infantil, **Herodes** , participan los maestros y los bibliotecarios que se forman en nuestras Facultades (Educación y Biblioteconomía, respectivamente), y que son sin duda la mejor cantera, de ahí la utilidad social de dicho Seminario, aparte de su fin específico de animación lectora en el marco de la Universidad.

En resumen, Interzona es un website de contenidos y servicios en el ámbito educativo y cultural. Aunque sus páginas iniciales tienen que ver con asignaturas de interés para los estudiantes de Facultades de Educación y de Biblioteconomía de la Universidad de Extremadura, precisamente por los contenidos educativos y culturales que transmite, es de interés para profesores, bibliotecarios y otros profesionales en activo, lo que ha llevado al reconocimiento del Ministerio de Educación y de otras instancias[6].

---

[5] **MIGNOLO**, **Walter**. (1997). Téoría del Texto e Interpretación de Textos, UNAM, México.

6 El Centro Nacional de Información y Comunidad Educativa (CNICE), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ha reconocido el servidor de información de la UEx, Interzona 2000, como Web de la Semana (4-10 de marzo).

El Centro recomienda una web por semana que destaque especialmente por su utilidad para profesores y alumnos, al tiempo que valora contenidos y presentación.

El éxito de la página viene refrendado por las 20.000 visitas, en pocos meses (están entrando de 35 dominios / países).

Interzona, en su diseño reformado**,** se divide básicamente en cuatro áreas:

- Lengua y literatura iberoamericanas
- Imagen y Comunicación Social
- Patrimonio y Folklore iberoamericanos
- Divulgación científica

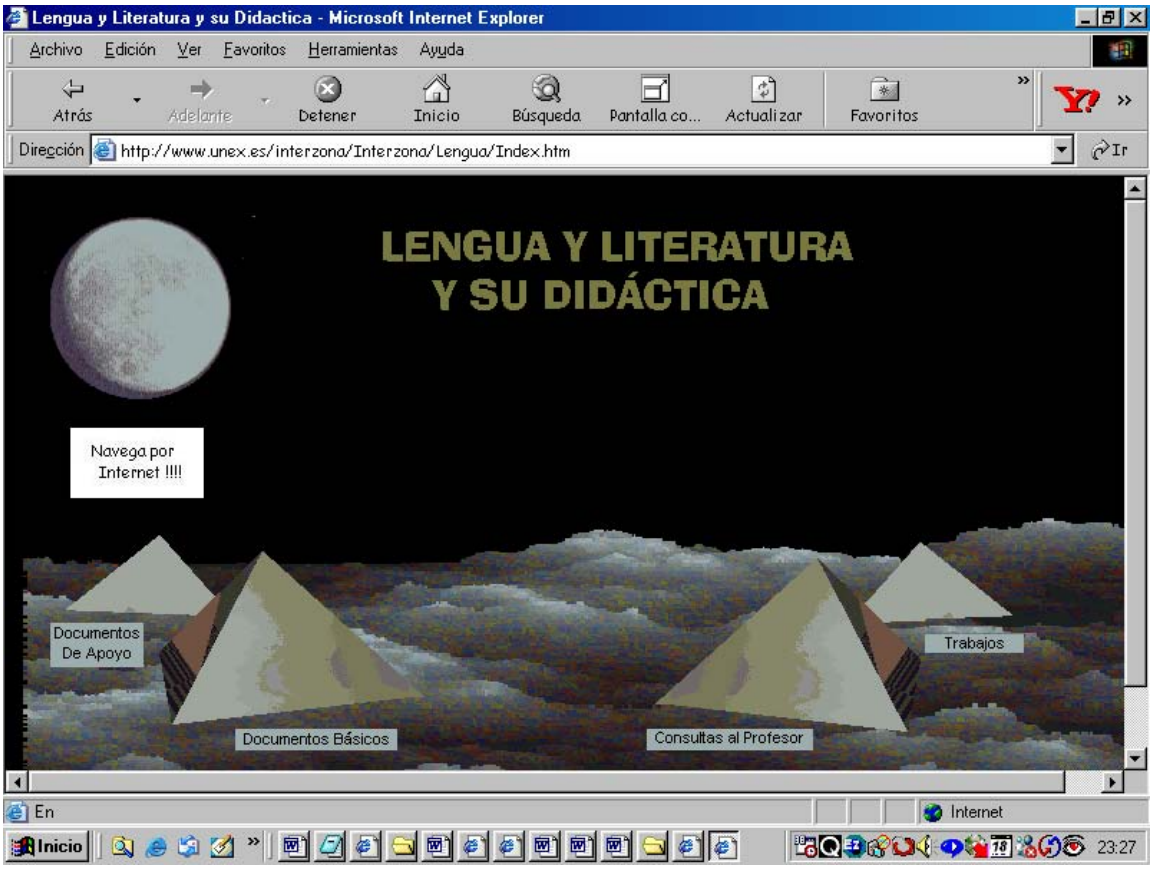
Además incluye una serie de servicios comunes para todas ellas como son: recomendación de la semana, revistas, boletín, foro, chats, ocioteca, enlaces, buscadores, zona de descarga, envío de sms... De hecho, Interzona aspira a convertirse en un entorno virtual de aprendizaje, y para ello incorporará los elementos que enumera la profesor Teresa QUEIREL y otros investigadores[7]:

1. Datos de gestión (base de datos).
2. ·Comunicación asíncrona básica (correo-e, listas de discusión, servicio de news).
3. ·Comunicación asíncrona avanzada o multimedia (vídeo "on-demand").
4. ·Comunicación síncrona básica (Chat).
5. ·Comunicación síncrona avanzada (video conferencia).
6. · Apoyo al trabajo colaborativo y en grupo.
7. · Materiales curriculares en formato electrónico.
8. Herramientas de apoyo a la orientación, la tutoría y seguimiento de los alumnos.

A continuación pasaremos a describir el área que más interesa a efectos de esta comunicación:

El recurso http://www.unex.es/interzona/ contiene varias secciones dedicadas a asignaturas, aulas-taller, aula virtual de Literatura Infantil, aprendizaje de lenguas extranjeras, patología del lenguaje, ecología de la lectura, patrimonio y folklore, al tiempo que dedica un espacio a revistas, entre otros.

7 *Re-pensando el diseño de entornos virtuales de aprendizaje* Autor: Prof. Teresa Queirel Véase tambié Mason Robin .Models of Online Courses.Institute of Educational Technology.TheOpenUniversity.ALN Magazine Vol Issue2.Oct.1998.Documento electrónico.URL .http://www.aln.org/alnwe...12 issue2/Mason final.htm



Cada asignatura se implementa con cuatro grandes apartados: Documentos de Apoyo, Documentos Básicos, Consultas al profesor y Trabajos.

Las orientaciones sobre el material y su estructura son éstas:

GENERALIDADES
Todo el material que se pone a tu disposicición pretende guiarte en un proceso de autoformación reflexiva, en interacción con otras personas, como el profesor, pero también otras personas (compañeros, profesores en ejercicios, otros mediadores socioculturales...)
Consta de un conjunto de instrumentos, que llamamos DOCUMENTOS BASE + DOCUMENTOS DE APOYO + SECCIÓN DE CONSULTAS + MUESTRA DE TRABAJOS DE AÑOS ANTERIORES, apartados que tienen, a su vez, varias subdivisiones.
Todos estos materiales pretenden acomodarse a tu ritmo de estudio y consulta, para resolver estas cuestiones:
-Cómo puedes estudiar.
- Qué trabajo has de realizar para superar el curso.
-Cómo interactuar con tu profesor y/o con tus compañeros y otras personas ajenas a la Facultad.
-Cómo autoevaluar tu aprendizaje y cómo será evaluado el mismo por el profesor.
-Cómo navegar por la información, dentro y fuera de Interzona.
ESTRUCTURA DE LAS LECCIONES HIPERTEXTUALES
Lo equivalente a las clases expositivas o apuntes, las "lecciones hipertextuales", se presentan en este formato.

Cada Curso Consta de varios Módulos o Macrounidades, aunque lo más operativo, de cara a su consulta, es que te centres en los temas o unidades.
Cada Tema consta de 4 Subtemas, y cada Tema de 8 elementos fijos. En total, cada Tema consta de 32 elementos o "piezas" debidamente engarzadas.
Sobre cada uno de estos elementos se podrán hacer las consultas, test de prueba para ver si se han asimilado conceptos o procedimientos, etc.
Éstos son los elementos de una UNIDAD o LECCIÓN tipo:

TEMA...
SUBTEMA A
1. SINOPSIS
2. AMBIENTACIÓN
3. ARTÍCULO- TEXTO DE ESTUDIO
4. ACTIVIDAD MODELO
5. ACTIVIDAD DE APLICACIÓN
6. ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN
7. ACTIVIDADES AUTÓNOMAS o DE TRABAJO INDEPENDIENTE
a) BIBLIOTECA Y HEMEROTECA
b) GLOSARIO
8. CONSULTAS EN RED
a) EN INTERZONA
b) EN INTERNET

SUBTEMA B
9. SINOPSIS
10. AMBIENTACIÓN
11. ARTÍCULO- TEXTO DE ESTUDIO:
12. ACTIVIDAD MODELO
13. ACTIVIDAD DE APLICACIÓN
14. ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN
15. ACTIVIDADES AUTÓNOMASO o DE TRABAJO INDEPENDIENTE
a) BIBLIOTECA Y HEMEROTECA
b) GLOSARIO
16. CONSULTAS EN RED
a) EN INTERZONA
b) EN INTERNET

SUBTEMA C
17. SINOPSIS
18. AMBIENTACIÓN
19. ARTÍCULO- TEXTO DE ESTUDIO
20. ACTIVIDAD MODELO
21. ACTIVIDAD DE APLICACIÓN
22. ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN
23. ACTIVIDADES AUTÓNOMAS o DE TRABAJO INDEPENDIENTE
a) BIBLIOTECA Y HEMEROTECA
b) GLOSARIO
24. CONSULTAS EN RED
a) EN INTERZONA
b) EN INTERNET

SUBTEMA D
25. SINOPSIS
26. AMBIENTACIÓN
27. ARTÍCULO- TEXTO DE ESTUDIO:
28. ACTIVIDAD MODELO
29. ACTIVIDAD DE APLICACIÓN
30. ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN
31. ACTIVIDADES AUTÓNOMAS o DE TRABAJO INDEPENDIENTE

a)	BIBLIOTECA Y HEMEROTECA
b)	GLOSARIO
32.	CONSULTAS EN RED
a)	EN INTERZONA
b)	EN INTERNET

Como se ve, el modelo organizativo es ecléctico, combina algunos de los modelos y "tools" que describe Teresa Queirel:

- **Modelo web**
- **Modelo jerárquico**
- **Modelo lineal, con nodo de información adjunta**
- **Modelo learning to learn**

En realidad, la tentativa nuestra tiene un espíritu afín a la metodología del profesor **Bernie DODGE**[8] y su metodología de las Webquest, en cuyos detalles no podemos entrar ahora por razones de espacio. Como él ha articulado de forma sistemática, de lo que se trata es de guiar en un proceso de autoformación reflexiva, en interacción con otras personas, con el profesor y los demás alumnos, pero también con otros agentes. De hecho, varios de nuestros grupos cotejaron su propia experiencia o proyecto con varios de estos agentes (profesores en activo, alumnos, etc. del Colegio Público Los Glacis de Badajoz). Como también con los primeros websquest, que surgieron para completar las lecciones de clase, hemos partido de una necesidad puntual (usar las TIC como complemento a la didáctica de la lengua) para proceder a un andamiaje mucho más complejo, que se complementa con la experiencia que estamos en curso de preparar con la Universidad Passo Fundo Brasil, cursos on line y otras herramientas, al amparo del convenio suscrito entre ambas universidades.

5. EL SEMINARIO DE LECTURA Y EL PORTAL INTERZONA COMO PLATAFORMA DE COOPERACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD DE EXREMADURA Y LA U. DE PASSO FUNDO DE BRASIL

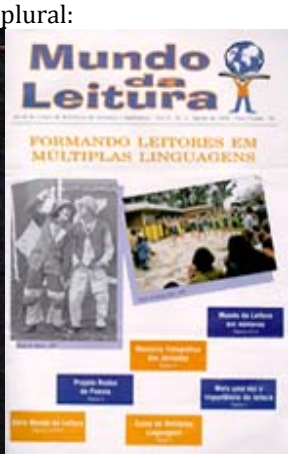
Las actividades de lectura de la Uex han convergido con el **Centro de Referencia de Literatura e Multimeios** de la U. de Passo Fundo de Brasil, centro pionero en el desarrollo de técnicas de promoción de la lectura, incorporando las Nuevas Tecnologías:

> *O Mundo da Leitura é o laboratório onde se realizam as atividades de pesquisa e de extensão do curso de Letras, pertencente ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Nesse ambiente, cujo objetivo principal é a formação de leitores de diferentes linguagens, procura-se iniciar um processo que culminará não apenas na circulação deste público pelo maravilhoso mundo da ficção, mas também com a transformação de cada um e de todos em leitores críticos e cidadãos.*
>
> *A utilização dos diferentes segmentos que compõem o espaço físico do Centro de Referência de Literatura e Multimeios - Arena, Gibiteca, Videoteca, Espaço Livre, Espaço Digital - é viabilizada a leitores em particular ou a visitas coletivas agendadas por escolas públicas ou privadas. Publicações infanto-juvenis mais recentes, CDs-ROM recém-lançados, vídeos, revistas em quadrinhos são oferecidos a todos os que ingressam no Mundo da Leitura e que desejam apropriar-se da natureza das diferentes linguagens e dos conteúdos por elas veiculados, num processo não apenas de decodificação das*

[8] **Dodge**, **Bernie**. (1998). Active Learning on the Web. Web page at http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Active/ActiveLearning.html

mesmas, mas, especialmente, de construção de sentidos, numa interação com as novas tecnologias[9]

Igualmente, hay una amplísima línea de investigación de la profesora Tania Rosing[10] sobre diferentes aspectos de la lectura y las nuevas tecnologías. Basten como botones de muestra las monografías y la revista Mundo da Leitura, cuyos títulos bien pueden definir esta "andadura" desde lo analógico a lo digital, del lenguaje único al lenguaje plural:



6. CONCLUSIONES

En conclusión, **Interzona** desarrolla o desarrollará recursos que tienes que ver con algunas de éstas áreas:

Sistemas de cursos, herramientas y recursos basados en Web Redes telematicas y teleeducación
Aprendizaje colaborativo
Formación de profesores en tecnologias de la informacion y comunicacion
Metodologias de utilizacion de las Tecnologias de la Informacion y las Comunicaciones en el contexto educativo.

Trata, pues, de abarcar varios formatos y metodologías *mixtas*, el uso de E.V.E., Internet, CD-ROM, aprendizaje colaborativo/en línea y otras posibilidades. Y, como dice Teresa Queirel, los *Entornos Virtuales de Aprendizaje* (EVE) son aún un complejo por desarrollar. Por ejemplo, creemos que las Tutorías son una de las piezas básicas en cualquier sistema de esta índole[11], pero, en otro terreno, también otros servicios igualmente necesarios, como muchos de los que hoy catalogamos dentro del sector "ocio" y que en un futuro también habrá que repensar e incorporar al diseño.

Por todo ello, habremos de desarrollar el diseño de cada uno de los componentes de los EVE, tales como las *variables cognitivas*, (v.gr. las DIC y su incidencia a la hora de diseñar el sistema del web y los "tools"), la asignación grupal de las tareas (para reforzar el aprendizaje colaborativo), y todo ello en un marco cada vez más novedoso, tanto tecnológico como pedagógico, donde los futuros diseños

[9] http://www.upf.tche.br/

[10] ROSING, Tania M.K. e SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas Leitoras para uma cybercivilização: Pvlundo da Leitura*. Passo Fundo: EDIUF, 1999. Série Mundo da Leitura.

11 Vease Fernández Pinto Jimena .Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid 1998. Documento electrónico.URL.http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/entor_hyp.html

tendrán que buscar su singularidad, pues los actuales aún siguen repitiendo el paradigma de la enseñanza a distancia, como dice muy bien Teresa QUEIREL [12] :

> *Los entornos virtuales actuales , conjugan por un lado los avances tecnológicos y por otro los efectos de la educación a distancia, de la cual todavía no logran desprenderse, al menos en su concepto tradicional...*

Esto precisamente es lo que pretendemos con nuestra experiencia, iluminar el campo de los EVE con el complemento de lo que pasa en una docencia presencial que los reutiliza no como complemento sino como pieza clave. En todo caso, la fragmentación y la heterogeneidad, como males necesarios de esta cibercultura, no debe impedir el acceso a una educación cada vez más flexible y abierta, donde los ordenadores son los nuevos lápices y libros para profundizar en el conocimiento, y también herramientas para mejorar las competencias comunicativas a nivel de las lenguas y también de la comprensión de los otros códigos no verbales (música, cómic, cine...)

---

[12] Re-pensando el diseño de entornos virtuales de aprendizaje , http://www.quadernsdigitals.net/articles%5Cquadernsdigitals%5Cquaderns26%5Centornos.htm

LECTURA DIDÁCTICA DE *EL TUZANÍ DE LA ALPUJARRA*. CALDERÓN O LA SINGULARIDAD DE LA MEMORIA HISTÓRICA ANDALUZA.

Manuel RUIZ LAGOS

Universidad de Sevilla

1.- En la primavera de 1571 se daba por terminada la que dio en denominarse «pacificación de los moriscos de la Alpujarra», una cruenta guerra de casi tres años (1568-1571), probablemente la más brutal que se escenificara en suelo europeo en el siglo XVI[1].

El propio D. Juan de Austria, ejecutor de la empresa bélica, escribía a Ruy Gómez sobre sus consecuencias:

> «la mayor lástima del mundo, porque al tiempo de la salida cargó tanta agua, viento y nieve, que cierto se quedaban por el camino a la madre la hija, y a la mujer su marido... No se niegue que ver la despoblación de un reino, es la mayor compasión que se puede imaginar»[2].

Sin duda, este año de 1571 fija el punto de no retorno en una política de integración e inmersión cultural, destinada a diluir a la minoría de confesión musulmana en el proyecto global, social y político del Imperio español.

Este drama histórico en el que no estuvo ausente, al menos como testigo interesado, el discurso literario, es el que escenifica con un arte singular D. Pedro Calderón de la Barca en su comedia *El Tuzaní de la Alpujarra*, pieza teatral conocida durante muchos años por el sobrenombre interpolado de *Amar después de la muerte*.

No sería la primera ni, por supuesto, la última vez que, bajo una intitulación

---

[1] Kamen, H., *Felipe de España*, Siglo XXI, Madrid, 1997, p. 136.

[2] *Carta* de Juan de Austria a Ruy Gómez, cinco de noviembre de 1570, CODOIN, XXXVIII, 156.

afablemente conmovedora, se encubriera la violencia desgarradora de una tragedia humana cuyas consecuencias fatales gravaría como pesada losa sobre la memoria histórica de todo un colectivo social.

Esta guerra de Granada, por su complejidad, no es sólo paradigma de los próximos sucesos bélicos de la modernidad sino -desgraciadamente- referencia obligada de toda acción autoritaria bélica en los límites del exterminio. Una calificación que -sin duda- se nos advierte así hoy, pero que -en su tiempo- se ofrecería ambigua, amparada y hasta justificada en la confrontación religiosa e incluso étnica, enajenadora de toda posibilidad de diálogo constructivo y tolerante.

Así, mientras en la Alpujarra se libraban los últimos feroces combates, sirva de ejemplo de esta contradictoria mentalidad el gozo distante con que la ciudad de Sevilla recibía en 1570 -año crucial de la guerra- al rey Felipe II.

A él, las Musas del recién levantado arco efímero triunfal, mientras «comenzaron a derramar rosas de los regazos en que las tenían, las cuales como eran sólo en hoja y delicada, iban volando por todo el aire», cantaban:

Rey nuestro, valeroso
Defensor de la Fe, lumbre de España
vengas tan venturoso
con Dios, que te acompaña
que quites de la tierra, cuanto daña[3].

Las razones de una escritura, la redacción de la comedia calderoniana hacia 1633 o 1651[4], se desarrolla sobre una proceso discursivo *cronotópico* que es necesario dilucidar y que emergió a la realidad histórica como punta de iceberg en los años de 1502, 1570 y 1609, fechas

[3] Mal-Lara, J., *Recibimiento que hizo la muy noble y muy leal ciudad de Sevilla al Rey Don Felipe II*, Sevilla, 1570, pp. 68-69.

[4] Habitualmente se admite como correcta la fecha de 1633. María S. Carrasco Urgoiti la acepta, apoyándose en las investigaciones de K. y R. Reichenberger, *Bibliographisches Handbuch der Calderón-Forschung*, Kassel, 1979, p. 114. Otras opiniones, entre ellas las de P. de la Escosura y J.E. Hartzenbusch, la sitúan hacia 1651. Esta última datación parace efectuarse sobre la cronología establecida por el propio Calderón en su catálogo de obras remitido al Duque de Veragua en 1681.

de la primera insurrección granadina, de la guerra de la Alpujarra y de la definitiva expulsión de España de la nación que se apellidó morisca.

2.- Todo discurso literario se advierte obsoleto cuando se quiebra por la fuerza de los hechos -por la imperiosa realidad- el espejo ficticio en que se recrea.

El texto de *El Tuzaní de la Alpujarra* supone el reconocimiento de un cambio de *mentalidad* sobre la cuestión morisca y la voluntad de reconstrucción de una imagen colectiva dañada por una particular razón de estado. Es, igualmente, la constatación de que el patrimonio cultural ha sido por los hechos violentos notablemente alterado: nunca más se contaría igual la inagotable historia de «moros y cristianos».

Al hablar del «problema morisco» como *cronotopo* insertamos su realidad discursiva en el proceso configurativo de una mentalidad social que se formula en determinadas imágenes e interpretaciones de la realidad histórica.

En el *imaginario* de moros y cristianos, como en otro cualquiera, asistimos a la *invención*, al hallazgo de un producto literario creado por la experiencia histórica del colectivo social como tal.

Definir y clarificar qué entenderíamos por *experiencia* histórica supondría intentar explicar en pocos términos algo que posiblemente sea muy difícil de codificar, esto es, el proceso de creación de una mentalidad colectiva que sobre la configuración literaria de «moros y cristianos» nace, crece, se desarrolla y se retroalimenta de una serie de pruebas, tentativas, vivencias, actos que han dejado en la memoria social una huella, un impacto.

No obstante, si fuera posible establecer una equiparación entre la mecánica del comportamiento colectivo y la del individuo, quizás pudiéramos desarrollar una pauta que, científicamente, aportara unos datos objetivos sobre la creación de esta configuración, de este *cronotopo* por la experiencia histórica. En este sentido, parece que la única referencia próxima que tenemos para elevar a lo universal o a lo categorial un principio, tiene que partir necesariamente de lo que observamos a nuestro alcance; esto es, de los seres más próximos, del análisis de sus comportamientos, para -posteriormente-, verificada la similitud del fenómeno advertido, poder establecer una hipótesis.

El proceso social que nos conduce a la codificación de imágenes e interpretaciones de la realidad, como memoria histórica, exige un análisis detenido y el establecimiento de unas determinadas etapas, en las que se va desarrollando el consciente y el subconsciente colectivo.

Podría admitirse que la conformación de la mentalidad en esta cuestión partiría y actuaría sobre un potencial *tejido discursivo* -un palimpsesto biografemático- sobre el que la experiencia histórica iría configurando y codificando unas imágenes e interpretaciones de la realidad que se asumen como parte del ser colectivo e individual y sobre las que ese mismo grupo humano, en otro momento histórico indeterminado, puede contemplarse como reflejado. En el caso de la configuración o imaginario de «moros y cristianos», el largo periodo cronológico de «convivencia» de las castas facilitaría su peculiar conformación.

Al final del proceso, entendido éste como continuo, la luna del espejo en la que nos vemos y en la que nos debemos reconocer -si existe un acuerdo categorial con esa imagen- deviene en una superficie estañada con fragmentos especulares -cada experiencia histórica- que se sueldan entre sí hasta adquirir su forma definitiva.

Hasta este momento, hablaríamos de una nebulosa o de una estrella nova en la mentalidad del colectivo a punto de estallar y de fijarse en su firmamento o desaparecer del mismo.

En la conformación del *cronotopo* o *imaginario*, a través del tiempo, incide una variada gama de circunstancias: la acción propagandística política, la represión, la censura y, naturalmente, las imágenes proyectadas plásticamente por la pintura y, en su caso, asociadas al hecho literario.

Esta última actividad, la literaria, por su complejidad, por la facilidad con que alcanza -gracias, en parte, a su transmisión oral- las más variadas capas sociales, por su capacidad para desarrollar un número ilimitado de matices, se constituye como un elemento fundamental organizador de la mentalidad colectiva.

El hecho literario selecciona, recoge y acoge datos procedentes de la memoria histórica -*fenotextos*- los asume y desarrolla como temas literarios -*genotextos*- y los presenta como *interpretaciones* en un determinado momento histórico en forma de textos -*delotextos*- al oyente, al lector o al espectador.

Será, pues, ésta la terminología propuesta para codificar el proceso de formación de imágenes y configuraciones de la realidad que un colectivo puede realizar en su devenir histórico sobre ese denominado *tejido discursivo* que, al fin y al cabo, conformará lo que denominamos su *mentalidad*.

Entenderemos por *proceso fenotextual*, la experiencia o circunstancia humana que produce una impresión *in mente* y marca en la vida. En la circunstancia de la redacción de *El Tuzaní de la Alpujarra* la asunción de todo el legado acumulativo imaginal que sobre «moros y

cristianos» o la específica *cuestión morisca* es previa a la acción escrituraria de Calderón.

Definiremos al *fenotexto* como la *grabatura* o *biografema* susceptible de incorporarse al recuerdo estable o memoria histórica. En nuestro caso, el valor añadido a la configuración por la particular experiencia del dramaturgo que recuerda, conoce y es afectado por los sucesos relativos a los moriscos.

Denominaremos *proceso genotextual* a la codificación o sistematización de la experiencia vital por parte de individuos, clases y colectivo y, en esta ocasión, por nuestro autor. Será, así, el *genotexto*, la estructura mental dinámica que se crea, se destruye o se recrea por las propias circunstancias históricas y sociales.

Describiremos al *proceso delotextual* como la fase discursiva de la mentalidad, escrituración de la consciencia del creador -en este caso, Calderón- que, afectado por su ideología, lucha por dar forma a la experiencia colectiva, añadiendo con su específica aportación algo nuevo sobre lo que ha recibido del colectivo social.

Será, en fin, el *delotexto*, la producción artística cristalizada en discursos configurados, orales o escritos. Éste será el momento, el acto de nacimiento de la comedia calderoniana.

Toda esta fenomenología actuará sobre el *palimpsesto biografemático* o tejido discursivo cultural, sobre el que la experiencia histórica va urdiendo unas imágenes e interpretaciones de la realidad[5].

3.- En líneas generales, la configuración del inventario de «moros y cristianos», en tanto *cronotopo* en el que se insertará la escritura de *El Tuzaní de la Alpujarra* se acomoda a su propio devenir histórico. Los relatos críticos y literarios, elaborados por María S. Carrasco Urgoiti en su día y C. Colonge[6], nos pueden ayudar en su descriptiva a fijar, aunque sea someramente, el proceso constructivo genotextual.

Siendo lo más característico de la España medieval la contienda y convivencia de cristianos y musulmanes y -aun cuando en muchas ocasiones existían relaciones amistosas e

---

[5] Ruiz Lagos, M., «La *Sociología de la Literatura* como método de conocimiento del patrimonio cultural: Imágenes e interpretaciones de Andalucía», en *Sobre cultura andaluza y discurso literario*, Cuadernos del Mediodía, n.º 10, Sevilla, 1996.

[6] Colonge, C., «Reflets littéraires de la question morisque entre la guerre des Alpujarras et l´expulsion (1571-1610)» *Boletín Real Academia de Buenas Letras*, XXXIII, 1969-1970, Barcelona, 1970.

intercambios de influencias entre los Estados de la península- el placer estético de describir la vida y las costumbres de los *moros*, la elaboración de un genotexto particular, es un fenómeno que no se constata hasta avanzado el siglo XV.

La dramaturgia barroca, por el arte de Calderón, afronta en su fase final el problema morisco y trata de dar su visión sobre los hechos que llevaron a la expulsión de esta minoría cultural. El denominado *rebelde* Abén Humeya es presentado en *El Tuzaní de la Alpujarra* como una figura valiente, altiva, bizarra, capaz de concitar a su alrededor la voluntad de un pueblo oprimido que desea emanciparse. Su pequeño reino, la Alpujarra, es descrito como una *república hermosa*, una *corte de primavera*, el *paraíso* recobrado y latente en la memoria histórica.

Aún cuando la solución del conflicto que presenta el drama calderoniano naturalmente se resuelve a favor de los conquistadores cristianos, las referencias al mundo arábigo están tintadas del orientalismo y exotismo que el genotexto viene presentando a lo largo de su evolución. Hay, sin embargo, un elemento interesante en el drama que no ha aparecido anteriormente en la descriptiva delotextual de la configuración de «pueblo morisco», consistente en el reconocimiento de su calidad de *vasallo* y *doméstico enemigo*. La existencia de una doble España, imaginada como cautiva o libre, según se quiera entender y según las partes, aparecerá recogida en los primeros versos del drama calderoniano.

4.- Llegados a este punto, convendría recapitular la situación en que se encuentra el imaginario morisco en su proceso geno y delotextual en la mentalidad calderoniana. Quizás, este drama que ya fue objeto de nuestra edición[7] se convierta para nosotros en un buen inventario de la situación real del caso y en el texto emblemático presentado a sí mismo como resolución y ley de punto final sobre una cuestión que se consideró «espinosa razón de Estado».

Un breve análisis en perspectiva sobre el tratamiento que Calderón da a la cuestión morisca y a la configuración genérica de «moros y cristianos» en otras de sus comedias nos podría ayudar a iluminar el entramado de *El Tuzaní de la Alpujarra*.

Aunque no sea posible fijar con precisión absoluta la cronología de las comedias calderonianas afectadas por esta temática, sabemos que se inscriben entre 1629 y 1651. En torno a la primera fecha surgen *El príncipe constante* y *El jardín de Falerina* y a la segunda *El gran*

---

[7] Calderón de la Barca, P., «El Tuzaní de la Alpujarra», ed. de M. Ruiz Lagos, Guadalmena, Alcalá de Guadaira (Sevilla), 1998.

príncipe de Fez, *La niña de Gómez Arias* y *El Tuzaní de la Alpujarra*. Todas ellas, pues, son posteriores al edicto de expulsión morisca de 1609, condicionadas en su escritura por la propia cronología del autor y concebidas, por tanto, con la mínima perspectiva histórica que permite un distanciamiento de los hechos represivos que, sin duda, el dramaturgo vivió y conoció en su infancia y primera juventud.

En un trabajo ya clásico, J. Fradejas analizó los elementos genotextuales que configuran el delotexto de «moros y cristianos» en las citadas comedias:

> «Los ánimos varoniles y la verdadera nobleza -por ambas partes- se acrisolan, templan y demuestran en la desdicha y así veremos su excelsitud de ánimo y, a veces, la competencia, la rivalidad cristiano-musulmana en mostrar su belleza...
>
> En el sentimiento amoroso, no hay, ni tenía por qué haber diferenciación; en el sentimiento universal todos somos iguales por diversa que sea la cultura o la religión...
>
> Ni maurofilia y maurofobia, y diría, remedando a Cervantes, «perfectos cortesanos»; lo cual implicaría una cierta benevolencia hacia el caballero musulmán. Hay, pues, un plano de igualdad humana y estética.
>
> La única excepción se refiere al motivo sobrenatural. Para Calderón es igual una religión que otra en lo referente a la ley natural: todos pueden cumplir bien y honestamente con sus deberes para con el Rey, el honor, la esposa, los vasallos o el amor. Ahora bien, tocante a la ley sobrenatural y la fe ya no hay más que una, y entonces, obedeciendo este precepto, todos los de la ley natural son nulos: ni Rey, ni honor, ni amor, ni esposa son suficientes a contener su ideología teocéntrica»[8].

Nada, pues, que advertir que no se incluya en la absoluta ortodoxia discursiva de la configuración aludida.

Muchos años después, C. García Valdés, refiriéndose a la cuestión de «moros y cristianos» en las comedias *El príncipe constante* y *El gran príncipe de Fez*, escribe:

---

[8] Fradejas Lebrero, J., «Musulmanes y moriscos en el teatro de Calderón», en *Tamuda*, Tetuán, 1957, pp. 189-228.

«A Calderón no le interesa el tema en sí sino que lo aprovecha con la finalidad de exaltar la doctrina cristiana y, en situaciones muy concretas, poner de manifiesto la autoridad real. No opone moros a cristianos, buenos a malos, actitudes nobles a actitudes villanas; el motivo recurrente será la generosidad de los vencedores de cualquiera de los dos bandos contendientes. Además en la ideología de Calderón, la nobleza de linaje determina, al margen de credos religiosos, la nobleza de comportamiento...»[9].

La perspicacia en subrayar la cuestión religiosa como un factor determinante en la evolución del genotexto configurativo de «moros y cristianos», debe quedar apuntada como fundamental en la resolución final que sobre el asunto se ofrece en *El Tuzaní de la Alpujarra*.

De las cinco comedias calderonianas específicamente relacionadas con la causa musulmana, dos de ellas, *La niña de Gómez Arias* y la que es objeto de nuestro estudio, abordan dos momentos singulares de la memoria histórica relacionados con la cuestión morisca: en la primera, la sublevación del Albaicín, extendida por la Alpujarra, Baza, Guadix, la sierra de Filabres y Ronda, sofocada personalmente por los Reyes Católicos y, en la segunda, la emblemática guerra acaudillada por Abén Humeya. Un discurso literario que abarca prácticamente un cronos desde 1499 a 1570.

En *La niña de Gómez Arias* nada hace presumir una actitud de comprensión y tolerancia hacia la iniciada causa morisca. El hilo amoroso que enlaza a los personajes de Dorotea y *El Cañerí* -caudillo de Benamejí- es un mero pretexto tradicional y no logra salvar el auténtico trasfondo que se dibuja sobre el palimpsesto biografemático de la trama.

Cuentan las crónicas que «el 18 de diciembre de 1499 se sublevaron los mudéjares del Albaicín de Granada como respuesta a la empresa de conversión forzosa de la que fue símbolo el Cardenal Cisneros, llegado a dicha ciudad en octubre anterior: Sus métodos expeditivos constrastaban con la obra de paciencia y lenta persuasión de la que se había hecho representante el primer arzobispo de Granada, Fray Hernando de Talavera. Los sublevados depusieron las armas al cabo de tres días a cambio de una promesa de amnistía para todos aquellos que se *convirtiesen*...

---

[9] García Valdés, C., «Moros y cristianos en dos dramas de Calderón», en *Anthropos*, I, Barcelona, 1997, p. 95.

Pero si los granadinos volvieron pronto a la calma, el incendio se propagó a otros sectores de aquel reino: a la Alpujarra en enero de 1500; los amotinados, dirigidos por Ibrahim Ibn Ummaiya, se apoderaron de varias fortalezas costeras; las operaciones duraron tres meses y terminaron con la ocupación por los cristianos de Lanjarón al oeste y de Andarax al este. Un nuevo foco surgió en octubre en tierras de Almería: sierra de Filabres y comarca de Níjar. Los mudéjares de Velefique resistieron hasta enero de 1501 y la efervescencia continuó en este región hasta mediados de año. El cuarto y último episodio tuvo como teatro la serranía de Ronda, desde enero hasta mayo, y presenció la intervención personal del rey D. Fernando, después de un duro revés de los cristianos, que ocasionó en marzo la muerte de D. Alfonso de Aguilar. El rey puso punto final a las operaciones. Los mudéjares, ganados por el pánico y pensando obtener mejores condiciones, se convirtieron en masa al cristianismo. Finalmente, una real cédula de 12 de febrero de 1502 los obligó a escoger entre la conversión o el destierro...»[10].

Los recitativos dramáticos que Calderón pone en boca de sus personajes en absoluto mitigan la acción militar descrita y, por supuesto, la justifican en toda su plenitud. Así se expresa D. Diego, capitán de la milicia de la ciudad de Granada:

Ya sabes cómo después
que Isabel y que Fernando,
nuestros Católicos Reyes,
que vivan felices años,
ganaron esta ciudad,
los moros que se quedaron
con sus casas y familias,
viviendo en ella debajo
de las capitulaciones
que hicieron (bien como cuando
en la pérdida de España
se quedaron los cristianos
con los árabes, de donde

[10] Domínguez Ortiz, A. y Vincent, B., *Historia de los moriscos*, Revista de Occidente, Madrid, 1979, p. 19.

mozárabes se llamaron),
las han cumplido tan mal,
que rebeldes a los pactos
piadosos con que los Reyes
los admitieron vasallos,
en toda Sierra Nevada
bandidos y rebelados,
tienen a la Andalucía
llena de ruinas y estragos,
siendo El Cañerí, un adusto
monstruo, etíope africano,
cabeza de sus motines
y caudillo de sus bandos...[11].

Si existe alguna duda sobre la actitud calderoniana sobre esta cuestión, bastaría con remitirnos a las durísimas expresiones que pone en boca de Isabel de Castilla en la jornada tercera de la comedia:

Bellísima Granada,
ciudad de tantos rayos coronada
cuanto tus torres bellas
saben participar de las estrellas,
y a cuyos riscos liberal se atreve
tu sierra altiva a convertir en nieve,
cuando eminente sube
a ser cielo, cansada de ser nube;
cada vez que te miro
grande te aclamo, si imperial te admiro.
¿Qué mucho, si inmortal te considero

[11] Calderón de la Barca, P., «La niña de Gómez Arias», Jornada 1.ª, en *Obras completas*, vol. II, ed. A. Valbuena Briones, Madrid, 1991, p. 793.

heroico patrimonio de mi acero?
A tu nevada sierra
vengo piadosamente a hacer hoy guerra;
que quiero, por ser tuya,
que mi valor la gane y no destruya.
Los moros, que bandidos
viven de su aspereza defendidos,
me obligan a este empeño;
con ellos es, que no contigo, el ceño.
Las leyes despreciando,
que el grande, que el Católico Fernando,
tú Rey y señor mío,
les dio, ha sabido atropellar su brío.
Esta justa venganza,
de quien una tan gran parte me alcanza,
a tí me trae ahora,
porque segunda vez hoy vencedora
me vea tu campaña,
a quien riega el Genil y el Darro baña...[12].

Palabras de cruda advertencia y amenaza que se consuman en la sentencia que aplica, posteriormente, sobre el rendido morisco Cañerí:

Tú, bárbaro, rebelado
a mis precetos, que píos
por vasallo te admitieron,
hoy morirás, en castigo
de aquestas comunidades
que osado has introducido[13].

---

[12] Calderón de la Barca, P., op. cit., Jornada 3.ª, pp. 822-823.

[13] Calderón de la Barca, P., op. cit., Jornada 3.ª, p. 826.

El propio crítico Valbuena Briones, se ve obligado a reconocer que «el dramaturgo expresa su juicio sobre el error de la causa insurgente y sobre las bárbaras condiciones de su moral»[14].

El incumplimiento de las *capitulaciones*[15] que objeta Calderón por parte de los moriscos es muy difícil de aceptar. «Algunas estipulaciones -escriben A. Domínguez Ortiz y B. Vincent- fueron letra muerta, por ejemplo, la autorización a los musulmanes de portar armas fue prontamente anulada. Muy pronto también, a los mudéjares establecidos en la vega de Granada, se les negó el derecho a comprar tierras; medida destinada a facilitar la implantación de población cristiana en la región. Lo más grave fue que en dos ocasiones, en 1495 y en 1499, la Corona implantó nuevos impuestos que recayeron únicamente sobre los mudéjares.

Los que habían esperado del nuevo régimen una fiscalidad menos onerosa sufrieron un amargo desencanto. Es innegable que las autoridades trataron, por lo general, de aplicar las capitulaciones, pero las modificaciones que se aportaron a su texto muestran hasta qué punto era difícil la convivencia. No resistió mucho tiempo la prueba de los hechos...»[16].

Aunque *La niña de Gómez Arias* y *El Tuzaní de la Alpujarra*, al parecer, sean comedias contemporáneas en su redacción, ¿qué ha ocurrido históricamente desde 1499 hasta 1568, fechas en que se sitúan las distintas tramas?

---

[14] Valbuena Briones, A., «La niña de Gómez Arias», en *Perspectiva crítica de los dramas de Calderón*, Rialp, Madrid, 1965, p. 241.

[15] En las *capitulaciones* de la Guerra de Granada se lee: «Que sus altezas y sus sucesores para siempre jamás dejarán vivir al rey Abi Abdilehi y a sus alcaides, cadís, meftís, alguaciles, caudillos y hombres buenos y a todo el común, chicos y grandes en su ley, y no les consentirán quitar sus mezquitas ni sus torres ni los almuédanos, ni les tocarán en los habices y rentas que tienen para ellas, ni les perturbarán los usos y costumbres en que están» (vid. García Arenal, M., *Los moriscos*, Universidad, Granada, 1996, p. 21).

[16] Domínguez Ortiz, A. y B. Vincent, op. cit., p. 18.

Una lista interminable de pragmáticas y cédulas ha ido cercando la causa morisca[17]. Desgraciadamente, como escribe B. Blanco-González -de cuya opción apologética de la expulsión discrepamos totalmente-, no puede decirse que estos moriscos -a los que Calderón llama en la comedia primera aludida «comuneros de poquito»[18]- «no hayan sido advertidos, con tiempo y durante setenta años, de que no eran personas gratas... La novedad desde que Felipe II ha subido al trono es que, ahora, las disposiciones legales se cumplen. Los Reyes Católicos fueron tolerantes, daban tiempo; el Emperador, lo mismo, y les era fácil a los negociadores granadinos conseguir prórrogas y olvido; tocar en la Corte los resortes útiles. El Renacimiento tenía manga ancha. Pero Felipe II es el Barroco, la seriedad, la burocracia detallista y vigilada, una conciencia muy minuciosa en materia de religión; los moriscos no sintieron, no podían sentir el cambio, por lo menos la masa, el pueblo...»[19].

En las tramas de las dos comedias, Calderón salta de 1499 a 1568 sin que medie ninguna dificultad en adaptar su opinión a las tan distintas y diferentes circunstancias. En la primera, no parece advertirse ni un atisbo de compasión, comprensión o misericordia; rodea con prudencia la cuestión morisca, a la que deja situada en los parámetros tradicionales de la cuestión de «moros y cristianos», derivando su atención hacia el tema del donjuanismo que le ofrece en bandeja la figura de Gómez Arias, junto a la que emerge la imponente y justiciera Reina.

En la segunda, su caleidoscopio constructivo gira ciento ochenta grados y se detiene en los hechos conflictivos de 1568.

Desde su atalaya de 1633 o 1651 focaliza con exactitud las distintas situaciones.

Se ampara, en la segunda ocasión, para escribir *El Tuzaní de la Alpujarra* en la

---

[17] He aquí algunas de las cédulas y cartas promulgadas: *Sobre los «convertidos» del reino*: 1499; *Que los moriscos no usen armas*: 1501; *Que todos los moros de catorce años y moras de doce arriba salgan del reino*: 1502; *De los moros que vienen a saltear y robar*: 1508; *Que los nuevos convertidos no usen armas*: 1511; *Que los mudéjares de Castilla, Aragón y Cataluña no entren en el reino de Granada*: 1515; *Que puedan armarse los que quieran contra moros, enemigos, robadores y corsarios*: 1525; *Que los moriscos no compren esclavos negros*: 1560; *Prohibiciones a los moriscos sobre lengua, educación, vestidos, zambras, ceremonias y otros*: 1566; *Penas a los encubridores de turcos, moros o judíos*: 1567; *Que en el reino de Granada no haya baños artificiales y otros*: 1572.

[18] Calderón de la Barca, P., op. cit., Jornada 3.ª, p. 825.

[19] Hurtado de Mendoza, D., *Guerra de Granada*, ed. B. Blanco-González, Castalia, Madrid, 1981, p. 59.

historiografía que ilustra los sucesos luctuosos granadinos. Asume el contenido melancólico de las crónicas sin dejar entrever otra valoración personal discrepante de unos hechos de los que fue, en parte, testigo.

La historicidad subliminal del texto dramático es la prueba más evidente de la pulcritud ideológica con la que el dramaturgo quiere impregnar toda la trama y argumentación del discurso escénico. Se atiene a una cronología -el final de la contienda- sobre la que evita cualquier proyección de los efectos de la expulsión de 1609, aún más, idealiza su historia con un final feliz: el perdón real y la integración cultural como solución del conflicto: justo, lo que no ocurrió [20].

Hay que reconocer, sin embargo, que la inventiva calderoniana no se incluye, afortunadamente, en la línea apologista de la expulsión que -también- fue contemporánea de él.

[20] Para J.M. Caso González: «Sobre la base de la guerra de las Alpujarras, y en el marco de un drama de amor muy en la tradición de la maurofilia que se desarrolla en la literatura española precisamente después de 1570, Calderón ha manifestado su oposición a la política oficial, a las tendencias y usos sociales de su época y a una concepción racista de la sociedad de su tiempo. Y ha defendido la dignidad caballeresca y genealógica de los moriscos bautizados, la necesidad de su integración sin reservas y lo absurdo de una marginaciones que no tenían el menor sentido» (vid. «Calderón y los moriscos de las Alpujarras», en *Calderón*, Actas, T. I, CSIC, Madrid, 1983, p. 402).

Ciertamente, Calderón tuvo presentes para elaborar su comedia preferentemente los textos de Diego Hurtado de Mendoza, Luis Mármol Carvajal y Ginés Pérez de Hita[21],y , sin duda, las crónicas de los apologistas de la expulsión J. Bleda y D. Fonseca pero la actitud de su mentalidad, su posición ideológica es posterior, es la que sobre esta cuestión corresponde al reinado de Felipe IV: «La resolución de 1609 empieza a pesar como una gran losa sobre la conciencia de los españoles e, incluso, se considera injusta e innecesaria la deportación de cerca de 400.000 habitantes de la península» [22].

Aunque en la comedia el dramaturgo se circunscriba sobre todo a los hechos de la guerra, bellamente atemperados por los sucesos «románticos» de El Tuzaní y Maleca, acepta como inapelable el final fatídico de la nación morisca [23]. Es, en cierta medida, un discurso justificativo a posteriori que intenta explicar y, en parte, «hacer olvidar» una tragedia anunciada.

«El mensaje de Calderón es eficaz -escribe Valbuena Briones-. La revolución victoriosa de los moros dura poco... El cambio de fortuna trae consigo la miseria y la destrucción del pueblo rebelde. El error suyo estriba, según el drama, en continuar abrazado a la fe musulmana, habiendo desdeñado a Cristo. Tanto Fernando de Válor, luego Abén Humeya, como Juan Malec y Álvaro Tuzaní no son individuos depravados o viciosos, como tampoco son preeminentemente virtuosos. Desde su punto de vista, defienden una causa razonablemente justa, que es inherente a su naturaleza e historia. Sin embargo, una cadena de sucesos les arrastra hacia un desenlace catastrófico. La fuerza del destino es superior al esfuerzo humano con el que ellos se oponen a su

---

[21] Hurtado de Mendoza, D., *Guerra de Granada*, Lisboa, 1627; ed. B. Blanco-González, Castalia, Madrid, 1981. Pérez de Hita, G., *Segunda Parte de las Guerras Civiles de Granada*, Cuenca, 1619; Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1975. Mármol Carvajal, L., *Rebelión y castigo de los moriscos*, Málaga, 1600; ed. A. Galán, Arguval, Málaga, 1991. Muestra saber Calderón con detalle del problema morisco. Prueba de ello es el conocimiento de sus linajes y la afortunada apelación que da al término *baharí* (v.2755) para diferenciar al noble del plebeyo, al puro alárabe del modesto huertano bereber.

[22] Bunes, M.A. de, *Los moriscos en el pensamiento histórico*, Cátedra, Madrid, 1983, p. 22.

[23] Certeramente escribe J. Alcalá-Zamora: «¿Qué significan las personas ante las razones supremas de la política, cuando esta habla en términos de homogeneidad nacional, de peligro exterior, del desarrollo implacable del Estado? Calderón se muestra realista o desesperanzado, según se mire. No hay piedad para las culturas arcaizantes y en declinación, cuyos miembros habrán de inmolar amores e ilusiones en el altar del Leviatán. Ese Leviatán sobre el que muy pronto escribirá Hobbes...» (vid. «Individuo e historia en la estructura teatral de *El Tuzaní de la Alpujarra*», en *Calderón*, Actas, T. I, CSIC, Madrid, 1983, p. 355).

cumplimiento e irónicamente el incremento de su defensa produce mayor desgracia. Las muertes de Abén Humeya, de Malec y de su hija son una clara consecuencia de este vendaval funesto. El perdón general que restablece la paz en el reino no desvirtúa la tragedia del pueblo morisco» [24].

[24] Valbuena Briones, A., «La guerra civil de Granada a través del arte de Calderón», en *Calderón y la comedia nueva*, Espasa Calpe, Madrid, 1977, p. 211.

A los habituales argumentos que condenaban a los moriscos por *inasimilables* y *conspiradores* -posiblemente asumidos por una mayoría social- Calderón agrega el suyo favorito: el inevitable hado o destino fatal que los condena. Es esta su aportación, como autor dramático, a la causa oficial de interpretación de la cuestión morisca. No le es obligado apostar por la causa en sí, sino que la utiliza como pretexto para desarrollar su concepción filosófica basada en una teoría cósmica. Parafraseando a Valbuena Briones, podríamos decir, modificando algunos términos de su discurso, que el dramaturgo: «percibe la fuerza espectacular y la bella grandiosidad de la lucha titánica y trágica del *pueblo morisco* -microcosmos- frente al universo -macrocosmos-, nuevo orden mundial. Centra la situación dramática en el problema de la existencia humana, que explica por la lucha interior entre los elementos opuestos de la razón y la pasión. La razón corresponde al orden universal y la pasión al hado o fuerza de la fatalidad, señalada en los astros...»[25].

Para Calderón, el problema morisco no habría existido como tragedia si dicha nación hubiese asumido la idea de orden y razón que se derivaba de su integración -como vasallos que eran del Rey Católico- en el espíritu de la cristiandad. Por contra, abandonados a la causalidad material, forzaron su situación hasta el caos, desobedeciendo el destino marcado desde su conversión en 1502.

De esta historia de sangre, dolor y lágrimas sólo podían acertar a salvarse aquellos que, probados en la lucha de los sucesos adversos, superaran la turbación y la soledad de la pasión, acogiéndose al orden del recto juicio. El final feliz que impone a su drama, el reconocimiento de la razón de estado católica, es coherente a su organigrama mental: se salvan los que rectifican, los que asumen su propia contradicción cultural y se aventuran en la inmersión del orden nuevo imperial.

5.- El día 10 de febrero de 1570 la villa de Galera, del antiguo Reino de Granada, tras sufrir un fuerte asedio es conquistada y destruida por el ejército cristiano comandado por D. Juan de Austria [26] .Este es el hecho -escribirá J. Caro Baroja- que «se rememora como más

---

[25] Valbuena Briones, A., «El concepto del hado», en *Perspectiva crítica de los dramas de Calderón*, op. cit., p. 10.

[26] Sobre el cerco y asedio de Galera sirvan estas palabras paradigmáticas: «... porque no teniendo los moros defensa que los encubriese y amparase, eran forzados a dejar el muro con pérdida de muchas vidas... siguióse la victoria por nuestra parte hasta que del todo se rindió

sobresaliente en la fase final»[27] de la que vendrá a denominarse en los anales de la historia como *Guerra de Granada* o alzamiento de los moriscos de las Alpujarras (1568-1570).

El suceso en sí no habría quedado como hecho emblemático bélico de no servir para encubrir la aparente liquidación del hondo problema cultural suscitado -al parecer- por la imposible convivencia del pueblo morisco con el conquistador castellano.

De lo que sucedió desde el sometimiento obligado en 1570 hasta la expulsión radical y definitiva llevada a cabo entre 1609 y 1613 existen innumerables testimonios que los cronistas más sagaces se han encargado de citar y archivar como crudo recuerdo de una dolorosa realidad histórica [28].

No me incumbe pormenorizar los detalles pues son conocidos, sí, en cambio, tratar de captar de qué manera esta *experiencia biografemática* de una sociedad se traslada al documento literario, trocando a éste en *soporte* de una memoria que se desea conservar u olvidar.

El texto literario creativo, a diferencia de la crónica histórica, a la que -en principio- hay que exigir estricta veracidad- *permite* variantes y, amparado en la idea aceptada de la legitimidad de la creatividad, puede terminar por viciar la percepción de una realidad que -en otro momento- sucedió de distinta manera.

La fijación en la escritura textual de una historia «que ocurrió» marca, para bien o para mal, el recuerdo colectivo (el *palimpsesto* de la mentalidad), afecta a su transmisión y, a diferencia del soporte oral -la oralidad- en el que siempre cabe la posibilidad de añadir o quitar, de admitir la ambigüedad, la *autoridad* del discurso escrito puede contribuir a perpetuar en un lector no atento la manipulación e, incluso, el engaño de la experiencia vivida.

Galera, sin dejar en ella cosa que la contrastase que todo no lo pasasen a cuchillo. Repartióse el despojo y presa que en ella había y púsose el lugar a fuego, y así por no dejar nido para rebelados, como de los cuerpos muertos no resultase alguna corrupción...» (vid. HM, op. cit., pp. 344-345).

[27] Caro Baroja, J., *Los moriscos del reino de Granada*, Istmo, Madrid, 1976, p. 198.

[28] Domínguez Ortiz, A. y B. Vincent, *Historia de los moriscos*, Revista de Occidente, Madrid, 1979.

Pedro Calderón de la Barca escribió[29] -posiblemente hacia 1633- su drama histórico *El Tuzaní de la Alpujarra* eligiendo como trama argumental sucesos y personajes de la guerra de los moriscos centrados cronológicamente en el aciago cerco de Galera.

¿Responde el texto a la verdad de los hechos? Una obra dramática, tan cercana en el tiempo al año del Edicto de Expulsión -1610-, ¿contribuye a clarificar o justificar una medida punitiva considerada por determinados historiadores como acción de exterminio? ¿Acaso se sitúa Calderón en un sector ideológico propicio a anestesiar la sensibilidad sobrevenida por la terrible calamidad de aquella guerra? ¿Procura con la elaboración de su drama volver a los antiguos parámetros de la antigua memoria histórica en la que la visión del moro galante y amigo suplantaba la realidad social del morisco?

En 1633, fecha aproximada de la redacción del texto, Calderón se encuentra en plena madurez Necesariamente ha sido testigo en su juventud de los efectos devastadores de la expulsión. No puede ignorar la versión oficial que de los hechos circula en la Corte. Sin duda, han llegado a sus manos, al menos, las crónicas de Luis de Mármol (1600), Diego Hurtado de Mendoza (1627) o de Ginés Pérez de Hita (1619). No es, por otra parte, como escribiera J. Fradejas (1957), un desconocedor de la cuestión morisca [30].

La casuística de su discurso literario es sumamente minuciosa y, a veces, da la impresión de consultar directamente el documento histórico.

¿Por qué este afán de asegurar un discurso literario y social obsoleto antes que aceptar la quiebra de una situación cultural?

La política literaria «del borrón y cuenta nueva» crea en 1633 un texto cuya finalidad última solapa la amnistía general que se otorga a sí misma la propia sociedad española. Existe, pues, una propuesta, abrir un paréntesis de olvido histórico aceptado conscientemente y justificar un cierto pacto de silencio culpable mediante el cual la literatura *repondrá* para la mentalidad colectiva en su debido lugar la imagen del moro galante y retador, esto es, una devolución al

---

[29] Calderón de la Barca, P., «El Tuzaní de la Alpujarra», en *Quinta Parte de Comedias*, por F. de Zafra, Madrid, 1677; *Quinta Parte de Comedias*, ed. de D.W. Cruickshank & J.E. Varey, *Comedias*, Vol. XIII, Tamesis Books, Londres, 1973. También: Calderón de la Barca, P., «El Tuzaní de la Alpujarra», en *Quinta Parte de Comedias*, por A. la Cavallería, Barcelona, 1677; *Quinta Parte de Comedias*, ed. de D.W. Cruickshank & J.E. Varey, *Comedias*, Vol. XII, Tamesis Books, Londres, 1973.

[30] Fradejas Lebrero, J., op. cit., pp. 185-228.

estado *ficcional*, no reconociendo la *otra realidad* que segregó por la violencia.

6.- Las hipótesis de interpretación apuntadas solo pueden adquirir *status* de opinión crítica si se es capaz de obtener del discurso textual dramático su doble verdad y advertir en sus posibles variantes la inestabilidad y contradicción ideológica que subyace.

El texto, similarmente construido con la técnica pictórica de la anamorfosis, nos podría dar respuestas polivalentes según la posición que el lector-contemplador adoptase frente a él, soluciones ambiguas y paradójicas posiblemente.

Las propias vicisitudes de la edición del drama, aparecido en la controvertida *Quinta Parte* de comedias calderonianas (1677) apunta a esa carencia de fijeza textual propia del discurso problemático sometido a variadas opiniones y tensiones entre autores o editores.

D.W. Cruickshank, en la preparación de la edición facsimilar de esta *Quinta Parte* de comedias que realiza conjuntamente con J.E. Varey (1973), retoma la propia inquietud de Calderón, quien se refiere a esta famosa parte de su obra como: «un libro intitulado, con tantas falsedades, como averse impresso en Madrid, y tener puesta su impressión en Barcelona, no tener licencia ni remissión, ni del Vicario, ni del Consejo, ni aprobación de persona conocida...»[31].

Advertido por las sospechas a que induce el propio Calderón, fue preciso cotejar las dos ediciones del drama, las fechadas en Madrid y Barcelona en 1677, no registrando variantes sustanciales e, incluso, observando la persistencia de las mismas erratas tipográficas en ambas. Sobre estas ediciones, pues, se plantearán las hipótesis y desde ellas se proyectarán las dudas sobre las variantes textuales -posiblemente nada inocentes- que se producen posteriormente.

Recién fallecido el dramaturgo, sobre 1682, comienzan a aparecer, entre otras, las polémicas ediciones de J. Vera Tassis [32] y en ellas, en relación con *El Tuzaní de la Alpujarra* se constata la primera y fundamental variante. El drama pasa a intitularse *Amar después de la muerte*, tomando el nombre del penúltimo verso de la Jornada 3.ª (v. 3255), levemente alterado[33].

---

[31] Cruickshank, D.W., «The two editions of Calderón's *Quinta Parte*», en Calderón de la Barca, P., *Comedias*, Vol. I., Tamesis Books, Londres, 1973, pp. 201-211.

[32] Calderón de la Barca, P., «Amar después de la muerte», en *Novena Parte de Comedias*, por J. de Vera Tassis y Villarroel, Madrid, 1691.

[33] Desde el punto de vista de la Sociología de la Literatura, carece de importancia la cuestión erudita de la autoría de la variante, recayendo el interés en la existencia de un texto alternativo que -autónomamente- fija la dialéctica de la interpretación. En esta ocasión se utiliza

Se debe estimar de capital importancia esta conmutación. El nuevo título se aparta, sin duda, del núcleo historial del infortunio morisco ocurrido en la villa de Galera y orienta al espectador-lector sutilmente hacia el interés por una trama sentimental amatoria que, aun cuando conserva a sus personajes *exóticos*, procura desubicarlos de una experiencia histórica concreta. Se ha producido, por tanto, la primera restitución ficcional de la problemática cultural de la cuestión morisca [34].

Una tergiversación tan fundamental del drama exigía su entera anotación, tal como hicimos en nuestra mencionada edición. En este proceso se registraron sesenta y cinco variantes versuales y diversas omisiones, algunas de ellas preocupantes desde el punto de vista de la censura ideológica,

Me referiré en esta ocasión a tres modificaciones que llaman la atención por afectar al estado de opinión mental que el espectador puede formarse del los hechos que se narran.

La primera alteración se constata al iniciarse la 2.ª Jornada del drama -versos 880 a 930-. Vera Tassis suprime la tirada versifical que va del 901 al 929. Es evidente que tal acción nunca estaría justificada, pero mucho menos si su contenido discursivo ideológico afectara a la valoración sustancial de la relación cristiano-morisca.

La escena se desarrolla en un paraje agreste desde el que D. Juan de Mendoza -responsable directo de la Guerra de Granada- trata de explicar al comisionado real D. Juan de Austria el origen y causas del alzamiento de la Alpujarra.

La censura que introduce la versión postcalderoniana es muy curiosa pues el diálogo entre los dos personajes referiría muy puntualmente las razones de la rebelión, habitualmente admitidas por la historiografía y conocidas por Calderón con bastante exactitud.

Del verso 878 al 901, D. Juan de Austria justifica su acción punitiva y reduce la magnificada acción bélica a un suceso de represión interior que «nunca podrá ser llamado victoria, sino castigo».

He aquí sus palabras

---

el depositado en la Biblioteca Nacional de Madrid (sig. Ti. 164).

[34] Tras nuestra edición del drama (1998), hoy podemos precisar con mayor exactitud el linaje del *Tuzaní*, uno de los más señalados por su valentía y ardor en la guerra de conquista. Originario de la cábila de Beni Tuzin, muy cercano a Alhucemas, este hecho se oculta con la manipulación textual.

D. Juan.- Rebelada montaña
cuya inculta aspereza, cuya extraña
altura, cuya fábrica eminente 880
con el peso, la máquina y la frente
fatiga todo el suelo
estrecha el aire y embaraza el cielo:
infame ladronera,
que de abortados rayos dura esfera, 885
despiden con escándalo tus senos,
aquí la voz, y en África los truenos
hoy es, hoy es el día
fatal de tu pesada alevosía,
porque vienen conmigo 890
juntos hoy mi venganza, y tu castigo;
si bien corridos vienen
de ver el poco aplauso que previenen
los cielos a su fama,
que esto matar y no vencer se llama: 895
porque no son blasones
a mi honor merecidos,
postrar una canalla de ladrones,
ni sujetar un bando de bandidos:
y así encargué a los tiempos mi memoria, 900
que la llame castigo y no victoria.

La contestación de Mendoza a D. Juan de Austria -versos 902 a 929-, inserta en la edición de 1677, se omite posiblemente por el purismo de Vera Tassis de evitar un anacronismo referente a la batalla de Lepanto que aún no había sucedido. Sin embargo, a la vez que censura la licencia calderoniana, suprime la justa valoración en que eran tenidos unos *vasallos rebelados* que constituían dentro del territorio de la corona española no un *problema exterior*, sino un caso de *enemistad doméstica*.

Las palabras de D. Juan de Mendoza resitúan al problema morisco en unos parámetros de

valoración mental del canon bélico, semejante al que se había tenido antes de la toma de la ciudad de Granada:

Águila generosa,
que a la esfera de Marte luminosa
a colocarte vuelas,
en cuyo aliento ociosamente anhelas; 905
porque te den, cuando volar presumas,
las Alemanas Águilas sus plumas.
Tú que fuiste en Lepanto
caudillo de la fe, del Turco espanto
y cristiano Neptuno, 910
que el reino de las ondas importuno
avasallaste, siendo dignamente
ese estoque católico tridente.
Bien sientes, bien desdeñas, bien previenes
cuando llamado desta empresa vienes, 915
que el Alpujarra del africano sea,
porque rendida a tu valor se vea:
pero si parte alguna
puede desvanecer a tu fortuna,
no siendo el todo aquesta solamente 920
lisonjee tu espíritu valiente;
no porque vasallos rebelados
dejan, señor, de estar fortificados:
no porque son bandidos
dejan de ser valientes y atrevidos; 925
y todo lo son y a todo sois testigo,
y *añadir ser doméstico enemigo,*
es de mayor cuidado

D. Juan.- ¿A tanto extremo ha el rebelín llegado?

Valbuena Briones advierte la importancia de la cuestión y señala sutilmente la responsabilidad consciente del corrector: «Si la intención de Vera Tassis al omitir esta tirada de versos fue la de paliar el obvio anacronismo, este editor no obtuvo lo que se proponía. En primer lugar, existe otra clara referencia a Lepanto en el acto 1.º. Además, se hace otra indicación a ella en un parlamento de D. Juan de Austria en el acto 2.º. En segundo lugar, toda la obra está arreglada y dispuesta de manera que la fórmula dramática se prefiera a la verdad histórica. El anacronismo es un recurso que la licencia poética de Calderón tiene a mano para realzar la acción de la fábula. El arte teatral adorna y moldea la realidad. La omisión consciente significaría, por tanto, una falta de entendimiento del estilo del dramaturgo...»[35].

Puesta en entredicho la edición de 1677 y consolidada la *revisión* de Vera, ¿cómo averiguar la auténtica disposición de Calderón sobre la espinosa cuestión de estado?

Coherente con esta estrategia censora, el texto postcalderoniano hace desaparecer seguidamente el discurso versual situado entre los versos 1134 y 1160, en el que D. Juan de Mendoza vuelve a amonestar al de Austria y a requerirle en la acción un trato pacificador de modo que una ganancia victoriosa no pudiera ser entendida como persecución y exterminación cruentas:

Y pues que ya estremecida
a solo el amago tiembla, 1135
no aventures fácilmente,
para el desprecio la empresa
que hace mal, quien al contrario
más desdichado desprecia,
y peor es aventurar, 1140
si es poca, el salir con ella:
y donde hay poco que ganes,
quizás habrá mucho que pierdas:
esta no es desconfianza,
prevención sí, porque adviertas 1145

[35] Valbuena Briones, A., «La guerra civil de Granada a través del arte de Calderón», en *Calderón y la comedia nueva*, Espasa Calpe, Madrid, 1977, p. 208.

lo eminente de su sitio,
lo intrincado de sus sierras,
lo rebelde de sus muros,
lo cerrado de sus peñas,
lo mañoso de sus gentes, 1150
la ventaja de sus fuerzas,
la prevención de sus armas,
pues solamente con piedras
se defienden, y no hay
montaña de todas esas, 1155
que no sea parda nube,
que pardo volcán no sea,
que de peñascos preñadas,
o los reviente o los llueva

Los versos omitidos -entre ellos, los 1153-1154- nos remiten a una lectura atenta, por parte de Calderón, de la crónica de Hurtado de Mendoza: «Proveídos de vitualla, no tan faltos de armas que para los principios no les basten: y en lugar de las que no tienen, las piedras delante de los pies, que contra gente desarmada son armas bastantes...»[36].

Curiosamente, por el contrario, la edición postcalderoniana no omite el discurso que se sitúa entre los versos 1283 y 1294 en los que -de nuevo- D. Juan de Mendoza intenta templar la represión y el furor, consciente de la complejidad del caso y de sus dudosos planteamientos éticos:

Vuestra Alteza
lo mire bien, porque aunque
parece poca la empresa 1285
importa mucho, que hay cosas,
mayormente como estas,
que nos dan honor ganadas

[36] Hurtado de Mendoza, D., op. cit., pp. 118-119.

y perdidas dan afrentas:
a así se debe poner 1290
mayor atención en ellas,
no tanto para ganarlas,
como para no perderlas.

Las otras dos variantes destacadas afectan a la valoración sociocultural de dos personajes fundamentales en la trama: D. Álvaro Tuzaní y su hermana D.ª Isabel Tuzaní, convertida por el azar histórico en esposa de Aben Humeya.

Las ediciones del texto de 1677 son muy claras en mantener la ambigüedad de condición religiosa y social de estas dos destacadas personas históricas. Le interesa, sin duda, a Calderón mantener la imprecisión sobre unos vasallos -cristianos conversos- que tan solo por circunstancias muy coyunturales -las injustas Pragmáticas Reales [37]- deciden volver a su primitiva condición musulmana. Para el dramaturgo, debe quedar siempre abierta la posibilidad de una neoconversión y sometimiento, superadas las *coyunturales* circunstancias adversas del momento.

Tan es así que -en la construcción del drama- se reserva para la escena final la apoteosis de D. Juan de Austria, erigido en pacificador misericordioso al aceptar la rendición de los *equivocados* moriscos.

Algunos sutiles versos, situados estratégicamente en los recitados de Álvaro Tuzaní e Isabel Tuzaní, bastan a Calderón para pintar las confusiones de sus almas.

Dice D. Álvaro:

Oh montaña inexpugnable 2275
de la Alpujarra! ¡Oh teatro
de la hazaña más cobarde
de la victoria más torpe
de la gloria más infame
.....

[37] Sobre estas cuestiones, vid.: García Arenal, M., *Los moriscos*, Granada, Universidad, 1996; y Gallego Burín, A. y Gamir Sandoval, A., *Los moriscos del Reino de Granada, según el Sínodo de Guadix de 1554*, Granada, Universidad, 1996.

sepan, conozcan, publiquen, 2364
vean, adviertan, alcancen,
que hay en un *cristiano pecho*
en un *corazón alarbe*
amor después de la muerte 2368

Esta ambigüedad -«cristiano pecho / corazón alarbe»- mantenida por Calderón sitúa el caso bélico en el contexto de una auténtica guerra civil reconocida por ambas partes. Este matiz desaparece con las variantes previas introducidas en las ediciones postcalderonianas, afortunadas en pervivir hasta nuestros días.

Escribió el dramaturgo:

Quiso acudir al remedio 1036
la justicia, pero apenas
la vio la Alpujarra, cuando
toda se puso en defensa.
Trocó la vara en acero 1040
trocó el respeto en la fuerza
y acabó en civil batalla
lo que empezó en resistencia.

La variante atribuida a Vera Tassis es grave pues, al alterar el discurso versual, se aparta de la consideración de una contienda civil para convertir la trama argumental en un episodio -quizás el último- de la conquista:

Preciso acudió al remedio 1036
la justicia, pero apenas
se vio atropellada, cuando
toda se puso en defensa.
Trocó la vara en acero 1040
trocó el respeto en la fuerza
y acabó en civil batalla

lo que empezó en resistencia.

Para justificar el esfuerzo punitivo del brazo militar es preciso retirar la ambigüedad de condición de Álvaro Tuzaní y reducirlo a la situación de vasallo tornadizo, de nuevo integrado en la nación africana.

De aquí que ya no tenga «un corazón alarbe en un pecho cristiano», sino:

sepan, conozcan, publiquen,
vean, adviertan, alcancen, 2365
que hay en un ***alarbe*** *pecho*
en un *corazón alarbe*
amor después de la muerte 2368

La misma transformación sufre D.ª Isabel Tuzaní.

Calderón, en la escena final de la rendición, escribió:

Doña Isabel Tuzaní 3199
soy, que aquí tiranizada
viví, *ajustada en la voz*,
y *católica en el alma* 3202

El pretendido equívoco desaparece en el texto alternativo, al recobrar la esposa de Aben Humeya su condición morisca y rebelde, aunque atenuada por la situación de violencia:

Doña Isabel Tuzaní 3199
soy, que aquí tiranizada
viví, ***morisca*** *en la voz*,
y *católica en el alma* 3202

María Soledad Carrasco Urgoiti opina que: «en la última relación de la comedia la viuda de Aben Humeya refiere la muerte de éste, al par que pide gracia para su hermano Álvaro, confesando una dualidad que, aunque representase la actitud de los menos, no dejó de ser

auténtica en mucha mujer morisca... Con esta nota Calderón parece devolver a la verdad de la historia el núcleo trágico de una comedia en que la figura del morisco participa en cierta medida del carácter y prestigio del moro literario» [38].

Carrasco Urgoiti advierte la variante que sustituye «ajustada en la voz» por «morisca en la voz», sin subrayar que toda restitución del término *morisco* suponía una calificación social muy específica.

Calderón, en otra ocasión, lo evita y prefiere emplear el de *alarbe*, mucho más apropiado para la devolución ficcional que del tema literario-cultural se propone.

Vivir «ajustada en la voz», en la significación calderoniana, equivale a «concertar, conformar, capitular, convenir» una situación que no necesariamente obligaba a abjurar de su recién adquirida condición de cristiana.

Apelar, sin más, de *morisca*, tal como introduce Vera Tassis, delimita campos sociales y culturales que, como antes dijimos, nos apartan de la idea de contienda civil y nos conducen a la de guerra de conquista.

Así pues, la verdadera intencionalidad de la primera redacción del drama parece cifrarse en amnistiar en la mentalidad social la existencia de una contienda civil y restituir en la memoria histórica una convivencia tolerante que alguna vez existió:

Del Rey, no fue su intención
destruir gentes, que son
sus vasallos, sino dar
escarmiento, y templar 2420
el castigo y el perdón
.....
pues más se suele mostrar
el valor en perdonar 2430
porque el matar no es valor

7.- Las variantes versuales observadas entre las ediciones de 1677 y las posteriores afectan a un cambio de mentalidad no ajeno al avatar histórico.

[38] Carrasco Urgoiti, M.S., op. cit., p. 188.

Es muy posible que hasta la moderna edición de A. Valbuena Briones [39] el contenido textual haya quedado desvirtuado. En esta última ocasión se restituyen las series versuales omitidas aunque persisten algunas variantes ya citadas que sería conveniente devolver a su primitivo origen.

La loable labor de Valbuena seguramente ha permitido a los lectores modernos resituar la lectura en el nivel ficcional pretendido por Calderón, «propiciando -como diría Carrasco Urgoiti- un acercamiento con muy discretas resonancias de los estilos romancísticos que habían contribuido a fraguar el prototipo» [40].

Otra posible lectura sobre el texto restituido o bien sobre la edición de 1677 es la que hace decir a J. Goytisolo que: «La causa de los moriscos vencidos y expulsados definitivamente de España será vista, por ejemplo, con una viva simpatía teñida de nostalgia por un cristiano viejo de temple tan ortodoxo como Calderón... semejante actitud se explica sin duda por la fecha en que se compuso el drama: en 1633, el moro era un simple recuerdo y su presencia familiar, aunque inquietante y díscola, había desertado para siempre de nuestro horizonte cotidiano»[41].

No discrepamos de esta opinión pero sí estimamos que es necesario hacer algunas precisiones.

No captamos en Calderón una mera actitud complaciente con una temática historial consolidada -la de «moros y cristianos»- sino un voluntarista ejercicio literario con una finalidad precisa: ficcionalizar para *apuntalar* una determinada mentalidad. Hacia la desviación de esa voluntad benéfica se dirigía la censura de Vera configurando la trama argumental al modo de un episodio final de guerra de conquista que no de contienda civil, acto propio de un apologista de la expulsión.

Así pues, la particularidad de la comedia calderoniana propone la asunción de un enfrentamiento civil entre vasallos de la Corona en la mentalidad social -en el palimpsesto biografemático- y la necesidad de aplicar una amnistía y una amnesia memorial al luctuoso suceso. La devolución ficcional de la trama argumental -por cierto, bellamente retomada de Ginés Pérez de Hita- focaliza los hechos a distancia, los depura, pero no los enfrenta, los

---

[39] Calderón de la Barca, P., «Amar después de la muerte o el Tuzaní de la Alpujarra», en *Obras completas*, Vol. II, ed. A. Valbuena Briones, Aguilar, Madrid, 1969, p. 349.

[40] Carrasco Urgoiti, M.S., op. cit., p. 189.

[41] Goytisolo, J., *Crónicas sarracinas*, Ruedo Ibérico, Barcelona, 1982.

mediatiza, los detiene -al modo barroco- en un espacio en movimiento.

Parafraseando y adaptando la opinión de F. Márquez Villanueva, la operación literaria de Calderón se inscribe «en una cuestión de ingeniería social y política, y no en el plano de una verdadera lucha religiosa»... En la comedia: «la cuestión morisca no asumiría ningún carácter de *reconquista* (idea lanzada por los apologistas de la expulsión) ni de lucha por el predominio del cristianismo o el Islam en la península, forcejeo para siempre ya decidido con las conquistas castellanas y aragonesas del s. XIII. Lo que allí se ventilaría sería, en último término, si una sociedad *cristiana* iba o no a guiarse por sus mismas reglas de juego y qué clase de precio estaba dispuesta a pagar por el concepto de un casticismo radical y de unos estilos de vida polémicamente antimodernos»[42].

Si verdaderamente la redacción del texto se realiza en las fechas propuestas no podemos afirmar, sin más, como mantiene J. Goytisolo que «el moro era un simple recuerdo».

[42] Márquez Villanueva, F., *El problema morisco (Desde otras laderas)*, Libertarias, Madrid, 1991, p. 2.

Como certeramente vuelve a escribir F. Márquez Villanueva: «La expulsión no fue espectáculo de un solo día, sino un lento proceso, iniciado en 1609 y no clausurado hasta 1614, con el embarque de los murcianos del valle de Ricote. No siguió a la expulsión ningún debate público (como el que en cierto modo se dio antes de ésta) porque su misma idea era inconcebible en la clase de sociedad que aquel acontecimiento contribuía a moldear decisivamente. Pero no por eso dejó de producirse una honda y *sobresanada* lesión, cuyo dolor reprimido vino a incorporarse a esa incómoda manera de considerar la propia historia que es tanta parte del llamado *problema de España*... La venganza de los moriscos ha sido así la de instalarse en un secular complejo de culpabilidad, cuya manifestación típica es la apología agresiva y un falseado sentimiento de permanencia en acto»[43].

Una herida cerrada en falso que atestigua la copiosa historiografía aparecida en torno a la publicación de la comedia, sobre la guerra granadina y la posterior expulsión, sin duda conocida y manejada por Calderón.

El listado ha sido facilitado por M. Ángel de Bunes: textos de D. Hurtado de Mendoza (1627), G. Pérez de Hita (1619), L. Mármol Carvajal (1600), P. Aznar Cardona (1612), J. Bleda (1618), G. Aguilar (1610) o J. de Ribera (1612) [44].

¿Se deduce de todo ello que *El Tuzaní de la Alpujarra* es la más clara demostración de que Calderón simpatiza con la minoría, pudiéndosele considerar como el gran amigo de los rebeldes?

Es una posibilidad bastante condicionada. Nos contentamos con asignarle el reconocimiento de haber ejercido un cierto *posibilismo* y *estadismo* político, un acto exculpatorio social que -por razón de Estado- usa del texto literario como territorio ficcional en el que todo es posible sin daño, siempre que el ojo inquisitorial de la censura no advierta la trampa.

Dicen que el amigo íntimo, en caso de desavenencia, puede transformarse en un testigo de cargo. Vera Tassis lo fue, sin duda, para Calderón, interfiriendo, entre otros, en la ambigüedad ficcional propia del juego dramático.

Tras él pasaron los siglos y el texto, los textos adquirieron su propia hegemonía.

---

[43] Márquez Villanueva, F., *El problema morisco (Desde otras laderas)*, op. cit., p. 100.

[44] Bunes, M.A. de, *Los moriscos en el pensamiento histórico*, op. cit., p. 13.Vid. Aguilar, G. *Expulsión de los Moros de España*, edición de M. Ruiz Lagos, Guadalmena, Alcalá de Guadaira (Sevilla), 1999.

Variantes, interpolaciones y omisiones nos dejaron, para siempre, un campo sembrado de minas, de dudas personales.

Sírvannos de consuelo las palabras de Renan:

> «Para el filólogo, un texto no tiene más que un sentido; sin embargo para el espíritu humano que pone en ese texto su vida y todas sus complacencias, para el espíritu humano que a cada instante experimenta necesidades nuevas, no puede bastar la interpretación escrupulosa del filólogo.
>
> La interpretación verdaderamente fecunda es obra de la conciencia más bien que de la Filología...» [45].

Bibliografía

ALCALÁ-ZAMORA, J. (1983): «Individuo e historia en la estructura teatral de *El Tuzaní de la Alpujarra*», en *Calderón*, Actas, T. I, CSIC, Madrid.

BUNES, M.A. de (1983): *Los moriscos en el pensamiento histórico*, Cátedra, Madrid, 1983.

CALDERÓN DE LA BARCA, P. (1685-1691): *Amar después de la muerte*, en *Comedias*, Ed. Vera Tassis y Villarroel, J., Madrid, Sanz.

CALDERÓN DE LA BARCA, P. (1677): «*El Tuzaní de la Alpujarra»*, en *Quinta Parte de Comedias*, Madrid, Ed. F. de Zafra: *Quinta Parte de Comedias* (1973), London, Tamesis Books, ed. D.W. Cruickshank and J.E. Varey, Vol. XII.

CALDERÓN DE LA BARCA, P. (1991): «La niña de Gómez Arias», Jornada 1.ª, en *Obras completas*, vol. II, ed. A. Valbuena Briones, Madrid, p. 793.

CALDERÓN DE LA BARCA, P. (1969): *Amar después de la muerte o El Tuzaní de la Alpujarra*, en *Obras completas*, Vol. II, Ed. Valbuena Briones, A., Madrid, Aguilar.

CALDERÓN DE LA BARCA, P. (1998): «El Tuzaní de la Alpujarra», ed. de M. Ruiz Lagos, Guadalmena, Alcalá de Guadaira (Sevilla).

CALDERÓN DE LA BARCA, P. (1677): «*El Tuzaní de la Alpujarra»*, en *Quinta Parte*

[45] Renan, E., *Averroes y el averroísmo*, Hiperión, Madrid, 1992, p. 288.

de Comedias, Madrid, ed. F. de Zafra: *Quinta Parte de Comedias* (1973), London, Tamesis Books, ed. D.W. Cruickshank and J.E. Varey, Vol. XIII.

CARO BAROJA, J. (1976): *Los moriscos del Reino de Granada*, Madrid, Istmo.

CARRASCO URGOITI, M.S. (1996): *El moro retador y el moro amigo*, Granada, Universidad.

COLONGE, C. (1970): «Reflets littéraires de la question morisque entre la guerre des Alpujarras et l´expulsion (1571-1610)», en *Boletín Real Academia de Buenas Letras*, XXXIII, 1969-1970, Barcelona.

CRUICKSHANK, D.W. (1973): «The two editions of Calderón's *Quinta Parte*», en Calderón de la Barca, P., Ed. *Comedias*, London Tamesis Books, Vol. págs. 201-211.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, A. y VINCENT, B. (1979): *Historia de los moriscos*, Revista de Occidente, Madrid, p. 19.

FRADEJAS LEBRERO, J. (1957): «Musulmanes y moriscos en el teatro de Calderón», *Tamuda*, n.º 5, págs. 185-228.

GALLEGO BURÍN, A. y GAMIR SANDOVAL, A. (1996): *Los moriscos del Reino de Granada, según el Sínodo de Guadix de 1554*, Granada, Universidad.

GARCÍA ARENAL, M. (1996): *Los moriscos*, Granada, Universidad.

GARCÍA VALDÉS, C. (1997): «Moros y cristianos en dos dramas de Calderón», en *Anthropos*, I, Barcelona, p. 95.

GOYTISOLO, J. (1982): *Crónicas sarracinas*, Barcelona, Ruedo Ibérico.

HURTADO DE MENDOZA, D. (1627): *Guerra de Granada*, Lisboa: Ed. Blanco González, Bernardo, 1981, Madrid, Castalia.

KAMEN, H. (1997): *Felipe de España*, Siglo XXI, Madrid.

MAL-LARA, J. (1570): *Recibimiento que hizo la muy noble y muy leal ciudad de Sevilla al Rey Don Felipe II*, Sevilla.

MÁRMOL CARVAJAL, L. (1600): *Rebelión y castigo de los moriscos*, Málaga: Ed. Galán, A. (1991), Málaga, Arguval.

MÁRQUEZ VILLANUEVA, F. (1991): *El problema morisco (desde otras laderas)*, Madrid, Libertarias.

PÉREZ DE HITA, G. (1619): *Segunda parte de las Guerras Civiles de Granada*, Cuenca: Ed. (1975), Madrid, Biblioteca de Autores Españoles.

RENAN, E. (1992): *Averroes y el averroísmo*, Hiperión, Madrid.

RUIZ LAGOS, M., (1996): «La *Sociología de la Literatura* como método de conocimiento del patrimonio cultural: Imágenes e interpretaciones de Andalucía», en *Sobre cultura andaluza y discurso literario*, Cuadernos del Mediodía, n.º 10, Sevilla.

VALBUENA BRIONES, A. (1965): «La niña de Gómez Arias», en *Perspectiva crítica de los dramas de Calderón*, Rialp, Madrid.

VALBUENA BRIONES, A. (1965): «El concepto del hado», en *Perspectiva crítica de los dramas de Calderón*, Rialp, Madrid.

VALBUENA BRIONES, A., (1977): «La guerra civil de Granada a través del arte de Calderón», en *Calderón y la comedia nueva*, Espasa Calpe, Madrid.

UNA PUERTA A LA LECTURA DE "*MARTÍN (H)*" (1997), FILME DE ADOLFO ARISTARÁIN; LA PUERTA DE LA "TRADICIÓN CLÁSICA"

FRANCISCO JAVIER TOVAR PAZ
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

0.-Introducción

Leer y escribir sobre cine constituye uno de los ejercicios más completos que pueden darse desde una perspectiva didáctica. De cualquier forma, aunque el cine sea un arte contemporáneo, el recurso está establecido desde antiguo, en sus dos niveles básicos, el narrativo o diegético (sobre acontecimientos ordenados en el tiempo) y el descriptivo o ecfráctico (sobre el esfuerzo de trasladar imágenes a palabras). También en lo que se refiere a la capacidad de síntesis.

Una orientación más científica o especializada depende del tipo de lectura que se proponga, teniendo en cuenta que una aproximación no excluye las restantes siempre que resulte ponderadamente coherente y se recurra a una metodología contrastable. Así, una lectura desde el análisis de la "Tradición clásica" (por "Tradición clásica" se entiende la pervivencia significativa de un tema grecolatino en el presente) -sobre todo cuando un filme no aborda en su trama temas grecolatinos; es decir, cuando no se trata de un "péplum" o película "de romanos"-, implica reflexionar sobre más aspectos que el propio tema clásico que se descubre.

En otras palabras, tal análisis se convierte en una profunda y original "Puerta a la Lectura" para llegar a la comprensión de cuanto una película, más si es buena, contiene. Y es que no sólo se trata de considerar, en el caso de la mitología clásica o grecolatina, qué personaje o relato mítico explica arquetípicamente la trama o se reconoce en ésta, sino qué elementos dentro de la película indican la pertinencia de la lectura mitológica, cuál es el sentido que hoy en día se da al relato antiguo concreto y, en fin, qué función se le concede en el conjunto del filme.

Nuestras reflexiones se organizan en esas cuatro direcciones: -la identificación del relato mítico, -el análisis de los elementos que conducen a la lectura mitológica, -la consideración del sentido del mito en la trama, y, en fin, -el sentido de que se actualice un mito antiguo en un filme contemporáneo.

Todo ello a propósito de un filme como "Martín (H)" (1997), de Adolfo Aristaráin, propuesto como ejemplo de esas cuatro direcciones (como anunciábamos en nuestro artículo sobre Así es la vida), pero también por su carácter polisémico y abierto a otras interpretaciones distintas de las de la "Tradición clásica" y de las que, en realidad, ésta se convierte en complementaria. De cualquier forma, a pesar de que es el propio análisis del filme el que se propone como ejemplo de la "Puerta a la Lectura" objeto de nuestras reflexiones, se hace preciso hacer algunas apreciaciones al margen a propósito de dos de las direcciones establecidas.

Básicamente dos: la relativa al sentido antiguo del mito y la relativa al sentido contemporáneo.

La definición de "mito" resulta esquiva. Ello se debe a que ésta se connota diacrónicamente en cada momento cultural. Así, en el siglo XX ha predominado una acepción antropológica (representada por la escuela de Levi-Strauss) sobre la filológica (que opone su sentido al de "logos"). Es cierto que los estudios de Jean-Pierre Vernant y sus colaboradores, que remontan a los años 60 y han continuado hasta la actualidad, no han gozado de aceptación general (ver prólogo y su continuo recurso a las captationes benevolentiae). Sin embargo, son los que hoy en día triunfan, acaso por su carácter posmoderno a posteriori. En éstos, aún reconociendo la deuda antropológica o estructuralista, se produce una vuelta a la documentación filológica, pero no en el plano exegético, sino en el hermenéutico.

El riesgo de hacer una interpretación sincrónicamente unívoca a partir de una documentación difusa está ahí, como una espada de Damocles sobre las conclusiones a las que llega el investigador. En realidad, tal amenaza sería real si hubiera oportunidad de contrastar sus resultados con la época antigua, es decir, de trasladarlos a una persona que aún viviera social y sicológicamente en la Atenas de Pericles o en el reinado de Augusto, por ejemplo. Pero Vernant está refiriéndose al presente, a los siglos XX y XXI. Nadie puede reclamar a Hesíodo coherencia cronológica de su *Teogonía*; de hecho, la coherencia funcional, en el grado en que se de, existe gracias a Hesíodo, no a sus fuentes o datos. Lo mismo cabe aplicar a ese magnífico especialista en Hesíodo que, entre otras cosas, es Vernant.

Lo más sorprendente en el caso de los estudios de Vernant y otros (Detienne, y en una línea que, en el fondo, remonta a grandes estudiosos como Dodds) es que funcionan. Es decir, que son válidos para comprender cómo funcionaba el mito en la antigüedad y por qué los relatos míticos siguen vigentes hoy en día. De ahí su éxito en

unos períodos de posmodernidad en los que se pondera el valor intrínseco que posee el consenso a la hora de interpretar. Es decir, si es posible proponer el sentido de un elemento por separado dentro de un relato mítico y éste no interfiere el sentido de otros elementos, sino que incluso se refuerzan mutuamente, y, es más, dicho elemento mantiene su sentido en otro relato mítico distinto, la interpretación que se puede hacer de él es sustancialmente correcta. Lo cierto es que las interpretaciones de Vernant son muy ricas y sugerentes, y trasladables, como Puerta, a la lectura cinematográfica.

La segunda apreciación previa se refiere a la vigencia del mito. Desde luego, la impronta cultural grecolatina, origen del mundo occidental y globalizado de hoy, está ahí para justificarla. Es evidente que un relato mítico no es neutro desde el momento en que a la narración se suma históricamente (desde el legado clásico) la necesidad de interpretarla. Así se entiende que la *Ilíada* haya sido utilizada desde antiguo como un texto escolar. De esta manera, mientras los cuentos, salvo en la forma literaria de la fábula, no han entrado hasta hace relativamente poco en la consideración de lo escolar (cosa distinta es lo "ejemplar" o "ejemplarizante", que se puede dar fuera de la escuela), se puede decir que los mitos casi siempre, incluso en los momentos más oscurantistas, han ido de la mano de los sistemas escolares de Occidente.

¿Por qué? Es cierto, de acuerdo con R. Buxton (nota de referencia bibliográfica), que el recurso al mito es algo tan humano como el recurso a la palabra, y vale más preguntarse cómo funcionan a la hora de retratar una forma pensamiento y de relación con el mundo que por qué lo hacen así. El problema es que los mitos sí pueden llegar a ser excluyentes, y no es lo mismo un relato mítico grecolatino que cualquier otro; no cabe decir lo mismo de las lenguas o las palabras. De hecho, por mitología, sin otro calificativo, se entiende "mitología clásica o grecolatina". Es decir, sigue pendiente una respuesta al por qué. Desde luego, como bien dice Pierre Grimal (referencia bibliográfica), no debe establecerse equivalencia entre mito y vivencia religiosa, ni en la Antigüedad Clásica, ni, menos aún, hoy. De hecho, puede darse, como es el caso en estas líneas, que no exista ni siquiera interés por el mito salvo por su repercusiones a la hora de hacer la lectura de una película. En otras palabras, ni siquiera el carácter elaborado del relato o el personaje mítico deben despertar necesaria e ineludiblemente, per se, el interés.

Freud ofrece una respuesta, no sicoanalítica, sino funcional. Cuando recurre a Sófocles para describir el complejo de Edipo, o, mejor dicho, cuando recurre al mito de Edipo para describir una pauta sicológica que podría haber bautizado de infinitas

maneras distintas, involuntariamente marca la vigencia y utilidad del mito clásico: "nombrar".

1.-Identificación del relato mítico en Martín (H)

2.-Análisis de los rasgos "extrañantes" que conducen a una Lectura mitológica

3.-Pervivencia del sentido antiguo del mito de Hipólito en la trama

4.-Sentido de la actualización contemporánea del mito en una película

5.-Conclusión

DESAPARECEN CINCUENTA Y TRES REFERENCIAS A EXTREMADURA DE LA 21ª EDICIÓN DEL *DRAE*[1].

Quince de las palabras siguen en uso en el habla viva

Por Juan Carlos Paniagua Montero
Revisado y corregido por don Antonio Viudas Camarasa

INTRODUCCIÓN

Las palabras que se presentan a continuación aparecían en la 21ª edición del *DRAE* documentadas en Extremadura, Cáceres o Badajoz. En algunas entradas se entendía que se usaban en la región casi exclusivamente; mientras que en otras se citaban además otras provincias o lugares españoles o americanos.

En la 22ª edición toda remisión explícita a Extremadura ha desaparecido de ellas. De *ciento treinta y seis* entradas con referencia a Extremadura en la anterior edición, en la última esta región ha dejado de figurar en *cincuenta y tres* de ellas; bien porque no aparece tal referencia geográfica, bien porque la palabra ha pasado a formar parte del corpus del Diccionario Histórico. En un caso se debe a que tal palabra ha pasado a considerarse vulgar.

REFERENCIAS A EXTREMADURA EN LA 21ª EDICIÓN DEL *DRAE* (1992)	REFENCIAS DE LA 21ª EDICIÓN DEL *DRAE* ELIMINADAS EN LA 22ª EDICIÓN (2001)	VOCES EXTREMEÑAS VIVAS DE LAS 50 ELIMINADAS EN EL *DRAE* (2001)
136	53	15

Las estudiamos por orden alfabético documentándolas en la bibliografía que se cita al final y habiendo solicitado el parecer por correo electrónico a don Antonio Viudas Camarasa, autor del *Diccionario extremeño*, testimonio que recogemos en la documentación aportada en cada voz. Este trabajo es, desgraciadamente, incompleto, pues no hemos podido consultar algunas obras básicas sobre el extremeño y tampoco hemos podido contar con el número adecuado de informantes para elaborar un estudio exhaustivo.

La definición que se aporta en primer lugar es la que aparece en la vigésima primera edición del *DRAE* (1992). El resto se indica en cada caso.

agañotar. 'De *a_1* y *gañote.* 1. tr. *Extr.* y *León*. Apretar la garganta'. En la 22ª no aparece Extremadura y sí Asturias, León, Palencia y Salamanca. La primera vez que se recoge es en el *DRAE* de 1979, donde remite a León y Salamanca. En el *DRAE* de 1983 se remite a Extremadura y León, así como en el de 1984. En el de 1989 se incluye Asturias también. No aparece en el *Diccionario Extremeño*. Aparece recogida la palabra en *El vocabulario de Los Argüellos (León)* y en el de *Oseja de Sajambre (León)*. Testimonio epistolar de Antonio Viudas Camarasa (2001): "Se oye todavía en diferentes puntos de Extremadura, Cáceres, Mérida, Badajoz, etc. Más frecuente es el uso de **gañote** en un nivel coloquial y en el lenguaje popular. Si se considerara vulgarismo la Comisión de Lexicografía de la RAE tendría que haber eliminado la

[1] La primera versión de este artículo está publicada en *Belsana*, revista digital, número 3, diciembre 2001. Puede consultarse en http://www.extremaura.com/paniagua.htm

referencia a Asturias, León, Palencia y Salamanca. A pesar de haberla oído desde 1971 en Cáceres no la registré en el *Diccionario Extremeño* porque la consideraba un claro vulgarismo".

aguiero. 'Del port. *aguieiro*. 1. m. *And*. y *Extr*. Rollo de madera de castaño, destinado a la construcción'. Desaparece de la 22ª edición. Aparece por primera vez en el *DRAE* de 1884, sin referencias geográficas, del mismo modo aparece en 1899, en 1914 (donde se incluye las matizaciones 'de castaño, de cinco metros de largo'); en el de 1925 se dice que es 'de cuatro metros y sesenta centímetros', al igual que en el de 1927. En el *Diccionario Histórico* de 1933 es cuando aparecen las referencias documentadas a Extremadura y Andalucía; se refiere explícitamente a Badajoz en la referencia bibliográfica. No aparece en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* "*Andalucía, Extremadura*. Rollo de madera de castaño de 4,60 ms. de largo, destinado a la construcción".

ahervar. 'Del lat. *effervere*, infl. por *acezar*; v. port. *afarvar*. 1. intr. *Extr*. Acezar'. Desaparece también de la 22ª edición. La primera vez que aparece en el *DRAE* es en el de 1970, ya con la referencia a Extremadura. No aparece en el *Diccionario Extremeño*.

ahijadero. '1. m. *Sal*. Prado que se reserva para que ahíjen y críen las ovejas. 2. *Extr*. Dehesa'. En la 22ª edición desaparece la acepción referida a Extremadura. Aparece por primera vez en el *DRAE* de 1925, donde remite a Salamanca. No aparece en el *Diccionario Extremeño*. *DUE*, igual que el *DRAE*. Aunque no hemos hallado que en Extremadura se utilice la palabra con el sentido de 'dehesa', sin embargo, hemos constatado que al menos en la zona de Zorita es habitual con un sentido muy parecido al de Salamanca, con la diferencia de que se refiere más bien a un apartado o un redil donde se mete a una oveja para que ahíje su borrego; frecuentemente porque no lo acepta bien. Testimonio epistolar de Antonio Viudas Camarasa (2001): Con el significado de '*Sal*. Prado que se reserva para que ahíjen y críen las ovejas' esta voz está viva en numerosos puntos de Extremadura. La palabra se la he oído a numerosos hablantes de diferentes zonas extremeñas. Tengo testimonio reciente de "**ahijar**" en la zona de Zorita (Cáceres) para la acción de amamantar el ganado a sus crías en el *ahijadero*".

alumbrar1. '11. fig. y fam. *Extr*. y *Venez*. Maltratar a una persona golpeándola'. Desaparece esta acepción del diccionario. No se encuentra en el *Diccionario Extremeño*. Es normal, sin embargo, en las Tierras de Granadilla, al Norte de Cáceres, en expresiones como *"¡Estáte quieto, que te alumbro!"*

angor. 'Del lat. *angor, _oris*. 1. m. *Extr*., *Lev*., *Murc*. y *Argent*. Angustia, ansiedad'. En la 22ª edición del *DRAE* aparece tan sólo en Murcia. La primera documentación de la palabra es en el *DRAE* de 1970, donde se remite a Murcia y Levante, del mismo modo se hace en los *DRAE* de 1983, 1984 y 1989. En el *Diccionario Extremeño* como **angó**. 'm. Angustia, llanto'. Santos Coco también lo recoge así en su vocabulario, incluye además una cita de Chamizo.

apostar2. '2. *Extr*. Apostar un monte'. ('fr. *Extr*. Entresacar, limpiar y podar las matas bajas de un monte guiándolas convenientemente para que formen un monte alto'.) Esta acepción desaparece en la 22ª edición. No aparece en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* "*Extremadura*. Limpiar, podar, etc., un monte para que se forme arbolado". Testimonio epistolar de Antonio Viudas Camarasa (2001): "Esta palabra la he oído en boca de

campesinos y ganaderos extremeños y en pueblos donde todavía se conserva la costumbre con la acepción de "limpiar un monte para aprovechar el vuelo de encinas y alcornoques (bellota y leña) de las dehesas boyales". Es propia de numerosos municipios de Extremadura que tienen dehesas boyales donde se reparte el aprovechamiento del suelo y el vuelo entre dos propietarios. Uno, generalmente el Ayuntamiento o un hacendado, es el propietario del suelo y otros disfrutan del vuelo, en acciones representadas por el número de árboles, bien en arrendamiento o en propiedad consuetudinaria, generalmente no están inscritas en el Registro de la Propiedad. En el derecho consuetudinario extremeño existe la expresión "Tener derecho de *apostar y apostadero*", sentencia popular que ha guiado a más de un juez de paz en pleitos entre propietarios del derecho del suelo, es decir, de la tierra y los propietarios del derecho de vuelo, es decir, generalmente de encinas y alcornoques, en una misma finca. El propietario del vuelo, de los beneficios de los árboles, tiene derecho a aprovecharse de la leña y el fruto (la bellota) y cuando el árbol muere, a que rebrote uno nuevo de la misma especie en el mismo lugar. De pleitos por derechos de suelo y vuelo están llenos los juzgados extremeños, habiendo llegado algunos al Tribunal Supremo como el del Monte El Casar de Cáceres. El pleito de los Baldíos de Albuquerque (Badajoz) duró varios años y su Ayuntamiento no pudo contra la tradición de este derecho consuetudinario extremeño tan singular. A finales del siglo XIX había familias en que la única fuente de ingreso para el hogar era el aprovechamiento de varios árboles para alimentar un cerdo en montanera y en "zajurdas" del campo con sus bellotas y la leña para la lumbre casera que servía como energía culinaria y calefacción doméstica. Los "guarros de montanera" debían ir anillados a partir del día 6 de enero, festividad de los Reyes Magos, para que no "hociquearan" en la reciente sementera de los cereales sembrados por el propietario del suelo".

aposto. '1. m. *Extr*. Acción y efecto de apostar un monte'. Desaparece de la 22ª edición. No aparece en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* (igual que el *DRAE*).

arrife. '1. m. *Bad*. Cerro pequeño cuya cumbre está formada de pizarras o canchos'. Desaparece la remisión a Badajoz y se anota en Canarias; la definición de la 22ª edición es "terreno poco productivo, pedregoso y enriscado. Por lo común, de poca extensión". La primera vez que aparece en el *DRAE* es en el suplemento de 1970, lo hace con dos acepciones; una referida a Badajoz 'cerrito cuya cumbre está formada por pizarras o canchos' y la segunda a Canarias, la cual sigue apareciendo en la última edición. Se recoge también en la *Aportación al vocabulario (provincia de Badajoz)* de Rodríguez Perera. Aparece en el *Diccionario Extremeño* con la misma definición del *DRAE*.

aventar. 'De *a*_1 y *viento*. 9. *Extr*. Tratándose de carnes comestibles, oler mal o empezar a corromperse'. Esta acepción no aparece en la última edición. La primera referencia que tenemos de esta voz es el *Diccionario de Autoridades* de 1770, donde se define 'fras. provinc. de Extremadura. Lo mismo que oler mal o empezar corromperse (sic) '. No se recoge, sin embargo, en el *Diccionario Extremeño*, ni hemos podido encontrar viva esta voz. *DUE* "*Extremadura*. Empezar a pudrirse la carne."

bacina. 'Del lat. *baccinum*, taza. 2. *Extr*. Caja o cepo que llevan los demandadores para recoger las limosnas'. No se recoge ya en la última edición del *DRAE*. En el *DRAE* de 1780 se encuentra la primera remisión a Extremadura. No aparece en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* "*Extremadura*. Caja o cepillo en que recogen las limosnas los que las recaudan."

boga4. ‘1. f. *Extr*. Cuchillo pequeño de dos filos, ancho a modo de rejón’. No se recoge en la 22ª edición. Aparece con la remisión a Extremadura en el *Diccionario de Autoridades* de 1726. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Extremadura*. Cuchillo ancho y corto, de dos filos.”

candado. ‘Del lat. *catenatus*. 2. *Extr*. **zarcillo1**. Pendiente, arracada’. No se recoge en la nueva edición. Tampoco aparece en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Extremadura*. Zarcillo (pendiente).”

canero. ‘Del lat. *canarius*, perruno. 2. *Extr*., *León* y *Zam*. Colmillo’. Desaparece la remisión a Extremadura. No se encuentra en el *Diccionario Extremeño*. El Diccionario de las *Hablas Leonesas* lo documenta en diversas comarcas de León.

carretel. ‘2. *Extr*. Carrete de pescar en que se enrolla el sedal’. Se suprime la acepción de Extremadura. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Extremadura*. Carrete de pescar.”

carrillada. ‘De *carrillo*. 5. pl. *Extr*. Cascos de carnero o de vaca’. Desaparece esta acepción. No aparece en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “en pl.; *Extremadura*. Cascos (despojos) de carnero o de vaca” .

castora. ‘De *castor*. 1. f. *And*. y *Extr*. Sombrero de copa alta’. En la última edición aparece sólo Andalucía. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*.

cibera. ‘Del lat. *cibaria*, trigo, alimento. 4. *Extr*. Tolva del molino’. Desaparece esta acepción. No se recoge tampoco en el *Diccionario Extremeño*.

chabuco. ‘Voz onomatopéyica. 1. m. *Extr*. Charco’. Desaparece de la 22ª edición del *DRAE*. La primera vez que se recoge en un diccionario académico es en el *DRAE* de 1983, del mismo modo aparece en 1992. Se recoge en el *Diccionario Extremeño*, documentada en Alburquerque.

chasquir. ‘Voz onomatopéyica. 1. intr. *Extr*. Chascar’. Aparece en el *DRAE* de 1983, con la remisión a Extremadura. La recoge el *Diccionario Extremeño* con el significado de “dar chasquidos la madera”, documentada en Mérida y Guareña.

chillado. ‘2. *Extr*. Cielo raso hecho con tablas, cañizo u otra materia semejante y guarnecido con yeso o cal’. Se recoge por primera vez en el *DRAE* de 1780 con la referencia a Extremadura. No aparece en el *Diccionario Extremeño*, donde se recoge, sin embargo, una palabra de la familia; **chiye**. ‘m. (Campanario). Conjunto de maderos que sostienen un tejado’. *DUE* “*Extremadura*. Cielo raso hecho con tablas o cañizos y recubierto de yeso o cal.”

despanar. ‘De *des_* y *pan*, trigo. 1. tr. *Extr*. Levantar y sacar las mieses de las hazas después de segadas’. Desaparece en la 22ª edición. No aparece en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Extremadura*. Recoger la mies del campo después de segada.”

despicarazar. ‘1. tr. *Extr*. Empezar los pájaros a picar los higos’. Desaparece en la última edición. No aparece en el *Diccionario Extremeño*.

entrillado, **da**. ‘2. adj. *Extr*. Dícese del día en que se hace puente; el de trabajo que se considera feriado por estar comprendido entre dos festivos’. Desaparece esta acepción en la 22ª edición del *DRAE*. *Entrillar*, sin embargo, aparece recogida en el *DRAE* desde 1927 y sigue en él. Don Antonio Viudas Camarasa cita esta palabra en el artículo *El habla Extremeña en torno a 1900*, a raíz de una crónica anónima de la *Revista de Extremadura* sobre Luis Grande Baudessón. “Luisito Grande. como aquí le nombramos, iba –¡cómo no!- hace pocos años, a pescar *marrajos* (4) al Marco, a coger brevas la víspera de San Jorge a las huertas de la *Riveras*, para armar pelea en torno de las hogueras se *hacía la monta* (5) en los días *entrillaos* (6) y por ahora seguramente, *en cuanti que* (7) comía las tortas del Calvario» (8)”. Y explica el profesor don Antonio Viudas la palabra en: (6) La expresión *días entrillaos* corresponde al *puente* actual, es decir, los días laborables que están entre dos fiestas cercanas. *Entrillar* tiene una significación abstracta de «cogerse algo o alguien entre dos elementos, aprisionar, pillarse-. En Cáceres he oído las siguientes frases: .Me *entrillé el dedo*, en la puerta, es decir, «me pillé el dedo entre el marco y la hoja de la puerta.; *Me entrillé la falda*... Testimonio epistolar de Antonio Viudas Camarasa (2001): “La voz ‘entrillar’ está muy extendida por las hablas extremeñas y es la expresión generalizada para expresar el contenido castellano ‘pillarse los dedos’ entre la puerta y su marco, por ejemplo.”.

fía. ‘De *fiar*. 1. f. *Cantabria* y *Extr*. Venta hecha al fiado’. Ahora aparece como ‘coloq. *Cantabria*’. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Extremadura, Santander*. Venta hecha al fiado.”

garullo. ‘3. *And*., *Cantabria* y *Extr*. Variedad de pera silvestre’. La primera vez que aparece es en el *DRAE* de 1927, en el que se remite a *Sant*. y *Extr*. Ahora en esta acepción sólo aparece Andalucía. En el *Diccionario Extremeño* se recoge “**garuyo**”, con el significado de “fruto del peral silvestre”, en Alburquerque. Testimonio epistolar de Antonio Viudas Camarasa (2001): “El significado de ‘variedad de peral silvestre’ se conserva en amplias zonas de Extremadura. Lo he oído en la comarca de Montánchez y Mérida. Tengo testimonio reciente de La Nava de Santiago (Badajoz): ‘Los *garullos* son *garullos*, no perales silvestres, son otra clase de árbol’. En Zarza de Montánchez los campesinos llaman *garullos* a las protuberancias que brotan en la corteza de los robles que pueblan la cima de la Sierra de San Cristóbal”.

gorriato. ‘1. m. *And*., *Av*., *Các*. y *Sal*. Gorrión’. En la última edición del *DRAE* aparece como ‘vulgar’. Se recoge en el *Diccionario Extremeño* en distintas localidades y con matizaciones al sustantivo; en algunos pueblos se utiliza la forma **gurriato**. Es muy normal en la provincia de Cáceres; aunque en algunas comarcas se utiliza la palabra **pardal**.. *DUE* “*Andalucía, Ávila, Cáceres, Salamanca*. Gorrión.”

guañir. ‘Del lat. *gannire*. 1. intr. *Extr*. Gruñir los cochinillos pequeños o lechales’. Aparece en el *Diccionario de Autoridades* de 1734 con la misma acepción y la observación ‘es voz muy usada en Extremadura’. No aparece en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Extremadura*. Gruñir los cochinillos pequeños.”

jabardo. ‘De *jarbar*. 3. *Extr*. y *Tol*. Prenda de vestir desechada’. Desaparece la referencia a Extremadura y se cita sólo Toledo ahora. En el *Diccionario Extremeño* se recoge, pero refiriéndose a significados de la apicultura, como la primera acepción del *DRAE*, o a un grupo numeroso de palomas, parecido a la segunda acepción del *DRAE*.

jebrar. ‘Del lat. vulg. *seperare*, lat. *separare*. 1. tr. ant. *Extr*. Separar el ganado’. Desaparece de la última edición del *DRAE*. No aparece en el *Diccionario Extremeño*.

maridanza. ‘1. f. *Extr*. Vida que da el marido a la mujer. U. con los adjetivos buena o mala’. No se recoge en la 22ª edición. Aparece por primera vez en el *DRAE* de 1803, con la referencia a Extremadura. No aparece en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Extremadura*. Con «buena» o «mala», trato bueno o malo que da el marido a la mujer.”

mediana. ‘Del lat. *mediana*, t. f. de *_nus*, mediano. 3. *Extr*. Caña muy delgada que se pone por punta al extremo de la caña de pescar’. Desaparece en la 22ª edición. No se recoge con esta acepción en el *Diccionario Extremeño*, sino como uno de los corchos de la colmena. *DUE* “*Extremadura*. Caña muy fina que se pone en el extremo de la caña de pescar”.

miñambre. ‘adj. *Các*., *Sal*. y *Zam*. Dícese de la persona débil, enclenque. Ú. m. c. s.’ En la última edición aparecen tan sólo Salamanca y Zamora. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*.

moflearse. ‘1. prnl. *Các*. y *Sal*. Burlarse de uno hinchando los mofletes’. Ahora sólo Salamanca. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*. En el *Vocabulario Salmantino* de Luis Cortés parece la forma **mofearse**; **moflar** se recoge en *El habla de Ancares*, de José Ramón Fernández González.

monte. ‘apostar un **monte’**. ‘1. fr. *Extr*. Entresacar, limpiar y podar las matas bajas de un monte guiándolas convenientemente para que formen monte alto’. Desaparece en la última edición. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*. (Vid. Nuestra **apostar2**.)

pachucho, **cha**. ‘3. *Extr*. Dícese de una persona gruesa y pesada’. Desaparece esta acepción en la 22ª edición. Se recoge en el *Diccionario Extremeño* con el mismo significado, documentada en Mérida. No hemos podido encontrar esta palabra, aunque sí una parecida fonética y semánticamente, “**pachocho**”, con el sentido de persona lenta y excesivamente calmada; documentada en Zorita (Cáceres).

retoro. ‘1. m. *Extr*. Tuero, leño grueso’. No aparece en la 22ª edición. En el *Diccionario Extremeño* se recoge **retorar**, con el significado de hacer pedazos pequeños la leña gruesa. Se documenta en Mérida. *DUE* “*Extremadura*. Tuero. Leño grueso.”

rutar1. ‘1. intr. *Bad*. y *Pal*. Rodar, dar vueltas. No aparece en la 22ª edición’. Tampoco se recoge en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Badajoz, Palencia*. Rodar o girar.”

sanjuán. ‘1. m. *Bad*. Madero en rollo, de castaño, de cuatro varas y media de longitud y un diámetro de cinco pulgadas’. No aparece en la última edición ni en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Badajoz*. Madero de castaño de 4 varas y media de longitud y 5 pulgadas de diámetro.”

santo, **ta**. ‘a santo tapado. 1. loc. adv. *Extr*. Con cautela, ocultamente’. No se recoge en la 22ª edición, tampoco aparece en el *Diccionario Extremeño*.

seranear. ‘1. intr. *Extr*. y *Sal*. Estar de serano’. En la 22ª edición no se remite a Extremadura. Aparece por primera vez en el *DRAE* de 1956, con la remisión a *Extr*. y *Sal*. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*, sin embargo, se utiliza al menos en las Tierras de Granadilla con el mismo significado que en Salamanca. El sustantivo es usado en las comarcas del Norte de Cáceres, por lo que es probable que en Las Hurdes o en la sierra de Gata utilicen también **seranear**. No se recoge en el *Diccionario de las Hablas Leonesas*.

sudadero. ‘5. *And*., *Ar*. y *Extr*. bache2’. No aparece la referencia a Extremadura en la 22ª edición. Tampoco la recoge el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Andalucía, Aragón, Extremadura*. Bache donde se hace sudar al ganado antes de esquilarlo.”

tabanco. ‘3. *Các*. Tajo de una cuadrilla de obreros’. No aparece en la última edición del *DRAE* ni en el *Diccionario Extremeño*.

tabicón. ‘aum. de *tabique*. *And*. y *Bad*. Tabla gruesa, tablón’. No se recoge en la última edición del *DRAE*. En el *Diccionario Extremeño* aparece con el significado de “madero de forma cuadrada” documentada en Arroyo de san Serván.

talar2. ‘Del germ. *talon*, arrancar. 3. *And*. y *Extr*. Tratándose de olivos o encinas, podar’. No aparece en la última edición del *DRAE* ni en el *Diccionario Extremeño*. *DUE* “*Andalucía, Argentina, Extremadura*. Podar olivos o encinas.”

terrajero, **ra**. ‘2. m. y f. *Extr*. Persona encargada de cobrar el terrazgo del arrendamiento’. No se recoge en la 22ª edición. El *Diccionario Extremeño* lo define como “encargado de cobrar el terraje”, documentado en Mérida.

tía. ‘Del lat. *thia*, y este del gr. *Zeía*. 9. fam. *Ar*., *Extr*. y parte de *Cast*. madrastra, y algunas veces suegra’. En la 22ª edición aparece como rur. *Ar*. y *Cast*. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*. En el Norte de Extremadura era común para significar “madrastra”. En estas comarcas actualmente lo conocen las personas adultas, pero no es utilizado apenas. *DUE* “*Aragón, Extremadura*.... Padrastro o madrastra”. Testimonio epistolar de Antonio Viudas Camarasa (2001): “La geografía lingüística de la palabra *tía* para designar a la ‘madre política o suegra’ está muy viva en amplias zonas del mapa lingüístico extremeño, sobre todo al Sur de Cáceres capital, llegando a zonas de la provincia de Badajoz”.

tiborna. ‘Del port. *tiborna*. 1. f. *Extr*. Tostón, rebanada de pan tostada y empapada en aceite’. No aparece en la 22ª edición del *DRAE*. Aparece en el *Diccionario de Autoridades* de 1739, donde remite a tostón; en el *DRAE* de 1803 se remite por primera vez a Extremadura. En el *Diccionario Extremeño* se recogen la palabras **tiborna**; “pedazo de pan, empapado en aceite, espolvoreado con azúcar, canela y jugo de limón”, documentado en Badajoz. También aparece **tibornia** con el significado de “comida hecha con pan caliente, sal, limón y aceite” está documentada en Alburquerque y señala que la 19ª edición del *DRAE* (1970) remite a Extremadura. *DUE* “*Extremadura*. «Tostón». Pan tostado empapado en aceite.”

torgo. ‘1. m. *Extr*. y *Gal*. Tocón, cepa o raíz gruesa, o parte abultada de las ramas’. No aparece la remisión a Extremadura en la última edición del *DRAE*. La primera aparición de la voz es en el *DRAE* de 1927, remite a Galicia y la define como ‘cepa de

brezo'. La inclusión de Extremadura en las referencias geográficas aparece en el *DRAE* de 1956, donde se ofrece la misma definición que en 1992. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*. Aparece recogida en *El habla de Los Ancares*, de José Ramón Fernández. *DUE* remite al *DRAE*.

uñir. 'Del lat. *iungere*. 2. *Extr.*, *León*, *Sal.*, *Vallad.*, *Zam.* y *Urug*. Uncir'. En la 22ª edición se incluye Argentina y se elimina la remisión a Extremadura. Aparece en el *Diccionario de Autoridades* de 1739 como 'antiguo. Úsase en algunas partes'. En el *DRAE* de 1925 aparecen las primeras referencias geográficas; *Extr.*, *León*, *Sal.*, *Vallad.* y *Zam*. No aparece en el *Diccionario Extremeño*, a pesar de ser normalmente utilizada en el norte de la región. *DUE* "*Extremadura, León, Salamanca, Valladolid, Zamora*. Uncir."

vaharera. 'De *vahar*. 2. *Extr.* Melón que por no estar sazonado suele causar daño a la boca'. Aparece ya en el *Diccionario de Autoridades* de 1739. No aparece en la última edición. En el *Diccionario Extremeño* no aparece con ese significado, aunque sí con uno con cierta afinidad; "2. Se dice de los labios hinchados a consecuencia de haber comido higos." *DUE* "*Extremadura*; n. calif. Se aplica a los melones poco maduros, que, a veces, producen pupas en los labios."

zangarilla. '1. f. *Extr.* Edificio pequeño y provisional, hecho de madera y céspedes en medio de los ríos, y en el cual se colocan algunos rodeznos para poder moler en el verano.' Desaparece esta voz. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*.

zapita. 'f. *Cantabria* y *Extr.* **colodra**, vasija, generalmente de madera.' En la 22ª edición aparece tan sólo Cantabria. No se recoge en el *Diccionario Extremeño*.

CONCLUSIÓN

La 22ª edición del *DRAE* ha sorprendido por la inclusión de numerosas palabras de uso coloquial muy general como *guay* o *zapear*; otras de uso habitual y más culto, como *reciclable* o *talibán*; y otras técnicas de origen inglés, como *CD-ROM, software*, etc. ante las cuales la Real Academia solía mostrar cierta reticencia y por lo que solía recibir abundantes críticas. Otra de las novedades del Diccionario ha sido el haber más que duplicado el número de americanismos, a fin de obtener un diccionario que expresase mejor la realidad lingüística del español de América, donde hay más de 400 millones de personas que lo tienen como lengua materna. El resultado ha sido la confección de un diccionario muy completo que, según muchos lingüistas, se ha convertido en uno de los más modernos del mundo.

Sin embargo, la actual edición del Diccionario ha decidido reducir el número de voces dialectales españolas, de tal modo que hay 714 marcas y 695 acepciones dialectales menos en la 22ª edición que en la 21ª. Es difícil conocer todos los criterios que han llevado a la Academia a tomar esta decisión, pues conservarlas o sencillamente tener las adecuadas supondría tan sólo una decena de páginas más, lo cual en 2.350 no es algo significativo; del mismo modo, contribuiría a la verdadera modernización del diccionario, pues el conocimiento y reconocimiento de lo minoritario ayuda a su protección y aprecio. Probablemente tal supresión se deba al hecho de que muchas de las que aparecían apenas son utilizadas, mientras que las que no aparecen no se

encuentran en textos literarios, al contrario que los arcaísmos, por ejemplo; aunque, curiosamente, también se han eliminado muchos de ellos. Es una verdadera lástima, pues hay que tener en cuenta que la inclusión de una palabra dialectal en el diccionario supone cierta dignificación de la misma, por otro lado la anterior edición del *DRAE* resultó un éxito editorial, con todo lo que esto lleva consigo. Esto podría aumentar la autoestima lingüística de zonas donde, desgraciadamente, aún pesa mucho la descalificación de "hablar mal".

Muchas de las cincuenta palabras eliminadas en la 22ª edición el *DRAE* con referencia a Extremadura cuentan con una larga historia dentro de los diccionarios académicos, algunas aparecen ya en el de Autoridades; sin embargo, no puede negarse que actualmente su uso no es ni mucho menos habitual en la región. Es posible que, de utilizarse, se encuentren muy limitadas geográficamente. Parece ser que voces como **aventar, bacina, boga4, candado, carretel, carrillada, cibera, despanar, guañir, maridanza** y **vaharera** representan *extremeñismos* que han tenido acogida desde el siglo XVIII y han ido dejándose de usar durante los tres últimos siglos. Constituyen palabras que la Academia recibió como propias de un área hispánica y el tiempo las ha eliminado del habla regional. Algo similar sucederá tarde o temprano no sólo con los numerosos americanismos de la edición del 2001, sino con la mayoría de las palabras del idioma. Es ley de vida de la evolución de las lenguas; las palabras cambian con el tiempo.

No cabe duda de que la Academia ha debido de tener dificultad en encontrar muchas de estas palabras, tampoco nosotros hemos podido asegurar el uso de la mayoría. No obstante, de acuerdo con nuestra investigación, parece que **agañotar, chasquir**, **garullo**, **tía y terrajero**; en distinta medida, son usadas aún en algunas partes de Extremadura; **angor**, **arrife**, **chabuco**, **tabicón** y **tiborna**; en distintos pueblos de Badajoz; y **seranear**, **alumbrar** y **uñir**; con toda seguridad son normales en el norte de Cáceres; también lo es **gorriato**, sin que se considere vulgar. Parece desafortunada la eliminación de la expresión **apostar un monte**, si tenemos en cuenta la generosa documentación aportada por el profesor don Antonio Viudas Camarasa (Vid. nuestra entrada **apostar2**). En relación con todo esto, sin embargo, hay que advertir que resulta destacable la notoria carencia de trabajos sobre el extremeño, lo cual hace difícil saber si efectivamente algunas de las palabras que estudiamos siguen utilizándose o no en algún punto de la región. Podemos asegurar el uso de aquellas que conocemos de primera mano, pero no existe un criterio totalmente certero para el resto.

De cualquier modo, la sugerencia y ruego más fructíferos que, con todos los respetos, se le puede dirigir a la Real Academia Española -en relación con el extremeño- no se centra en las palabras que ha eliminado, pues, salvo una docena, parece que la mayoría de ellas han sido suprimidas con acierto, sino en aquellas que deberían incluirse y no se encuentran en el *DRAE*.

VOZ ELIMINADA ESTANDO VIVA (***Otras y dudosas en cursiva.***)	**REFERENCIA GEOGRÁFICA *DRAE* (1992)**	**REFERENCIA GEOGRÁFICA *DRAE DRAE* (2001)**	**OBSERVACIONES CRÍTICAS**
1. agañotar	*Extr*. y *León*.	*Asturias, León, Palencia* y *Salamanca*.	Se oye todavía en diferentes puntos de Extremadura, Cáceres, Mérida, Badajoz, etc.
2. alumbrar	11. *Extr*. y *Venez*. Maltratar a una persona golpeándola.	Desaparece la acepción.	Es normal en las comarcas norteñas.
3. angor	*Extr*., *Lev*., *Murc*. Y *Argent*.	*Murcia*.	Aparece en el *Diccionario Extremeño* como "**angó**" . m. Angustia, llanto. Santos Coco también lo recoge así en su vocabulario, incluye además una cita de Chamizo.
4. apostar2	*Extr*. Apostar un monte	Desaparece este uso.	Vid. Nuestra entrada **apostar2.**
5. arrife	*Bad.* Cerro ...	Desaparece esta acepción.	Se recoge en el *Diccionario Extremeño* y en el artículo de Rodríguez Perera.
6. chabuco	*Extr*. Charco.	Desaparece la palabra en la 22ª edición del *DRAE*.	Se recoge en el *Diccionario Extremeño*, documentada en Alburquerque.
7. chasquir	*Extr*. Chascar.	No se recoge en la última edición.	La recoge el *Diccionario Extremeño* con el significado de 'dar chasquidos la madera', documentada en Mérida y Guareña.
8. *chillado*.	*Extr*.	Desaparece esta acepción.	El Diccionario Extremeño recoge "**chiye**" en Campanario.

9. *entrillado, da*	**entrillado**, **da**. '2. adj. *Extr*. Dícese del día en que se hace puente; el de trabajo que se considera feriado por estar comprendido entre dos festivos'	Desaparece esta acepción.	Antonio Viudas Camarasa cita esta palabra en el artículo *El habla Extremeña en torno a 1900*. Testimonio (2001): "La voz 'entrillar' está muy extendida por las hablas extremeñas...".
10. garullo	3. *And*., *Cantabria* y *Extr*. Variedad de pera silvestre	*Andalucía*.	En el *Diccionario Extremeño* aparece "**garuyo**" documentada en Alburquerque. La hemos oído en hablantes de la zona central de Extremadura.
11. gorriato	*And*., *Av*., *Các*. Y *Sal*.	Vulgar.	Normal en muchas comarcas cacereñas.
12. pachucho	*Extr*. Dícese de una persona gruesa y pesada.	Desaparece esta acepción.	En la zona de Zorita se utiliza "**pachocho**" como adjetivo para designar a alguien lento, muy pausado.
13. seranear	*Extr*. y *Sal*.	*Sal*.	Es normal en las comarcas del norte de Extremadura.
14. tabicón	*And*. y *Bad*. Tabla gruesa, tablón.	No se recoge en la última edición del *DRAE*.	En el *Diccionario Extremeño* aparece con el significado de 'madero de forma cuadrada' documentada en Arroyo de san Serván.
15. terrajero	*Extr*.	No se recoge esta acepción.	El *Diccionario Extremeño* lo define como 'encargado de cobrar el terraje', documentado en Mérida.
16. tía	*Ar*., *Extr*. y parte de *Cast*	rur. *Ar*. y *Cast*	Se encuentra desusada en las comarcas norteñas, pero viva en la zona

			central de la región.
17. tiborna	*Extr*. Tostón, rebanada de pan tostada y empapada en aceite	No aparece en la 22ª edición del *DRAE*.	En el *Diccionario Extremeño* se recogen la palabras "**tiborna**" y "**tibornia**".
18. uñir	*Extr*., *León*, *Sal*., *Vallad*., *Zam*. y *Urug*.	*León*, *Sal*., *Vallad*., *Zam*., *Urug*. y *Argentina*	Es normal en las comarcas del norte de Cáceres.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Cortés, Luis; "*Contribución al vocabulario salmantino*". *Revista de Dialectología y Tradiciones populares*. XIII. 1952.
- ✓ Fernández González, Ángel R.; *El habla y la cultura de Oseja de Sajambre*. Inst. de Estudios Asturianos. Oviedo. 1959.
- ✓ Fernández González, Ángel R.; *Los Argüellos. Léxico rural y toponimia*. Santander. 1996.
- ✓ Fernández González, José Ramón; *El habla de Ancares (León)*. Universidad de Oviedo. 1981.
- ✓ Iglesias Ovejero, Á.; *El habla del Rebollar, léxico*. Centro de Cultura Tradicional de la Diputación de Salamanca. Salamanca. 1990.
- ✓ Miguélez Rodríguez, Eugenio; *Diccionario de las Hablas Leonesas. León. Salamanca, Zamora*. ed. Monte Casino. León. 1993.
- ✓ Moliner, M. *Diccionario de Uso del Español*. Gredos. Madrid. 1975.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso.* Madrid . Joachín Ibarra. 1780. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso*. Quarta edición. Madrid . Viuda de Ibarra. 1803. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*. Segunda impresión corregida y aumentada. Tomo primero. A-B. Madrid . Joachín Ibarra. 1770. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española*. Duodécima edición. Madrid . Imprenta de D. Gregorio Hernando. 1884. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL

http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.

- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española*. Décimatercia edición. Madrid . Imprenta de los Sres. Hernando y compañía. 1899. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001 .
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española*. Décimocuarta edición. Madrid . Imprenta de los sucesores de Hernando. 1914. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las phrases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua [...]*. Compuesto por la Real Academia Española. Tomo quarto. Que contiene las letras G.H.I.J.K.L.M.N. Madrid . Imprenta de la Real Academia Española, por los herederos de Francisco del Hierro. 1734. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las phrases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua [...]*. Compuesto por la Real Academia Española. Tomo sexto. Que contiene las letras S.T.V.X.Y.Z. Madrid . Imprenta de la Real Academia Española, por los herederos de Francisco del Hierro. 1739. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las phrases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua [...]. Compuesto por la Real Academia Española. Tomo primero. Que contiene las letras A.B.* Madrid . Imprenta de Francisco del Hierro. 1726. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Décima quinta edición. Madrid . Calpe. 1925. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Décimonovena edición. Madrid . Espasa-Calpe. 1970. Y su suplemento. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.

- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Décimoctava edición. Madrid . Espasa-Calpe. 1956. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Espasa-Calpe. Madrid. 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima edición. Madrid . Espasa-Calpe. 1984. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*..Vigésima primera edición. Espasa-Calpe. Madrid. 1992.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario histórico de la Lengua Española*. Tomo I.- A. Madrid . Imprenta de Librería y Casa Editorial Hernandon. 1933. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*. Madrid . Espasa-Calpe. 1927. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*. Tercera edición revisada.Tomo I.A-Capachero. Madrid . Espasa-Calpe. 1983. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*. Tercera edición revisada.Tomo II. Capacho-Divo. Madrid . Espasa-Calpe. 1983. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Real Academia Española. *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*. Cuarta edición revisada. Madrid . Espasa-Calpe. 1989. Reproducido a partir del ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia Española. Consultado en la URL http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle entre los días 28 y 30 de noviembre de 2001.
- ✓ Rodríguez Perera. F.; "*Aportación al vocabulario (provincia de Badajoz)*". *Revista de Estudios Extremeños*. Tomo XV. I. 1959.
- ✓ Santos Coco, F.; "*Vocabulario extremeño (el hombre)*". *Revista de Estudios Extremeños*. tomo XVI. I. 1942.
- ✓ Viudas Camarasa, Antonio (autor-editor); *Diccionario extremeño* (2ª edic.). Cáceres. 1988.
- ✓ Viudas Camarasa, Antonio; "*El habla extremeña en torno a 1900*". *Revista de Estudios Extremeños*. XXXVI. II. 1980.

La ortografía del español, hoy

Manuel Peñalver Castillo (Universidad de Almería)

1. INTRODUCCIÓN

J. Martínez de Sousa, a quien tanto debe la ortografía del español, y que en concretas y acertadas propuestas ha enmendado la plana a la RAE, refleja de forma clara y precisa los problemas ortográficos en la sociedad de nuestro tiempo cuando señala:

> La ortografía es una de las asignaturas pendientes de la lengua española. Para justificar su general desconocimiento se alega, no sin razón, su dificultad intrínseca. Sin embargo, aceptado esto, hemos de tener en cuenta también la desidia y el desinterés con que alumnos y usuarios se enfrentan a esta dificultad. La ortografía tiene una estructura y unos contenidos, y unos y otros deben ser asumidos si queremos contribuir a su dominio.
>
> Tratar de destacar la importancia de la ortografía como código de comunicación humana tiene mucho de redundante, pero es preciso hacer hincapié una vez más en ello. El manejo de este código requiere un aprendizaje que no es fácil ni placentero. Estas dificultades dan como resultado la existencia de universitarios que no saben estructurar su pensamiento a la hora de expresarlo por escrito y de usuarios del lenguaje que no son capaces de pergeñar cuatro líneas seguidas sin sufrir ocho dudas ortográficas, sea del campo de la letra, de la sílaba, de la palabra o, con tanta o más frecuencia, de la frase[1].

En efecto, socialmente no hay interés por la ortografía. Esta ni es de derechas, ni es de izquierdas, ni siquiera de centro. Hay que prestarle más atención en los diversos niveles educativos, en la prensa, en la Administración, en las instituciones, en las imprentas, en las editoriales.

Pero la concepción ortográfica, si de verdad queremos llevarla a buen puerto, debe mirar por el espejo retrovisor aquellos tiempos en los que escribir bien consistía en no cometer ningún error en el uso de las letras. Poner una *b* en lugar de una *v*, una *c* en lugar de dos *ces*, una *ge* por una *jota* o viceversa y, en Andalucía, una *ce* o *zeta* por una *ese*, en zonas ceceosas, o una *ese* por una *ce* o *zeta* en zonas seseosas era motivo suficiente para el estigma, para el reproche y para ser tachado de analfabeto o de burro con *be*. Así funcionaba la escuela. Hoy siguen estando vivas algunas manifestaciones de aquel período. Es lógico que la gente se lleve las manos a la cabeza cuando ve escrita sin *hache* una palabra que la lleva; pero lo que no es de recibo que poner una coma entre el

sujeto y el predicado, como hace muchas veces A. Ussía en el *ABC* , no constituya socialmente ningún problema, porque para el gran público la ortografía de la puntuación poca importancia tiene.

Por ello, tampoco supone un grave problema poner un punto después de un signo de interrogación o de exclamación, o no acentuar las mayúsculas como hace el diario *El Mundo*, o no acentuar *País* como vemos en la portada y en la contraportada del periódico del grupo *Prisa*, o usar por norma las comillas inglesas en lugar de las comillas latinas como hace este mismo periódico, o escribir con minúscula las palabras que reflejan los titulares más importantes del día de cada sección como hace *La Razón*, o poner acento en palabras como *incluido* y en monosílabos como *fue, fui, dio* y *vio* como hacen muchos columnistas, que dan la sensación de no haber leído las *Nuevas normas de prosodia y ortografía*[2], o en formas pronominales como *ti*, sin que se sepa muy bien el motivo, o usar sin orden ni concierto la negrita y la cursiva, o poner los títulos de los libros entre comillas en lugar de ponerlos en cursiva, o escribir solamente el signo de cierre de los signos de entonación como la interrogación o la exclamación, o poner la raya que abre un período y olvidarse sistemáticamente de la que lo cierra, o escribir de cualquier manera los extranjerismos.

Todo ello, sin embargo, suele pasarse por alto, incluso en las pruebas de Selectividad y en la Universidad. Pero, si a usted se le ocurre escribir *perdises* en lugar de *perdices*, la que se puede organizar... Por esto, a los seseosos y a los ceceosos yo les diría, lo mismo que les digo en la lengua oral, que adapten su competencia comunicativa -en este caso ortográfica- a la situación comunicativa que les rodee como mejor antídoto para no dar pábulo a los que tienen en el estigma su espada de Damocles; aquellos que, no obstante, siguen poniendo la tilde en la *o* cuando va entre cifras, porque siguen pensando que la grafía del número y de la letra es igual, o acentuando obligatoriamente los demostrativos, incluso *esto, eso* y *aquello*, o confundiendo *porque, porqué*, *por qué* y *por que* o *adonde, a donde* y *adónde*, o escribiendo un punto después de los títulos o subtítulos, ya que consideran que no puntuarlos es incorrecto, o escribiendo siempre mayúscula después de dos puntos, sin prestar ninguna atención a los diversos casos y situaciones, o haciendo uso de la mayúscula en los días de la semana, en los nombres de los meses y de las estaciones o usando –de acuerdo con la RAE- algo tan espantoso como el *y/o* –con barra- o escribiendo sin punto las abreviaturas o con punto las siglas.

Hay que cuidar más la ortografía y dedicarle más atención en los centros educativos, programar adecuadamente ejercicios y actividades prácticas, debates y mesas redondas, de manera

---

[1] J. Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Paraninfo, 1995, pág. 9.

[2] Véase R. Carnicer, *Sobre ortografía española*, Madrid, Visor Libros, 1992, donde en la pág. 31 señala que las formas verbales *fue, fui, vio* y *dio* no deben llevar acento ortográfico, y no lo llevan (contra la absurda regla que la imponía antes de 1959) porque las dos vocales que entran en ellas forman diptongo, cuya fuerza gravita sobre la vocal fuerte, que es la última, y sobre la segunda débil en el caso de *fui*.

que la apatía o la indiferencia social den lugar al interés y a la preocupación por el tema. Pero desde la claridad pedagógica y desde el rigor científico, no desde el estigma, o desde la marginación de aquellos que, de vez en cuando, o de tarde en tarde, confunden en la escritura una *s* con una *ce* o con una *zeta* o viceversa.

2. LOS ESTUDIOS DE TEORÍA ORTOGRÁFICA DEL ESPAÑOL

El estudio de la historia de la ortografía española es el mejor referente para conocer con rigor su presente. Desde la *Gramática de la lengua castellana* (1492) de E. A. de Nebrija en la que la ortografía es una parte y desde las *Reglas de ortographía* (1517), también del sevillano, han transcurrido ya más de cinco siglos. Los problemas siguen y seguirán, pero es hermoso comprobar que la aportación de los gramáticos y ortógrafos del Siglo de Oro, con la defensa de aquel principio de que a cada letra le debe corresponder un solo sonido y a cada sonido una sola letra, ha servido para lograr un sistema ortográfico, que, si no perfecto, es mucho más coherente de lo que se suele pensar[3].

Pero, puesto que el tema de esta conferencia es «La ortografía en la sociedad de nuestro tiempo», conviene prestar atención a los referentes más cercanos en el tiempo y que desembocan en el estado actual de la cuestión. Las *Nuevas normas de prosodia y ortografía* (que entran en vigor el 1 de enero de 1959)[4], donde, entre otras novedades, se elimina la tilde de los monosílabos *fue, fui, vio* y *dio* y se declara potestativa, salvo en casos de anfibología, en los pronombres demostrativos, con sus femeninos y plurales, ya que antes era obligatoria, lo mismo que en el adverbio *solo*, la edición de la *Ortografía* de la RAE en 1969[5], la revisada y ampliada de 1974[6], la edición de la institución académica de 1999 y estudios y contribuciones de ortógrafos y estudiosos como J. Polo[7], J. Martínez de Sousa[8] y otros son obras imprescindibles para conocer la ortografía española del momento[9].

La aparición de la *Ortografía de la lengua española* en 1999, aun con lagunas, supone un indiscutible paso adelante para la teoría ortográfica. Diversos son los cambios con relación a la de

---

[3] Véase un libro tan ejemplar como el de A. Esteve Serrano, *Estudios de teoría ortográfica del español*, Murcia, Universidad, 1982. El único problema que tiene este riguroso trabajo es que no estudia la historia de la puntuación.
[4] *Nuevas normas de prosodia y ortografía*, *BRAE* (1959), XXXVIII, cuaderno CLV, págs. 343-347. En este aspecto fue encomiable la aportación de J. Casares.
[5] RAE, *Ortografía*, Madrid, Imprenta Aguirre, 1969.
[6] RAE, *Ortografía*, Madrid, Imprenta Aguirre, 1974. Segunda edición corregida y aumentada.
[7] J. Polo, *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1974.
[8] J. Martínez de Sousa ha hecho una labor importantísima en el estudio de la teoría ortografica del español. Es autor de rigurosos estudios y, sin duda, uno de los más destacados es *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Paraninfo, 1995.
[9] La bibliografia sobre la ortografía del español crece día a día. Una muestra bibliográfica muy actualizada es la que aparece en la revista *EA* (1998).

1974 que hay que tener en cuenta. Uno de estos cambios afecta a los monosílabos. Así el texto académico señala:

> A efectos ortográficos, son monosílabos las palabras en las que, por aplicación de las reglas expuestas en los párrafos anteriores, se considera que no existe hiato –aunque la pronunciación así parezca indicarlo-, sino diptongo o triptongo. Ejemplos: *fie* (pretérito perfecto simple del verbo fiar), *hui* (pretérito perfecto simple del verbo huir), *riais* (presente del subjuntivo del verbo reír), *guion, Sion*, etc. En este caso es admisible el acento gráfico, impuesto por las reglas de ortografía anteriores a estas, si quien escribe percibe nítidamente el hiato y, en consecuencia, considera bisílabas palabras como las mencionadas: *fié, huí, riáis, guión, Sión*, etc[10]. Al menos, en la prensa la aplicación de este cambio no se ha reflejado todavía. En este caso, no sabemos muy bien qué es lo que ha pretendido la Academia, pues las dos soluciones no parecen la medida más adecuada. Pero, en fin, así queda establecida la doble opción.

Otro de los cambios de la acentuación afecta a las formas verbales con pronombres enclíticos, que ahora, a diferencia de la anterior edición, llevarán tilde o no de acuerdo con las normas generales de acentuación. Estructuras como *cayose, pidiole, estate* son consideradas ahora, a todos los efectos, como palabras llanas. Con relación a la edición de 1974, donde la tilde recaía en la vocal *o* en *cayose* y *pidiole*, respectivamente, al considerarlas agudas, dado que el pronombre puede cambiar de posición, el cambio es evidente. Ello supone, asimismo, la eliminación de la tilde en estructuras como *dele*: monosílabo con tilde diacrítica: *dé*+pronombre enclítico. Ahora, al ser considerada como llana, ya no se acentúa. En esta edición de la RAE, las palabras compuestas por verbo más pronombre enclítico más complemento, siguen también, en cuanto al uso de la tilde, las normas generales: *sabelotodo, metomentodo*[11].

Estos cambios, evidentemente, suponen una mejora, ya que facilitan la acentuación a aquellos que, una vez aprendidas las reglas, desean que cuantas menos excepciones haya, mucho mejor. Quiere ello decir que, si una estructura léxica como *cayose* se considera llana y, como tal no se acentúa, ello hace las cosas más fáciles, porque muchos usuarios no entenderán que se mantenga el acento en la *o* de *cayó*. Lo mismo ocurre con estructuras como *déle*. Es más acertado considerarlas llanas que agudas seguidas de un pronombre enclítico –caso de *cayose* en lugar de *cayóse*- o llanas en lugar de monosílabas seguidas de un pronombre enclítico –caso de *dele* en lugar de *déle*-.

> En lo que concierne a la acentuación de palabras de otras lenguas, la RAE precisa: «En las palabras de otras lenguas que, por su falta de adaptación a la nuestra, escribimos con letra cursiva o entre comillas, así como en los nombres propios originales de tales lenguas, no se utilizará ningún acento que no exista en el idioma a que pertenecen. Así: *catering, Aribau, Windsor*.

---

[10] RAE, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1999, pág. 46.
[11] *Ibídem*, págs. 52-53.

Si se trata de voces ya incorporadas a nuestra lengua o adaptadas completamente a su pronunciación y escritura, habrán de llevar tilde cuando lo exija la acentuación del español. Ejemplos: *búnker, París, Támesis*»[12].

En relación con esta cuestión, J. Martínez de Sousa señala que un error que se produce en relación con la aplicación de esta regla viene del hecho de que la Academia, con acierto, considera extranjeros los antropónimos y topónimos catalanes acabados en *–au, -eu, -ou*, como *Aribau, Bayeu, Salou*, pero no debe extender esa excepción a las palabras españolas con esas mismas o parecidas terminaciones, ya que en español deben tildarse las voces agudas que acaban en diptongo decreciente, como se hace con acierto en voces como *marramáu* (onomatopeya para imitar el maullido del gato en la época del celo)*, caucáu* (guiso hecho con trozos pequeños de panza de res o de carnero)*, bonsái* (planta ornamental sometida a una técnica de cultivo que impide su crecimiento mediante corte de raíces y poda de ramas) y *agnusdéi* (objeto de devoción consistente en una lámina de cera impresa con alguna imagen, bendecida y consagrada por el Papa. Moneda de vellón con mezcla de plata)[13].

Por esta razón no se entiende, como señala este ortógrafo, que no lleven acento palabras como *carau, cauchau, llaullau* hasta la 22.ª edición del *DRAE*, donde la Academia rectifica y así aparecen las formas *carau* o *caráu* (ave zancuda, muy frecuente en Argentina, Paraguay y Uruguay de unos 70 cm de longitud, pico largo, corvo y alas grandes, *caucháu* (fruto de la luma –árbol chileno-), *llaulláu* (hongo chileno). No se explica muy bien, sin embargo, por qué admite la vacilación en el primer caso.

Otros problemas como el uso de las mayúsculas siguen también sin resolverse plenamente. Además es necesario establecer una clasificación científica de los signos de puntuación y de los signos auxiliares así como un estudio específico y riguroso de la llamada ortografía técnica.

En cuanto a la bibliografía, hay que dejar claro que los estudios de teoría ortográfica del español atraviesan por un buen momento. Un indicio claro de ello podemos encontrarlo en la la revista *Española Actual* (1998), donde aparece una rica muestra de referencias bibliográficas, lo que indica que los estudiosos investigan atentamente un campo tan importante de la lengua escrita[14]

3. Problemas ortográficos del español actual

Para estudiar el estado de la ortografía en la sociedad de nuestro tiempo, hemos considerado que un corpus muy representativo es el compuesto por textos periodísticos, por ser la prensa un fiel

[12] *Ibídem*, pág. 53.
[13] J. Martínez de Sousa, «La ortografía en la prensa», *Analecta Malacitana* XXI, 1 (1998), págs. 161-162.
[14] Véase *EA* (1998).

reflejo del español actual. Pensemos en el número de lectores que tienen los periódicos de tirada nacional. Según la última oleada del *EGM (Estudio General de Medios)*, *El País* tiene más de 1400 000, *El Mundo* más de 900 000, *ABC* más de 800 000 y *La Razón* más de 300 000. Y pensemos, por supuesto, en los periódicos de tirada regional y provincial. De ahí la responsabilidad de directores, subdirectores, adjuntos al director, redactores jefes, jefes de sección y redactores en la corrección lingüística de los textos.

Señala J. Martínez de Sousa que las erratas en la prensa han existido siempre. Tal vez más, cuanto más atrás nos remontemos en el tiempo, y ello por razones obvias: los medios empleados para la composición de los textos eran muy primitivos comparados con los de ahora. Los cajistas y linotipistas cometían entonces tantos errores como los teclistas de la autoedición y fotocomposición actuales, con la desventaja de que la operación diera lugar a la aparición de otros nuevos en la misma línea[15].

Lo cierto es que son muchos los ojos que *visitan* al cabo del día los periódicos de información general y, evidentemente, los deportivos. De ahí las consecuencias negativas de los problemas ortográficos, morfológicos, sintácticos y léxicos, de erratas y anomalías, ya que perturban el adecuado funcionamiento del código lingüístico. Desde esta consideración, no debemos obviar que un libro tan aceptado no solamente entre los especialistas, sino también entre el gran público –ciertamente, el que tiene inquietudes por el buen uso lingüístico-, *El dardo en la palabra*, es un compendio de artículos periodísticos publicados en la prensa escrita sobre problemas de uso de la lengua española[16]. De ahí la necesidad de cuidar los textos en los diversos planos de la lengua y de presentar al lector una redacción fluida, clara, precisa y bien ordenada para que el mensaje tenga las propiedades que recomiendan los maestros del periodismo de ayer y de hoy.

Antes de entrar en el estudio pormenorizado de los problemas ortográficos, debe quedar claro que la ortografía deben atender con el mismo interés científico y pedagógico sus tres campos fundamentales: las letras, la acentuación y la puntuación, además de las abreviaturas, siglas y símbolos y la llamada ortografía técnica. Insistimos en este aspecto porque la ortografía del español ha sido durante mucho tiempo –la escuela ha sido un fiel reflejo de lo que decimos- una ortografía letrista. Una concepción de la ortografía que no preste la suficiente atención a un campo tan importante como el de la puntuación es una concepción que poco tiene que ver con una teoría ortográfica consecuente y equilibrada en sus principios básicos.

Por ello, hay que resaltar afirmaciones como las que hacen J. A. Palacios y Á. Bueno:

---

[15] *Ibídem*, pág. 155.
[16] F. Lázaro Carreter, *El dardo en la palabra*, Barcelona, Círculo de Lectores. Galaxia Gutenberg, 1997.

> Por lo que se refiere a la *puntuación*, deseamos advertir que lo consideramos el capítulo más importante; capítulo más importante que, sin embargo, se ha venido tratando muy superficialmente como puro trámite conducente a lo que se ha presentado como la sustancia de la ortografía: la ortografía de las letras. Entendemos que si es cierto que el error de escribir una *b* donde debe escribirse *v* ofende a la vista y desprecia el escrito que lo contiene, no es menos cierto que la comunicación –función esencial del lenguaje- se oscurece incomparablemente más cuando el escrito está mal puntuado[17].

J. Polo en su *Ortografía y ciencia del lenguaje* señala que la tarea de la educación ortográfica será colocar a la puntuación en el primer lugar dentro de esta disciplina –por su extraordinario valor formativo: prosodia y semántica- y, dentro de esta, lograr llevar al estudiante a un alto grado de conciencia de uso[18].

Valoraciones como estas no han caído en saco roto, dada su acertado enfoque, lo que explica que los jóvenes lingüistas dediquen parte de sus investigaciones a la puntuación como lo demuestran los prestigiosos estudios de M. Á. de la Fuente[19] y C. Figueras[20].

3. 1. LETRAS

El uso de las mayúsculas es uno de los aspectos de este campo de la ortografía que más quebraderos de cabeza crea, porque no está suficientemente regulado, ni organizado. Ello da pie a confusiones y a equívocos.

El problema lo refleja J. Martínez de Sousa, quien escribe:

> El tema ortográfico del empleo de mayúsculas y minúsculas es el menos fijado en el idioma español. Existen, por parte de la Academia, unas normas a todas luces insuficientes y en algunos casos contradictorias, sobre todo si, al propio tiempo que se estudia lo legislado en la *ORAE*, se comprueba su aplicación en el *DRAE*: una y otra parecen redactados por entidades distintas y en muchos casos contrapuestas, a tal punto que lo que prescribe la *ORAE* no lo cumple el *DRAE*, o este tiene aplicaciones no previstas ni tratadas en aquella[21].

La primera que debe dar ejemplo es, lógicamente, la Academia. ¿Por qué aparece escrita con mayúscula en el prólogo (1999) la palabra *ortografía*, cuando no se refiere a la obra? Observemos este uso en textos como el siguiente:

---

[17] J. A. Palacios y Á. Bueno, *Buena ortografía*, Madrid, Playor, 1996, pág. 12.
[18] J. Polo, *Ortografía y ciencia del lenguaje*; cit., pág. 533.
[19] M. Á. de la Fuente, *Los signos de puntuación: normativa y uso*, tesis doctoral, Valladolid, Universidad, 1993.
[20] C. Figueras, "La puntuación", *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel, 2000, págs. 77-152 y *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro, 2000.
[21] J. Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, cit., pág. 211.

Conviene hacer patentes estas cosas, pues son muchos los arbitristas de la Ortografía que acuden a esta Institución o salen a la palestra, con mejor intención que acierto, pidiendo u ofreciendo radicales soluciones a los problemas ortográficos o cebándose con fáciles diatribas en el sistema establecido[22].

En un periódico como *La Razón*, observamos cómo en la página tercera los titulares que destacan las noticias de las diversas secciones comienzan por minúscula. Por ejemplo en el ejemplar de *La Razón* del sábado, 8 de junio de 2002 leemos en los recuadros de dichas secciones: *piqué: ibarreche debe explicar su viaje al sahara; huelga; filipinas; bush; rato; familias; salud; teatro; la bolsa marca su tercer mínimo anual consecutivo*. ¿Qué explicación tiene este uso, que afecta en estos casos a la minusculización de nombres propios, apellidos, topónimos, en un periódico en el que su presidente Luis María Anson –por cierto, que *Anson*, según el titular de su apellido, no debe acentuarse por ser de origen inglés- es miembro de la RAE? ¿Puede considerarse, acaso, un recurso para llamar la atención del lector? No lo sabemos, pero, desde luego, si es así no un recurso válido, ya que, a todas luces, es una falta de ortografía. La ortotipografía tiene otros medios para conseguir este objetivo sin infringir este principio ortográfico.

En el suplemento de varios periódicos nacionales y regionales, entre ellos *La Vanguardia* y *La Razón*, titulado *magazine*, y así escrito, leo en la parte superior del titular que encabeza la entrevista: *isabel ALLeNDe*. *Isabel* va en blanco y *Allende* en rojo. La técnica publicitaria o de diseño parece acertada pues llama la atención y, de este modo, cumple a la perfección la práctica de la función apelativa o conativa del lenguaje, pero, desde luego, ortográficamente es un despropósito. Escribir un nombre propio con minúscula y escribir un apellido con una mezcla arbitraria de letras mayúsculas y minúsculas es poner la ortografía, en este caso de las letras, al pie de los caballos[23].

Pero este problema no es, como puede suponerse exclusivo de los textos periodísticos, sino que aparece en textos de diversa naturaleza, libros, portadas de libros. Ello es una prueba evidente de la despreocupación y la incultura ortográfica en el uso coherente de mayúsculas y minúsculas.

En un anuncio que aparece en las páginas de *El País* (miércoles 12 de junio de 2002, pág. 21), dos párrafos que comienzan texto:

para ver el futuro no hay que esconder la cabeza (a la izquierda) y siempre hay otra manera de ver las cosas (a la derecha) comienzan con minúscula. Curiosamente, en la parte izquierda aparece igualmente con minúscula: cándido carrillo, mientras que en la parte derecha ya comienza con mayúscula.

---

[22] RAE, *Ortografía de la lengua española*, cit., pág. XV.
[23] Véase *Magzine*, domingo, 13 de octubre de 2002, pág. 32.

Lo mismo ocurre en otro anuncio publicado en las páginas de este periódico el mismo día, pág. 48,

¡pon rumbo a la mejor colección de música caribeña!

rumbo al caribe.

En la página 51 aparece el anuncio de un cde roms y lo titula *historia de los mundiales*.

Otro problema que aparece con frecuencia es la confusión o vacilación de las mayúsculas y las minúsculas después de dos puntos. Martínez de Sousa puso orden en el desorden y a él nos remitimos.

Según este ortógrafo, se escribe mayúscula en los siguientes casos:

Siempre que tras los dos puntos se haga punto y aparte o, aunque no se haga, sea posible hacerlo; por ejemplo, en decretos, sentencias, cartas, comunicados, bandos, edictos, etc.

En citas textuales, el texto que se toma de un autor comienza con mayúscula si esta letra figura así en el original; si figura con minúscula, deben anteponérsele puntos encorchetados.

Y con minúscula:

Si lo que sigue a este signo consiste en voces, sintagmas, frases u oraciones separados por coma o por punto y coma.

Si lo que sigue es una enumeración, conclusión o consecuencia.

En los ejemplos introducidos por sintagmas como *el (la, lo) siguiente, esto es, así, de este modo,* o sin ellos[24].

La *ORAE* (1974) señalaba que, después de los dos puntos que van a continuación de expresiones como *Muy señor mío*, se escribe indistintamente con letra mayúscula o minúscula el vocablo que sigue. En la edición de 1999 rectifica, quizá por influencia de Martínez de Sousa, y, así, sobre el uso de las mayúsculas iniciales leemos en el apartado d: «La que va después de dos puntos, siempre que siga a la fórmula de encabezamiento de una carta o documento jurídico-administrativo (*Muy señor mío: Le agradeceré...*), o reproduzca palabras textuales»[25]. Aunque, como bien dice Martínez de Sousa, si el texto de la cita comienza con minúscula hay que anteponerle puntos encorchetados [...][26].

[24] J. Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, cit., pág. 145.
[25] RAE, *Ortografía de la lengua española*, cit., pág. 33.
[26] J. Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, pág. 145.

Otro ejemplo, frecuente por otro lado, lo encontramos en el diario *El Mundo* (domingo, 3 de noviembre de 2002, pág. 3 del suplemento de Andalucía), donde F. Rossell, director de la edición de Andalucía titula su artículo: «Cajas: Vivir para contarlo».

No es extraño encontrar en periódicos, revistas y libros problemas ortográficos relacionados con la confusión entre *b* y *v*, *ha* del verbo haber sin hache o *a* preposición con hache, palabras que tienen dos *ces* escritas con una o viceversa. Por cierto, que con relación a las letras, la RAE recomienda que *México* se escriba con la letra x[27]. En el texto académico se precisa: «En cuanto a las variantes escritas con *j* (*Méjico, mejicano*...), se recomienda restringir su uso en atención a la tradición ortográfica del país americano»[28].

3. 2. SIGNOS ORTOGRÁFICOS QUE INDICAN EN LA ESCRITURA LA PRONUNCIACIÓN: LA TILDE Y LA DIÉRESIS

3. 2. 1. LA TILDE

En el diario *El Mundo* decidieron, de acuerdo con su *Libro de estilo*, hacer caso omiso del siguiente postulado académico: «Como se indicó en el §6, apartado 15; el uso de la mayúscula no quita la obligatoriedad de la tilde exigida por las normas. Son, por lo tanto, preceptivos ÁFRICA o África, Órgiva u ÓRGIVA, PRÁDANOS, MONTÁNCHEZ, PALAMÓS, etc., que sin tilde podrían leerse con acentuación equivocada»[29]. Pero la RAE hasta 1969 no dijo nada sobre la acentuación de las mayúsculas.

Sobre este problema de uso, A. Zamora Vicente señala:

> Existe por ahí, agazapado en cualquier recoveco de nuestra falaz convivencia, un juicio universal: las mayúsculas no se acentúan. Qué más quiere el españolito comodón para demostrar su gran sapiencia, esgrimiendo a cada paso la 'ley', para él intocable. Es un torpe prejuicio que, supongo, ha debido brotar de razones de imprenta, al resultar muy caro duplicar tipos, matrices, etcétera[30].

En el *Libro de estilo* de *El Mundo* leemos en el apartado correspondiente a la acentuación, en lo que se refiere a las normas generales que se deben respetar en cuanto al uso de las tildes,: «En *El Mundo* se utilizará la tilde tan sólo sobre las minúsculas: 'Un águila', 'Luis Angel Rojo'»[31]. En el diario *El País* no se deciden a ponerle tilde al nombre del periódico en la portada, ni en la

---

[27] En *La Razón* del martes, 15 de octubre de 2002 leemos: «Sobre este asunto, el PSOE, *ha iniciativa de l propia Comisión Ejecutiva Federal, ha registrado en el Congreso de los Diputados dos preguntas para ser planteadas en la primera reunión de control que sea posible».

[28] *Ibídem*, nota 23 de la página 29, donde en el texto académico se señala: «En cuanto a las variantes escritas con *j* (*Méjico, mejicano*...), se recomienda restringir su uso en atención a la tradición ortográfica del país americano».

[29] RAE, *Ortografía*, Madrid, Imprenta Aguirre, 1974, pág. 29.

[30] A. Zamora Vicente, "Un tiento a la mala lengua", Diario *Ya*, 20 de febrero de 1977, recogido por F. Carratalá en su *Manual de ortografía española. Acentuación: lésico y ortografía*, Madrid, Castalia, 1997, pág. 97.

contraportada. Y en el *ABC*, de vez en cuando, imitan los malos usos de la competencia. Así, el domingo, 20 de octubre (pág. 5) en el artículo que firma su director J. A. Zarzalejos, la palabra **SINDROME*, que forma parte del título aparece escrita sin tilde.

Muchos problemas ortográficos, en este caso de la acentuación, podían evitarse simplemente con aplicar correctamente las normas de ortografía de la RAE. ¿Se aplican adecuadamente las *Nuevas normas de ortografía* que entraron en vigor el 1 de enero de 1959? ¿Se aplica la teoría de la *Ortografía* de 1999?

Se siguen acentuando monosílabos como *fue, fui, vio* y *dio* y otros como *di*. La ortografía académica deja claro el siguiente principio: «Las formas verbales *fue, fui, vio, dio* se escribirán si tilde, según la regla general de los monosílabos». En un artículo de Luisa Castro en *ABC* (4/6/2002) leemos:

> Ya me *dí cuenta de que no estaba en cóctel, me *dí una vuelta en los coches eléctricos con la canción del verano a tope, y nos fuimos como habíamos venido con nuestro termo de diseño[32].

En *El Mundo* del domingo, 3 de noviembre de 2002, pág. 4, C. García-Abadillo, director adjunto del periódico escribe:

> La primera vez que le *ví, en 1987, yo preparaba un reportaje para EL GLOBo sobre la operación de Plaza de Castilla.

Las combinaciones *ii y ui* son otro foco de conflictos ortográficos. En los periódicos vemos acentuada con frecuencia la palabra *chiita*. Pero lo más preocupante es que la Academia incumpliendo su propia norma también la acentuaba en la vigésima primera edición del DRAE (1992). Rectifica y ya en el *Diccionario escolar* (1996) aparece la forma correcta *chiita*. El *Libro de estilo* de *ABC* (1993) también registra la forma incorrecta *chiita en lugar de la correcta *chiita*.

Sobre este problema señala J. Martínez de Sousa:

> Como en los grupos *ui, iu*, en el grupo *ii* la tilde sólo puede afectar al segundo elemento en palabras esdrújulas como *piísimo, friísimo, foliífero, foliículo*, y teóricamente al menos, en palabras agudas (no conozco ninguna en español); en los casos de hiatos indiferentes, como *nihilista, ascidiifirme, liliiforo*, y en las voces llanas con hiato creciente acentuado, como *chiita, diita, liito, tiito, tiita*, no se coloca la tilde por las mismas razones que no se coloca, en casos iguales, en *ui, iu*[33]. Pensemos en el término **Rociíto*, tan frecuente en las revistas del corazón y en las páginas de gente de los periódicos, acentuado incorrectamente como **chiíta*. La combinación

---

[31] *Libro de estilo de El Mundo*, Madrid, Unidad Editorial, 1996, pág. 81.
[32] El asterisco, signo que usamos para identificar el errror, es nuestro tanto en este como en otros ejemplos.
[33] J. Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, cit., pág. 14.

ui tampoco queda a salvo de errores. Así **lingüísta* en lugar de la forma correcta *lingüista*[34] **excluído* en lugar de la correcta *excluido*[35].

Un hábito muy arraigado entre los periodistas y escritores es el de acentuar siempre las formas de los pronombres demostrativos. Aunque la RAE deja libertad desde la aplicación de las *Nuevas normas de prosodia y ortografía* en 1959, ya que es muy difícil que el contexto no aclare si la forma es pronombre o adjetivo, en los periódicos la norma es poner siempre la tilde.

Por la tendencia casi general y mayoritaria a acentuar los demostrativos suele ocurrir que, por analogía vulgar, también se acentúan las formas demostrativas adjetivas. Así **ése tío*[36], **ése psicópata*[37]. En relación con este problema, aparece otro: la acentuación anómala de las formas demostrativas neutras **esto, *eso, *aquello*[38]. Estos pronombres no llevan acento en ningún caso ya que nunca tienen valor adjetivo. Por tanto, no hay que diferenciarlos de ninguna otra forma.

También, y no sólo entre los periodistas, sino, en general, está muy extendido el uso de acentuar *sólo*, cuando es adverbio. Aunque la Academia deja libertad y, aunque, lo mismo que en el caso de los demostrativos, el texto aclara si es adverbio o adjetivo, la inmensa mayoría –y no precisamente la de Blas de Otero- sigue erre que erre poniendo la tilde, no vayan a decir que no se sabe acentuar. Con este uso no se crea ningún problema; el problema se crea cuando alguien, que decide prescindir de la tilde de acuerdo con la norma, envía un artículo a un periódico y lo corrigen porque piensan que no tiene ni idea de acentuación. O también se crea cuando algunos articulistas como A. Ussía deciden acentuar *solo* también cuando es adjetivo como en el sintagma *un *sólo bañista* (*ABC*, domingo, 27 de octubre de 2002, pág. 13).

Últimamente unos y otros la han tomado con el pronombre *ti*. Hace unos meses leía un artículo de Cándido en la tercera de *ABC* en la que aparecía acentuado. F. Jiménez Losantos en sus «Comentarios liberales» (véase *El Mundo*, lunes, 10 de junio de 2002, pág. 4) escribía: «¡Precisamente a *tí, presidente, precisamente a *tí!»[39]. La ausencia de la tilde en palabras como **freír, oír, raíz* para señalar el hiato es otro error que tiene cada vez más adeptos.

La ausencia de la tilde en palabras como **Ibañez* o **regimen*[40] y su presencia incorrecta en palabras como **décimotercera*[41], ya que en las palabras compuestas sólo lleva tilde, de acuerdo con

---

[34] *El Mundo Andalucía*, jueves, 4 de diciembre de 1997, pág. 51.
[35] *ABC* de Madrid, jueves, 8 de enero de 1998, pág. 21.
[36] *El Mundo Andalucía*, miércoles, 12 de noviembre de 1997, pág. 2 de Andalucía.
[37] Véase *La Razón*, domingo, 13 de octubre de 2002, pág. 36.
[38] *Ibídem*. Con relación a la acentuación errónea del pronombre demostrativo *aquello*, véase el número de *ABC*, martes, 29 de octubre de 2002, pág. 9 en un artículo escrito por A. Ussía.
[39] El asterisco es nuestro.
[40] Véase *El Mundo*, miércoles, 12 de noviembre de 1997, pág. 2 en un artículo de opinión de Raúl del Pozo.
[41] Alguna vez que otra hemos observado esta anomalía en el diario *Marca*.

las reglas de acentuación, la segunda, son otros problemas ortográficos. En este último caso, influye la analogía vulgar con los adverbios terminados en *mente* que sí llevan dos acentos. Así: *ágilmente*.

El apellido **Sáinz* es otra forma que se acentúa, por lo general, incorrectamente. J. Martínez de Sousa deja claro que la forma mencionada no es bisílaba sino monosílaba y nos recuerda que los monosílabos no se acentúan salvo los que, como bien sabemos, llevan la tilde diacrítica. *Álex* tampoco queda a salvo de la desidia en la acentuación. Cuando estaba corrigiendo las primeras pruebas de imprenta de mi libro *Cuestiones de uso del español actual* (Granada, Comares, 1998), como tenía que citar varias veces un libro de Álex Grijelmo (entonces redactor jefe de *El País*), *El estilo del periodista*[42], al ver que no llevaba acento en la página donde aparece el estaaf del periódico, lo llamé por teléfono y le pregunte por el problema: naturalmente él me dijo que se trataba de un error y que inmediatamente lo corregiría. A los pocos días ya aparecía *Álex* con acento en la *A*. Sin embargo, el otro *Álex* del periódico sigue apareciendo sin acento.

Apellidos como *Mayans* aparecen acentuados con frecuencia en libros y artículos científicos. Por ello conviene recordar, de acuerdo con Martínez de Sousa y la RAE, que las palabras que terminan en *n* o *s* precedidas de otra consonante no llevan tilde, precepto que no cumple, por ejemplo, Martín Miguel Rubio Esteban en *La Razón*[43]. Un error, afortunadamente en retroceso, es la acentuación de la conjunción *o*, que sólo se acentúa según el precepto académico cuando se halla inmediata a cifras. J. Martínez de Sousa critica, sin embargo, el criterio académico y señala: «Esta tilde es superflua, por cuanto existen elementos distintivos suficientes para no confundir 3 *o* 4 con 304»[44]. También son muchos los que colocan, todavía al día de hoy, la tilde encima de la primera *o* de **Feijóo*. R. Carnicer critica semejante atropello y precisa:

> Contra lo que es creencia arraigadísima, el apellido Feijoo (palabra llana con acento tónico en la penúltima vocal), cuyo representante más ilustre fue un fraile benedictino del siglo XVIII, no ha de llevar tilde en dicha vocal; ni en la última[45].

En textos de diversa naturaleza, incluyendo los exámenes universitarios, el lector y el corrector se encuentran, muchas veces, con estructuras ortográficamente vulgares como **claúsula* o **aúrea*. Por analogía vulgar con el hiato, se ha desplazado el acento de la vocal fuerte a la débil y el resultado no puede ser más dañino para la salud de la ortografía.

Señala la Academia que voces y expresiones latinas como *tránseat, ítem, accésit, memorándum, exequátur, alma máter* deben acentuarse gráficamente de acuerdo con las reglas

---

[42] Á. Grijelmo, *El estilo del periodista*, Madrid, Taurus, 1997.
[43] Véase *La Razón*, sábado, 26 de octubre de 2002, pág. 14, donde su artículo lo titula JOAQUÍN BROTÓNS.
[44] J. Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, cit., pág. 51.
[45] R. Carnicer, *Sobre ortografía española*, Madrid, Visor, 1992, pág. 35.

generales del español. Totalmente de acuerdo en esta aplicación[46]. Nosotros añadiríamos a estas voces y expresiones latinas otras como *ídem* e *ibídem* tan frecuentes en las notas bibliográficas a pie de páginas de los textos.

3. 2. 2. Otro signo ortográfico que afecta a la pronunciación es la diéresis para indicar que debe pronunciarse la *u* en las secuencias *gue*, *gui*. No es la primera vez que hemos visto la palabra *lingüística* escrita sin diéresis y médico de **güardia* con diéresis. Pero tampoco debe olvidarse que, de la misma manera que el acento, este signo ortográfico es obligatorio en el empleo de las mayúsculas en los casos correspondientes.

3. 3. SIGNOS DE PUNTUACIÓN, ENTONACIÓN Y AUXILIARES DE LA PUNTUACIÓN

Los gramáticos y ortógrafos del Siglo de Oro se percataron ya de las estrechas relaciones entre la puntuación y la sintaxis textual. La ortografía de la puntuación es un aspecto fundamental en la vertebración de los textos. Los problemas de uso inciden negativamente en la adecuada cohesión de los enunciados[47].

En nuestros días se han preocupado por este campo de la ortografía jóvenes lingüistas como M. Á. de la Fuente y C. Figueras. M. Á. de la Fuente señala:

> La problemática de la puntuación debe abordarse respondiendo a tres preguntas: para qué puntuar, cómo puntuar y por qué puntuar. *Para qué puntuar* significa conocer las funciones de la puntuación y los lugares o contextos que la requieren. Esto no siempre está recogido en alguna regla concreta de puntuación, ya que su campo es aún bastante reducido. *Cómo puntuar* se refiere fundamentalmente a dilucidar cuál es el signo más adecuado en un determinado contexto; pues los diversos signos de puntuación parecen organizarse en microsistemas o baterías, y, así, una coma puede sustituirse por un punto y coma o por una raya. Finalmente, *por qué puntuar* significa encontrar una justificación que no se limita a la mera obediencia a una regla ortográfica; y ello, porque faltan reglas para muchos casos y porque, si hay reglas, es debido a la existencia de motivos, aunque no siempre se hagan explícitos[48].

Un estudioso del uso del español en los medios de comunicación, el periodista Á. Grijelmo afirma:

> No suelen los gramáticos prestar mucha atención a las comas, puntos, rayas, guiones, paréntesis... Y las críticas que han dirigido a los periodistas rara vez versan sobre la puntuación; bien es cierto que entonces los ríos de tinta que han empleado se convertirían en mares océanas.

---

[46] RAE, *Ortografía de la lengua española*, cit., pág. 53.
[47] Para el estudio de este apartado hemos tenido muy en cuenta nuestro artículo «Problemas de puntuación en el español peninsular», *Estudios Filológicos* 37 (2002), págs. 103-116.
[48] M. Á. de la Fuente en *Criterios tradicionales y renovadores en la ortografía*, dispuesto para la imprenta por J. Polo, Madrid, Sociedad Española de Lingüística, 2001, pág. 110.

Un criterio muy extendido entre los profesionales parte de que el uso de los signos de puntuación depende del gusto de cada autor. Y no. Muy al contrario: los signos de puntuación están íntimamente ligados a la gramática y a la sintaxis. La lengua debe dejar pocos resquicios para el libre albedrío personal, puesto que la comunicación eficaz depende de que los signos que sirven al autor para expresarse coincidan con la descodificación que de ellos hace el receptor del mensaje. Otra cuestión vendrá dada por el gusto en el ritmo, la metáfora, las palabras... Pero las claves de la ortografía no pueden alterarse según le convenga a cada cual, como nadie puede alterar su número de teléfono sin reflejarlo luego en la guía telefónica (a no ser, claro, que persiga eso: la incomunicación)[49].

Pero el estudio de este componente ortográfico exige, previamente, una clasificación adecuada de los distintos signos. Ello evitará errores, dudas y dificultades y redundará positivamente en la didáctica de la ortografía y en la coherente organización de sus aplicaciones. Por esto, estamos de acuerdo con la propuesta que hace J. Martínez de Sousa[50]. Para este brillante ortógrafo los signos de puntuación son el punto (.), la coma (,), el punto y coma (;), los dos puntos (:) y los puntos suspensivos (...). La exclamación (¡!) y la interrogación (¿?) son signos de entonación y el paréntesis ( ), los corchetes [ ], la raya (—), las comillas («») y el antilambda o diple (<>) son signos auxiliares de la puntuación. Con buen criterio, considera este estudioso que la diéresis (¨), el guion (-) y el signo igual (=) no deben considerarse signos de puntuación, ya que estos sirven para indicar las pausas y la función de la diéresis, el guion y el signo igual es otra bien distinta.

En su nueva edición, la Real Academia sigue estudiando, no obstante, la diéresis y el guion en el capítulo correspondiente a la puntuación, si bien lo hace en el apartado titulado «Otros signos ortográficos» junto con la barra, el apóstrofo, el signo de párrafo, el asterisco y las llaves[51].

La clasificación que estructuran M. Alvar Ezquerra y A. M.ª Medina Guerra nos parece, asimismo, acertada y consecuente con la teoría y la práctica ortográficas del español actual. Así, estos estudiosos distinguen:

Signos de puntuación: coma (,), punto (.), dos puntos (:), punto y coma (,), puntos supensivos (...).

Signos de entonación: signos de exclamación (¿?) y de interrogación (¡!).

Signos auxiliares: comillas («»), guion (-), raya (—), paréntesis ( ), corchete ([ ]), barra diagonal (/), igual (=), llaves ({}), asterisco (*), flecha (→), párrafo (§).

---

[49] Á. Grijelmo, *El estilo del periodista*, págs. 273-274.
[50] J. Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, cit., págs. 280-281.
[51] RAE, *Ortografía de la lengua española*, cit., págs. 82-87.

Otros signos auxiliares usados en manuscritos e impresos antiguos: antilambda (<>), apóstrofo (’), calderón (¶), manecilla[52].

Un brillante estudioso del análisis textual, A. Briz, destaca la importancia de los signos de puntuación en la ordenación y ordenación de los textos y afirma:

> Aparte de la información fónica (rítmica) y sintáctica que los signos de puntuación aportan al lector de un texto, éstos pueden tener también una lectura referida a la mayor o menor cohesión (semántica) entre los enunciados[53].

C. Figueras, desde la perspectiva pragmático-cognoscitiva, distingue signos que funcionan como indicadores de modo (de interrogación, exclamación y los puntos suspensivos y los signos que tienen la función de definir jerárquicamente las unidades textuales (punto final, punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, dos puntos y coma)[54].

Veamos ahora los errores más frecuentes que afectan al uso de los signos de puntuación, signos de entonación y auxiliares.

3. 3. 1. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

3. 3. 1. 1. AUSENCIA DE COMAS ENTRE TRANSPOSITORES PARA SEÑALAR ADECUADAMENTE LA ORACIÓN INCRUSTADA O INTERCALADA

En un artículo de opinión firmado por Alfonso Ussía, leemos:

> En unos años serán quinientas, y si nuestra cultura y nuestra libertad no triunfan sobre la estupidez colectiva, en menos de una década serán mil[55].

El buen uso de la coma indica dos hechos: uno, que entre el conector copulativo y el transpositor condicional debe colocarse este signo de puntuación. De no hacerse así la sintaxis queda rota y truncada.

También en *El País* (1 de julio de 2000, pág. 2 del suplemento de Andalucía) en un artículo de opinión firmado por Luis García Montero leemos:

> La explicación demagógica de que se quiere abaratar el precio no resiste el menor análisis, porque si el Gobierno estuviese preocupado por el valor de los libros de texto bien podría fijar un precio único, asequible, dejando que las editoriales compitieran en calidad y en contenidos ante los profesores y las autoridades educativas.

---

[52] M. Alvar Ezquerra y A. M.ª Medina Guerra, *Ortografía de la lengua española*, Barcelona, Vox, 1995, págs. 191-225.
[53] A. Briz, «Comentario lingüístico», *El análisis textual*, Salamanca, Colegio de España, 1997, pág. 102.
[54] C. Figueras, *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro, 2000 y «La puntuación», *Manual práctico de escritura académica III*, Barcelona, Ariel, 2000, págs. 77-152.
[55] *Abc*, martes, 15 de octubre de 2002, pág. 9. Firma: Alfonso Ussía. * Para evitar confusiones innecesarias, hemos decidido escribir los fragmentos extraídos de los periódicos para estudiar los problemas de puntuación con una letra de cuerpo menor a la del cuerpo del texto general y todas las líneas sangradas de la misma manera que las citas textuales extensas.

Sobre la presencia de la coma antes y después de la oración intercalada y, en concreto, sobre los casos que acabamos de ver, las ortografías del español no hacen un análisis profundo y riguroso de la cuestión, aunque la presencia de este signo de puntuación, de acuerdo con la estructuración y ordenación de la sintaxis del texto, sea necesaria e imprescindible. C. Figueras, en relación con este aspecto, señala que las subordinadas adverbiales de tiempo, lugar, modo pueden intercalarse en el enunciado. Consideración que nos parece tan acertada como correcta, pero, ¿por qué no hace referencia a las adverbiales impropias de finalidad, causa, concesividad o condición? Creemos que, si en este caso, el de las adverbiales propias, cuando se intercalan, hay que poner una coma antes y otra después, lo mismo debe hacerse con las adverbiales impropias cuando aparecen en la misma situación en el texto[56].

3. 3. 1. 2. AUSENCIA DE COMAS PARA SEÑALAR ESTRUCTURAS Y CONSTRUCCIONES ABSOLUTAS INTERCALADAS

Las relaciones entre la ortografía de la puntuación y la sintaxis exigen que las construcciones absolutas intercaladas deben ir entre comas para destacar esa función específica. En el ejemplo que citamos esta observación, como podemos comprobar, no se cumnple:

> Cualquier idea que se le ocurriera a un progresista hacía temblar a los banqueros, pero lentamente el campo magnético de la seducción fue cambiando y agotada toda su carga aquella generación cayó en la tumba junto junto con sus guitarras (*El País*, 8 de julio de 2001, última página. Artículo de Manuel Vicent).

Es evidente, como ya hemos señalado al establecer las relaciones entre puntuación y sintaxis, que la construcción absoluta *agotada toda su carga* debe ir entre comas, precisamente para destacar su función específica en este párrafo.

Otro ejemplo lo extraemos de *El Mundo* (22 de agosto de 2001, pág. 5 de la edición de Andalucía. Artículo firmado por A. Soler):

> Se supone que esos comandos, ataviados a la antigua usanza clásica espantarían a los muchachos de torso desnudo y sudoroso que pasean los tatuajes y la chatarra de su cuerpo a la luz del sol.

Este párrafo, que también serviría para analizar la ruptura entre el sujeto y el verbo por la ausencia de la coma después del sintagma *a la antigua usanza clásica*, es otra muestra del mismo problema que hemos comentado y analizado en el fragmento anterior. Las construcciones absolutas deben ir, dada su naturaleza y su función sintáctica, entre comas; la ausencia, antes o después de la construcción, de este signo de puntuación acarrea problemas no sólo ortográficos, sino también sintácticos y sintácticos-semánticos.

---

[56] C. Figueras, *op. cit.*, pág. 103.

En relación con la coma, otro problema que observamos diariamente en los periódicos *El País, El Mundo* y *ABC* es la ausencia de este signo de puntuación entre el día de la semana y el día del mes correspondientes a cada número. Sin embargo, en *La Razón* sí aparece esta coma.

3. 3. 1. 3. RUPTURA DE LA RELACIÓN ENTRE EL SUJETO Y EL VERBO Y EL VERBO Y EL COMPLEMENTO DIRECTO POR LA PRESENCIA INJUSTIFICADA DE UNA COMA

Alfonso Ussía en el artículo ya citado escribe:

> Los terroristas que empotraron los aviones contra las fachadas de los rascacielos, fueron turistas muy respetados en España[57].

De nuevo vuelve a incurrir en este grave error al final del artículo cuando escribe:

> Un Ayuntamiento cualquiera, acaba de conceder el permiso de construcción de una última mezquita[58].

Separar el sujeto del verbo constituye una grave problema ortográfico, porque destruye las estrechas relaciones entre los dos constituyentes fundamentales de la oración.

También en *ABC* (26 de abril de 2001, pág. 15. Artículo firmado por J. Campmany) aparecen otros fragmentos con el mismo problema ortográfico:

> La desigualdad oprobiosa ante la ley se ha sumado a la "realidad social", esa realidad donde los aliados de unos partidos matan y los representantes de los otros, mueren. Si Rutelli y Berlusconi, se llaman corruptos el uno al otro, es probable que ambos tengan razón... (1 de mayo de 2001, pág. 13. Artículo firmado también por J. Campmany).

En los dos fragmentos se produce la ruptura caprichosa entre el sujeto y el verbo. Así observamos la presencia de una coma injustificada entre el sintagma *los representantes de los otros* y el verbo *mueren* en un caso y la presencia también de una coma entre el sintagma *Rutelli y Berlusconi* y el sintagma verbal *se llaman*.

También en *ABC* leemos:

> Los afines a un esquema de políticas reformistas, desean que el proyecto popular consolide una masa crítica permanente que ofrezca la réplica a la socialdemocracia en España y se consolide una derecha democrática en nuestro país, están psando por un bochorno que no se merecen[59].

En *El Semanal* de *ABC* (domingo, 27 de octubre de 2002, pág. 12), en un artículo, titulado curiosamente «El abuso de la coma», y firmado por M. Fernández-Aceytuno, encontramos construcciones como las siguientes:

> Lo evidente, no me interesa. O lo escrito, puede adquirir un aspecto demasiado plano...

---

[57] *ABC*, martes, 15 de octubre de 2002, pág. 9.
[58] *Ibídem*.
[59] *ABC*, domingo, 20 de octubre de 2002, pág. 5. Firma: José Antonio Zarzalejos, director de este periódico.

En el diario *El Mundo* (10 de mayo de 2000, última página), en un artículo de F. Umbral, aparece este párrafo:

> En principio, esa mujer que ha despertado las simpatías del gentío y la confianza de algunos analistas, presenta una imagen que mejora día a día por simple contraste con algunas chicas PP.

Otra vez el error detectado consiste en la ruptura mediante la coma de la relación entre el sujeto y el verbo. Para evitar esta ruptura el articulista tendría que haber puesto otra coma después del sintagma mujer y antes del relator *que* dándole a la oración adjetiva o de relativo carácter explicativo. Para destacar su valor especificativo bastaría con suprimir la coma que aparece después del sintagma nominal *algunos analistas*.

De nuevo en el *Mundo* 18 de noviembre de 2000, última página), en otro artículo de F. Umbral, nos encontramos con el mismo error:

> Por primera vez, un gobierno liberal, en España no tiene necesidad de vender su literatura, sino que le basta con denunciar la literatura –supurando- de los anteriores. Otro ejemplo de la ruptura injustificada de la relación entre el sujeto *un gobierno liberal* y el sintagma verbal *no tiene necesidad de vender su literatura*. Para evitar esta anomalía habría que poner una coma después del sintagma *en España* o bien suprimir la coma que hay después del sintagma *un gobierno liberal*.

En *El País* (31 de agosto de 2000), en un artículo de opinión firmado por F. Veiga, leemos:

> Alguien dijo que antes de pensar en echar a Milosevic, habría que refundar toda la oposición política serbia.

En este caso, la presencia de la coma es necesaria después del transpositor *que*, de manera que la construcción explicativa antes de pensar en echar a Milosevic queda situada entre las dos comas: la anterior y la posterior.

También en *El País* leemos:

> Zarrías ha defendido que desde su creación, este parque ha servido para incrementar los recursos de las personas que viven en su interior o en los alrededores. No entra dentro de la norma de la sintaxis que el complemento directo quede separado del verbo. Sí tiene sentido que en este párrafo, dado su carácter periférico o circunstante, aparezca entre comas el sintagma *desde su creación*. Por tanto, entre el transpositor *que* y la preposición *desde* debe aparecer una coma ya que este sintagma debe considerarse en el párrafo como un inciso o unidad lingüística intercalada y el uso ortográfico adecuado para reflejarlo es poner una coma antes y otra después.

Otra variante de este mismo problema es aquella que consiste en colocar una coma injustificada después de una construcción explicativa, que va entre rayas, y antes del verbo, como bien podemos ver en el siguiente fragmento de un artículo de opinión de Alfonso Ussía:

Las oropéndolas -en latín 'oriolus oriolus'-, emigran con los primeros fríos[60]. En este caso, como puede observarse, la coma rompe la sintaxis oracional al separar el sujeto del verbo injustificadamente. Tan destacado articulista debería reflexionar y evitar este uso anómalo.

3. 3. 1. 4. USO ERRÓNEO DEL PUNTO EN LUGAR DE LOS DOS PUNTOS

Prestemos atención al siguiente párrafo:

> José Javier Esparza, el extraordinario columnista de Televisión del Grupo Correo –sus críticas y comentarios son columnas de Opinión tan bien escritas como inteligentes-, ha dividido los programas informativos de las principales cadenas españolas en tres grupos. El favorable al Gobierno, con TVE 1 y Antena-3 como baluartes de la proximidad al poder gubernativo. El independiente, con Tele 5 –Grupo Correo, y la 2, y el anti-Gobierno con «Canal Plus» como exponente principal (*ABC*, 6 de julio de 2001, pág. 11. Artículo firmado por Alfonso Ussía).

Desde la consideración ortográfica de la puntuación queda claro que el uso del punto y seguido después del sintagma *en tres grupos*, ya que lo que viene a continuación es una enumeración y, por tanto, para la expresión de la misma lo normativo y correcto es la presencia de los dos puntos y no del punto. Tampoco se entiende muy bien el uso de las comillas en el sintagma *Canal Plus*, ya que este es una canal suficientemente conocido y, por tanto, no necesita este signo auxiliar de la puntuación, que trataremos en el apartado correspondiente.

3. 3. 2. SIGNOS DE ENTONACIÓN

Otro error, cada vez más extendido, es el que consiste en colocar un punto de cierre después de una cláusula o período que termina con el signo de cierre de la interrogación o de la exclamación. Debe considerarse, de acuerdo con la norma ortográfica, que el punto del signo de cierre de la interrogación o de la exclamación desempeña en estos casos la función del punto final o punto y seguido. Veamos algunos ejemplos.

En *La Razón* (domingo, 13 de octubre de 2002, pág. 14) aparece la siguiente construcción: ¿Qué ha sucedido?. En el diario *El Mundo* (13 de enero de 2002, pág 2) leemos en un artículo firmado por Raúl del Pozo:

> ¿Cómo un genio que odiaba la religión y el tabaco pudo emplear una adjetivación tan vulgar desde el campanile de Valencia?.

La presencia del punto que sigue al signo de cierre de la interrogación no tiene ninguna razón de ser. Es un claro error ortográfico, que, por lo que hemos podido comporbar, está bastante extendido.

---

[60] *ABC*, martes, 18 de septiembre de 2002.

También comienza a extenderse preocupantemente el vicio de no poner en los textos el signo de interrogación que abre. Así en el *Magazine* de *La Razón* (domingo, 13 de octubre de 2002) leemos:

> Cómo puede ser que nosotros, personas que nos preciamos de críticas, individuos de buen gusto, libres y autónomos, inmunes e impenetrables al bombardeo publicitario, podamos someternos dócilmente, como perritos amaestrados, a las arbitrarias indicaciones de la moda?

3. 3. 3. SIGNOS AUXILIARES DE LA PUNTUACIÓN

Otro problema que suele aparecer en los periódicos es el uso de las comillas en estructuras oracionales de estilo indirecto introducidas por el transpositor *que*. Veamos algunos ejemplos.

En el diario *El Mundo* (28 de noviembre de 2000, pág. 1) leemos:

> Asegura ante la Asociación Nacional de Periódicos que «los nacionalistas dan justificación ideológica a los asesinos».

En *El Mundo* del 13 de diciembre de 2000, pág. 15 del suplemento de Andalucía:

> En este sentido Hernández destacó que «me quedaría con la sobriedad de José María Aznar, porque dice todo lo que tiene decir y de forma breve y completa. De Felipe González destacaría su conexión con el oyente, al que atrae de forma momentánea. Es sugerente y sugestivo».

Este error muy frecuente en textos periodísticos debe evitarse, ya que, como acertadamente señala Leonardo Gómez Torrego no son compatibles la conjunción subordinante *que* y el estilo directo[61].

También constituye un error el no poner punto detrás de las comillas en casos como el que aparece en el diario en *El Mundo* en un artículo de A. Burgos. El articulista escribe después de dos puntos:

> «Ay, qué bonita ver la en el aire... Amo a mi tierra, lucho por ella, mi esperanza en su bandera...»

El punto es necesario, porque las comillas, en este caso, no pueden cerrar este párrafo, ya que no comienzan texto. Otro error de A. Burgos consiste en escribir ewl punto antes de las comillas. Efectivamente, si las comillas abren y cierran texto el punto se coloca antes, pero si no es así el signo que cierra es el punto y no las comillas. Así en el siguiente fragmento:

> Al presidente iraní tenía que haberle dado una teórica aquel hidalgo: «Paisa, si te invitan a España, puedes hacer dos cosas: o venir, o no venir; pero si vienes, tienes que aceptar que haya vino y mujeres.» (*El Mundo*, viernes, 25 de octubre de 2002, pág. 2.)

En relación con este signo auxiliar de la puntuación, hay que precisar, ogualmente, que, siempre que el teclado lo permita como sucede de hecho actualmente, es aconsejable el uso de las comillas latina («») en lugar de las inglesas (“ ”), dejando estas para cuando haya que

[61] L. Gómez Torrego, *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM, 1997, pág. 324.

entrecomillar alguna palabra o sintagma dentro de una construcción ya entrecomillada como ocurre en las construcciones sintácticas de estilo directo. Por eso, llama la atención que el diario *El País* haya optado por el uso de las comillas inglesas, lo que, a todas luces, es un anglicismo, aunque la RAE señale que sea indistinto el uso de unas u otras comillas dobles, consideración con la que, en absoluto, estamos de acuerdo[62].

También sorprende que todavía no esté extendido,de acuerdo con la ortografía técnica, el uso de la letra cursiva para escribir los títulos de los libros y, en su lugar se recurra a las comillas latinas o españolas, a las comillas inglesas o a las comillas simples, como hace el director de *El Mundo Andalucía* F. Rossel en su «A vuelta de página» del domingo, 3 de noviembre de 2002, donde aparecen así escritos 'Crónica de una muerte anunciada' o el 'Otoño del patriarca'.

Otras veces es la raya la que se usa inadecuadamente como en el artículo de opinión firmado por C. A. de los Ríos en las páginas de *ABC* (21 de febrero de 2001, pág. 15). En este artículo cada uno de los párrafos va encabezado por una raya. También la parte final sigue la misma tendencia. Está claro que la función de este signo auxiliar de la puntuación es otra bien distinta a la que cumple en este texto periodístico. Señala J. Martínez de Sousa:

> Las funciones de la raya pueden sintetizarse así:
>
> a) acotar oraciones incidentales, con un matiz que la distingue del uso del paréntesis y las comas;
> b) indicar los interlocutores en los diálogos;
> c) sustituir palabras mencionadas inmediatamente antes (en línea o en columna) para evitar su repitición[63].

En relación con la raya, también se observa el error que consiste en abrir este signo para introducir una construcción explicativa y no cerrarlo, como ocurre en el artículo escrito por C. Rodríguez Braun en la tercera de *ABC* (martes, 22 de octubre de 2002).

Cuando es el paréntesis el signo que abre y cierra texto, se producen frecuentes errores en el uso del punto, ya que, en estos casos, el punto debe ponerse antes del paréntesis. Veamos algunos ejemplos. En *El Mundo* del jueves 1 de marzo de 2001, última página, escribe F. Umbral:

> (Hoy te he llevado, Pepe, unas flores amarillas a ese tanatorio que es ya como la estación de autobuses de los muertos. Ahora tengo las manos amarillas, que el amarillo es el sol de los muertos pero tarda mucho en quitarse. Mejor así).

Al darse la situación ya señalada, el punto debe colocarse justamente después de *así* y antes del paréntesis de cierre.

---

[62] RAE, *Ortografía de la lengua española*, cit., pág. 79.
[63] J. Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, cit., pág. 294.

En relación con la barra, sorprende que la RAE admita el uso de *y/o*[64], mientras que un miembro tan destacado de la institución como F. Lázaro Carreter, que fue también director, en su obra *El dardo en la palabra*, después de calificar el mencionado uso como sandez y de señalar que gramaticalmente es posible en inglés, pero no en castellano, escribe:

> En cualquier caso, se aprecia poca ventaja en torturar nuestra sintaxis con ese extravagante *y/o* que, como *a nivel de, contactar, agresivo, rutinario* y tantas tonterías semejantes, nos van a dar voto en las elecciones norteamericanas antes que en las nuestras[65].

4. ABREVIATURAS

Conviene cuidar más de lo que se hace la ortografía de las abreviaturas y ello supone escribirlas con mayúscula o minúscula de acuerdo con la palabra que representan y puntuarlas, ya que llevan punto. Llama la atención que la RAE en la edición de 1974 no siguiera este principio básico como puede observarse incluso en la portada, donde podemos ver *1º de enero sin punto como es preceptivo. Menos mal que rectifica y en la edición de 1999 se subsana este error. Cuando la abreviatura lleva letra voladita, el punto se pone antes de esta.

5. SIGLAS

En este apartado es fundamental tener en cuenta las siguientes afirmaciones de J. Martínez de Sousa:

> Hoy se presta especial atención a la grafía de las abreviaturas y de las siglas, y en este terreno se han conseguido dos adelantos notables: por un lado, suprimir el uso de abreviaturas en la mayor parte de las publicaciones periódicas, siguiendo una feliz iniciativa de *El País*. Por otro, unificar la grafía de las siglas, escribiéndolas con mayúsculas y sin puntos (ONU, OTAN); ahora falta dar el paso siguiente: escribirlas con versalitas (ONU, OTAN), grafía que contribuye a equilibrar los elementos gráficos de la página sin dejar de escribirlas con mayúsculas (las versalitas, como su nombre indica, son versales del tamaño de las minúsculas)[66].

La RAE, aunque con la construcción explicativa "por regla general" se suma a estas:

> Las letras que forman siglas se escriben con mayúscula y, por regla general, sin puntos (ONU, ISBN), sobre todo cuando esas siglas han pasado a formar palabras, esto es, cuando constituyen acrónimos. Ejemplos: UNICEF, UVI. La generalización de los acrónimos puede incluso permitir escribirlos con minúscula, total o parcialmente. Ejemplos: uvi, talgo, Mercosur.

---

[64] RAE, *Ortografía de la lengua española*, cit., pág. 86, donde aparece la construcción *Es el tipo de bromas y/o mentiras piadosas que Inés no soportaba*.

[65] F. Lázaro Carreter, *El dardo en la palabra*, Barcelona, Círculo de lectores. Galaxia Gutenberg, 1997, pág. 107.

[66] J. Martínez de Sousa, «La ortografía en la prensa»., pág. 154.

El plural de las siglas se construye haciendo variar las palabras que las acompañan. Ejemplos: las ONG, dos TAC[67].

Veamos en algún ejemplo la línea metodológica que siguen los periódicos nacionales. Sigla de Estados Unidos:

El País: EE UU

El Mundo: EEUU

ABC: EE. UU.

La Razón: EE UU

UGT y CCOO

El País:

*El Mundo:*UGT y CCOO

ABC: UGT y CC. OO.

La Razón: UGT y CC OO

TVE: EE. UU

6. SÍMBOLOS

Como señala L. Gómez Torrego,

> [...] un símbolo es la representación, con una o varias letras, de una palabra científica o técnica. Los símbolos son signos convencionales e invariables, y han sido creados por organismos internacionales competentes para los ámbitos de la ciencia y de la técnica. Algunos símbolos se escriben con mayúscula, pero siempre se ha de respetar la forma dada por los organismos que los han creado[68]. Por ejemplo: *S* (*Sur*), *NO* (Noroeste), l (litro).

Desde una consideración didáctica, es fundamental considerar las diferencias entre los símbolos y las abreviaturas; mientras que los primeros son formas fijas e invariables, carecen de plural y no llevan punto, las segundas admiten el plural y se escriben con punto[69]. De cualquier manera, señala este estudioso de las cuestiones de uso del español actual que, en algunos casos, una misma palabra puede ser representada con un símbolo o una abreviatura

[67] RAE, *Ortografía*, cit., pág. 96.
[68] L. Gómez Torrego, *Ortografía del uso del español actual*, Madrid, SM, 2000, pág. 322.
[69] *Ibídem*.

7. ORTOGRAFÍA TÉCNICA

Sobre esta parte de la ortografía señalan M. Alvar Ezquerra y otros:

> Esta parte de la ortografía que propiamente debería llamarse *ortografía técnica*, comprende todos los aspectos ortográficos que afectan al texto: división de este en capítulos, párrafos, apartados; ciertos tipos de letras (cursiva, negrita, versalita, iniciales, etc.); ciertas disposiciones de algunas partes del texto, como lemas, notas, intercalados, etc. Esta ortografía –de la que forma parte la ortotipografía u ortografía tipográfica- es la que más a menudo aparece ante el lector de textos impresos (sean libros o publicaciones periódicas, así como impresos de cualquier tipo)[70].

La llamada ortografía técnica debe ser bien aplicada en todas aquellas cuestiones que afecten a la presentación de los textos. No se puede usar por ejemplo la cursiva, la negrita, la versal (la mayúscula) o la redonda de cualquier manera. Observamos últimamente como un hecho positivo que los periódicos nacionales tienden a usar la cursiva de acuerdo con sus funciones: destacar una palabra o el título de un libro, pero todavía se recurre al entrecomillado y ello no es coherente. También nos hemos percatado de que se abusa de la negrita. Está bien que se use en los titulares para destacarlos, pero otra cosa bien distinta es llegar a saturar los textos con este tipo de letra y apartarlo de su función.

En cuanto a los usos de la cursiva estamos de acuerdo con M. Alvar Ezquerra (y otros), quienes señalan que se escribe con cursiva:

a) Una voz, sintagma, oración o texto que se quiere destacar o que se usa con un sentido especial.
b) Las voces extranjeras
c) Los apodos o seudónimos, cuando siguen al nombre
d) Los nombres científicos de animales, plantas y virus[71].

8. CONCLUSIONES

Está claro que los resultados de la enseñanza de la asignatura de Lengua Española en los distintos niveles educativos no ofrece unos resultados satisfactorios. Y, en el caso de la ortografía, como componente fundamental de la lengua escrita, estos son todavía más preocupantes. Socialmente, la preocupación por la ortografía está bajo mínimos. La gente, si en algo se fija, es en el uso de las letras, pero por la acentuación, la puntuación, las abreviaturas, las siglas y la ortografía

[70] J. Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, cit, pág. 253.
[71] M. Alvar Ezquerra y otros, *Manual de redacción y estilo*, Madrid, Istmo. 1999, págs. 250-251.

técnica suele pasar de puntillas. Y ello es muy grave. Hay que ser más comprensivos con los problemas ortográficos propios de seseosos y ceceosos, al estar muy arraigados en sus registros estos modismos, y más exigentes con aquellos que no puntúan, ni acentúan los textos con un mínimo rigor.

La escuela, la prensa y la Administración –con mayúscula diacrítica- deben cuidar más esta cuestión y predicar con el ejemplo. Los directores de los periódicos nacionales, regionales y provinciales tienen una gran responsabilidad. Propongo que, para cuidar más la expresión escrita, se recupere la figura del corrector. Asimismo, su figura debe extenderse, también, a los distintos departamentos de la Administración, donde la redacción de los textos deja mucho que desear.

Problemas específicos como el uso de mayúsculas y minúsculas deben ser ordenados de forma clara para evitar confusiones y equívocos a los que da lugar la aplicación de la norma actual. También hay que regular y ordenar su empleo después de los dos puntos. La reforma de la acentuación en casos como las palabras seguidas de pronombres enclíticos debe ser bien recibida por sus indiscutibles consecuencias pedagógicas al ser consecuente con los principios generales de la ortografía española. Otra cosa bien distinta es la doble solución que se propone a la acentuación de formas como *guion, Sion, hui, rio*, etc. Considerarlas, dependiendo de las preferencias del usuario, como monosílabas, en cuyo caso no se acentúan, o como bisílabas, en cuyo caso sí se acentúan, es complicar el problema. La acentuación de las mayúsculas debe ser una exigencia que deben seguir, a su pesar, periódicos como *El Mundo*, que en número de lectores es ya el segundo en el ámbito nacional.

Hay que insistir en la importancia de la puntuación y, partiendo de una clasificación ordenada de la misma, programar un repertorio variado de ejercicios prácticos. La lectura debe ser cuidada con una metodología adecuada para favorecer una manifestación cultural insustituible. La claridad, la precisión, la concisión y la naturalidad, que son características muy representativas de un buen estilo periodístico, dependen mucho del buen uso de la ortografía de la puntuación.

Entre los errores más graves aparece el uso de la coma entre dos elementos nucleares y constituyentes de la oración como el sujeto y el verbo o el verbo y el complemento directo lo que provoca la ruptura de la sintaxis. De la misma manera, el uso erróneo de este signo de puntuación sitúa en posición incorrecta dentro de la estructura de los textos a las oraciones incrustadas, a los circunstantes, incisos o complementos argumentales y complementos periféricos y a las construcciones absolutas. Sorprende la escasa presencia en los textos de un signo de puntuación tan importante como es el punto y coma. Son muy pocos los articulistas que usan adecuadamente este signo. Otro problema que podemos descubrir fácilmente en textos periodísticos y en otros de distinta naturaleza es la tendencia a no poner coma después de marcadores textuales o discursivos.

El problema de uso afecta igualmente a los dos puntos que, en las enumeraciones, no se pueden usar de cualquier manera, sino de acuerdo con su función. También hemos visto algún ejemplo en los que el punto se emplea en lugar de los dos puntos.

En lo que concierne a los signos de entonación (exclamación e interrogación) no debemos olvidar que el español, a diferencia de otras lenguas, tiene un signo de apertura y otro signo de cierre. Tampoco debemos ignorar que en este caso el punto del signo de cierre debe considerarse a todos los efectos como punto por lo que es un error ortográfico escribir otro punto a continuación.

En cuanto a los signos auxiliares de la puntuación, llama poderosamente la atención el uso inadecuado de las comillas en construcciones de estilo indirecto, cuando estas deben usarse en las construcciones de estilo directo; del mismo modo sorprende que la sustitución de la cursiva por estas (españolas, inglesas o simples) para escribir los títulos de los libros o de otras casos en los que debe emplearse este tipo de letra según los principios de aplicación de la ortografía técnica.

Las consecuencias científicas y pedagógicas del uso adecuado de los signos de puntuación, de los signos de entonación y de los signos auxiliares de la puntuación son, pues, decisivas en la enseñanza de la asignatura de Lengua Española. J. A. Benito Lobo señala que los estudios sobre la puntuación son escasos y manifiesta:

> Evidentemente, los primeros responsables son los estudiosos de la lengua. La puntuación suele considerarse un apéndice de la ortografía, y ocupa en los libros unos capítulos que, con ligeras variantes, recogen las normas dictadas por la Real Academia en el *Esbozo*. Pero no son ellos los únicos responsables: los planes de estudios no prescriben su aprendizaje, los profesores, en general, ni la enseñan ni sancionan sus usos incorrectos; las instituciones del Estado, en sus escritos, la maltratan; por lo observado en los periódicos, no hay periodista que distinga con claridad el estilo directo del indirecto; y los libros, que deberían ser espejo y modelo, suelen contener más errores de los aceptables...[72].

Todas estas reflexiones deben servir para acabar definitivamente con la consideración letrista de la ortografía, ya que junto a las letras, además de las abreviaturas y la llamada ortografía técnica, hay otros dos soportes básicos, la acentuación y la puntuación, que conforman el esquema tripartito en el que descansan los pilares fundamentales de la ortografía de la lengua española. Tengámoslo en cuenta en la teoría y en la práctica. La enseñanza de la asignatura de Lengua Española en los diversos niveles educativos así lo exige y lo reclama.

La ortografía académica debe ser la referencia fundamental, pero con un espíritu crítico y constructivo que sirva para señalar aquellos problemas que siguen sin resolverse y para ofrecer propuestas razonables que consigan mejorar la teoría ortográfica del español, aunque deben partir siempre del estudio, de la investigación y del conocimiento exhaustivo y profundo de la historia de la ortografía española.

Y en cuanto a la aplicación de un consejo útil para evitar tantos errores y problemas ortográficos, estamos de acuerdo con J. Martínez de Sousa cuando escribe:

> Podríamos asegurar que si en los periódicos, libros y cualquier escrito se aplicase adecuadamente la ortografía académica –aun con sus problemas y ambigüedades en determinados aspectos- sin meterse en mayores honduras, la prensa sería mínimamente legible. Sin embargo, sabemos por experiencia que a las deficiencias de la aplicación de la ortografía académica hay que añadirles las que arrastra este código oficial[73].

Por ello, es fundamental la lectura de las *Nuevas normas de prosodia y ortografía* (1959), la *Ortografía* (1969), la *Ortografía* (2.ª edición corregida y aumentada) y la *Ortografía de la lengua española* (1999) de la RAE y los estudios y obras de J. Martínez de Sousa y J. Polo entre otros ortógrafos. A lo que hay que unir la afición por la lectura de la buena literatura que, hoy como ayer, sigue siendo la receta más práctica para escribir bien y la que mejor gozo deja en el espíritu.

---

[73] J. Martínez de Sousa, «La ortografía en la prensa», pág. 164.