
Anastasio García-Roca
(*Editor y Coordinador*)

Traducción, literatura y fenómenos lingüísticos en contextos plurilingües e interculturales

Granada, 2021

Colección indexada en la MLA International Bibliography desde 2005

EDITORIAL COMARES

INTERLINGUA

274

Colección fundada por:

EMILIO ORTEGA ARJONILLA y PEDRO SAN GINÉS AGUILAR

Comité Científico (Asesor):

ESPERANZA ALARCÓN NAVÍO Universidad de Granada	MARIA JOÃO MARÇALO Universidade de Évora
JESÚS BAIGORRI JALÓN Universidad de Salamanca	HUGO MARQUANT Institut Libre Marie Haps, Bruxelles
CHRISTIAN BALLIU ISTI, Bruxelles	FRANCISCO MATTE BON UNINT, Roma
LORENZO BLINI UNINT, Roma	JOSÉ MANUEL MUÑOZ MUÑOZ Universidad de Córdoba
ANABEL BORJA ALBÍ Universitat Jaume I de Castellón	FERNANDO NAVARRO DOMÍNGUEZ Universidad de Alicante
NICOLÁS A. CAMPOS PLAZA Universidad de Murcia	NOBEL A. PERDU HONEYMAN Universidad de Almería
MIGUEL A. CANDEL MORA Universidad Politécnica de Valencia	MOISÉS PONCE DE LEÓN IGLESIAS Université de Rennes 2 – Haute Bretagne
ÁNGELA COLLADOS AÍS Universidad de Granada	BERNARD THIERY Institut Libre Marie Haps, Bruxelles
ELENA ECHEVERRÍA PEREDA Universidad de Málaga	FERNANDO TODA IGLESIA Universidad de Salamanca
PILAR ELENA GARCÍA Universidad de Salamanca	ARLETTE VÉGLIA Universidad Autónoma de Madrid
FRANCISCO J. GARCÍA MARCOS Universidad de Almería	CHELO VARGAS SIERRA Universidad de Alicante
CATALINA JIMÉNEZ HURTADO Universidad de Granada	MERCEDES VELLA RAMÍREZ Universidad de Córdoba
ÓSCAR JIMÉNEZ SERRANO Universidad de Granada	ÁFRICA VIDAL CLARAMONTE Universidad de Salamanca
HELENA LOZANO Università di Trieste	GERD WOTJAK Universidad de Leipzig
JUAN DE DIOS LUQUE DURÁN Universidad de Granada	

ENVÍO DE PROPUESTAS DE PUBLICACIÓN:

Las propuestas de publicación han de ser remitidas (en archivo adjunto, con formato PDF) a alguna de las siguientes direcciones electrónicas: anabelen.martinez@uco.es, psgines@ugr.es

Antes de aceptar una obra para su publicación en la colección INTERLINGUA, esta habrá de ser sometida a una revisión anónima por pares. Para llevarla a cabo se contará, inicialmente, con los miembros del comité científico asesor. En casos justificados, se acudirán a otros especialistas de reconocido prestigio en la materia objeto de consideración.

Los autores conocerán el resultado de la evaluación previa en un plazo no superior a 60 días. Una vez aceptada la obra para su publicación en INTERLINGUA (o integradas las modificaciones que se hiciesen constar en el resultado de la evaluación), habrán de dirigirse a la Editorial Comares para iniciar el proceso de edición.

El presente volumen ha sido financiado por la Universidad de Almería

Fotografía de cubierta:

Verano en Dun Laoghaire, Irlanda. [Carmen Castro, 1997]

© Los autores

© Editorial Comares, S.L.

Polígono Juncaril

C/ Baza, parcela 208

18220 Albolote (Granada)

Tlf.: 958 465 382

<https://www.comares.com> • E-mail: libreriacomares@comares.com

<https://www.facebook.com/Comares> • <https://www.twitter.com/comareseditor>

<https://www.instagram.com/editorialcomares>

ISBN: 978-84-1369-121-3 • Depósito legal: Gr. 97/2021

Impreso en España

Índice

Índice	1
De la palabra a la imagen: el uso del color en <i>el cuento de la criada</i>	14
Ana Rodríguez Natalia Rosario Cortes	
1. Introducción y estado de la cuestión	14
2. El color como fuente de información	15
3. El color en <i>El cuento de la criada</i>	17
3.1. En la novela	17
3.2. En la serie	18
4. Resultados y discusión: traducción intersemiótica del color de la novela a la serie <i>Offred</i>	21
5. Notas	21
6. Referencias bibliográficas	21
Lectura y escritura creativa en soporte digital: teoría y práctica	23
Anastasio García-Roca	
1. Introducción	23
2. Actividades	24
3. Conclusiones	29
4. Bibliografía	29
El papel mediador de la educadora y el educador social en contextos multilingües.....	31
Margarita Isabel Asensio Pastor	
1. Introducción	31
2. El sentido de pertenencia: comunidad y grupo social.....	31
3. La educación social y su labor comunitaria	33
3.1. La Educación Social: aproximación	33
4. De la mediación a la autonomía.....	38
5. Conclusiones	38
6. Referencias.....	39
Claves metodológicas para la enseñanza de la traducción audiovisual en la Universidad Estatal Lingüística de Moscú	41
Anna Álvarez Soler	
1. Introducción	41
2. Referencias bibliográficas.....	46
El <i>flâneur</i> benjaminiano como eje conceptual de la teoría del cine. Un encuentro semiótico entre el arte literario y el arte en la pantalla	48
Isabel Argüelles Rozada	

1. Introducción	48
2. Justificación	48
3. Panorámica del pensamiento de Walter Benjamin	49
4. El <i>flâneur</i> y sus metamorfosis.....	50
5. La relación contemporánea entre el espectador y la obra de arte	52
6. El laberinto literario de Eco: la teoría semiótica.....	53
7. El cine del paseante. El paseante en el cine	55
8. Conclusiones	57
9. Referencias bibliográficas.....	57

Enseñar fonética con ayuda del cine..... 59

Laura Ramírez Sainz

1. Introducción	59
2. Propuesta didáctica	59
2.1. Acercamiento a los fonemas: El alfabeto fónico internacional	59
2.2. Fonemas en español	60
3. Aprendizaje de fonemas específicos	62
3.1. /B/ -/V/ [b] - [β], oclusiva bilabial sonora.....	63
3.2. /G/ [g], [ɣ] : Oclusiva velar sonora	64
3.3. J [x] Fricativa velar sorda	65
3.4. RR [r̄] Vibrante múltiple alveolar sonora	65
3.5. R [r] Vibrante alveolar sonora	67
4. Conclusiones	68
5. Bibliografía	69

El arte de la animación y el poder foráneo traducido: la animación como instrumento de aculturación del público infantil y juvenil 71

Rebeca Cristina López González

1. El arte y el cine de animación.....	71
2. Traducción y doblaje de la cultura	71
3. La aculturación detrás del cine de animación.....	74
4. Análisis de ejemplos.....	75
5. Conclusiones y reflexiones.....	78
6. Bibliografía	78

La publicité entre tradition et mondialisation : les produits de beauté *Makanai* du Japon à la France. Une approche sémiotique et terminologique. 80

Nicla Mercurio

1. Introduction	80
2. Méthodologie et description du corpus	81

3. La japonité dans la communication de <i>Makanai cosme</i>	82
3.1. La communication non verbale : l'inscription de la marque	83
3.2. La communication non verbale : le lapin lunaire	83
3.3. La communication verbale : la légende des femmes <i>Makanai</i>	85
3.4. La communication verbale : la terminologie des produits <i>Makanai</i>	86
4. Remarques conclusives	88
5. Références bibliographiques	89

Hallazgos sobre un poeta medieval desconocido. Luis Fernández Portocarrero poeta de cancionero, orador y dramaturgo naciente, anterior a Juan del Encina. 90

Nieves Gómez López

1. Introducción	90
2. Luis Fernández [bocanegra] Portocarrero, un personaje del siglo XV	91
3. Biografía de Luis [Bocanegra] Fernández Portocarrero	92
4. Obra literaria de Luis Fernández [Bocanegra] Portocarrero	97
5. Hacia un estilo peculiar de Portocarrero	104
6. Conclusiones	105
7. Referencias.....	106

La (in)accesibilidad de los colores en el *Hero de Zhang*: en el caso de los colores blanco, amarillo y verde..... 108

Lingzhi Nie

1. Introducción.....	108
2. Marco teórico.....	109
3. Metodología.....	111
4. La selección de los colores en Hero para el estudio	111
5. Análisis y comparación de los valores simbólicos de estos colores en chino y en español	112
5.1. Amarillo.....	112
5.2. Blanco.....	114
5.3. Verde	119
6. Conclusiones: ¿accesibles o inaccesibles?	122
7. Referencias bibliográficas.....	123

Las series de televisión y el retorno a las buenas historias 125

Karin Gabriela Hollweg Urizar

1. Introducción	125
2. El cómic como productor de héroes, antihéroes y el abordaje de la delincuencia en un formato de entretenimiento.	126
3. La literatura y las series de televisión: desde los personajes clásicos hasta la forma de contar historias.	129

4. A modo de conclusión	133
La lectura de <i>Wuthering Heights</i> y su diseminación cultural: análisis de la temática de la narrativa brontëana y sus reescrituras musicales y literarias	135

Ana Pérez Porras

1. Introducción	135
2. Metodología	135
3. Análisis de la temática de la narrativa brontëana y sus reescrituras	136
3.1. La temática de <i>Wuthering Heights</i> y las reescrituras musicales.....	136
3.2. Las reescrituras literarias	140
4. Conclusiones	142
5. Bibliografía	143

Análisis de canciones como recurso para el fomento de la coeducación en educación secundaria	145

Sandra Soler

1. Introducción	145
2. Método	146
3. Muestra	146
4. Propuesta didáctica	146
5. Evaluación de la propuesta didáctica.....	149
6. Conclusiones	149
7. Bibliografía	150

Desajustes entre los manuales y la metodología de enseñanza del español jurídico y la profesión legal.....	151

Ángel Ruiz Blanco

1. Introducción	151
2. Antecedentes.....	152
2.1 Aspectos terminológicos	152
2.2 Ausencia de estudios sobre la materia.....	152
3. Pregunta de investigación.....	152
3.1 Observación del fenómeno sociolingüístico-legal.....	152
3.2 Determinación de la existencia de la ajustabilidad.....	153
4. Propuesta del marco didáctico.....	153
4.1 Ámbito territorial.....	154
4.2 El estudiantado	154
4.3 Cuerpo docente / Autor(a) cualificado(a).....	155
4.4. Aspectos dialectales y culturales	156
4.5 Selección del léxico	156

4.6 Área temática.....	157
4.7. Organización por etapas de la profesión	157
4.8 Gramática situacional	157
4.9 Uso de materiales auténticos	157
4.10. Criterio de revisión sistemática	159
4.11. Enfoque práctico.....	159
4.12 División entre la generalidad y la especialidad	159
4.13 Clasificación de nivel (ACTFL) (MCER).....	159
4.14 Apéndices	160
5. Metodología.....	160
5.1. Proceso de selección de los manuales analizados	160
5.2. Análisis en concordancia con el marco didáctico.....	161
6. Resultados	161
7. Conclusión	162
8. Referencias.....	165
Poetry and philosophy applied to language teaching.....	167
Carmen-Cayetana Castro Moreno	
1. Images and concepts.....	167
2. Parallel languages: poetics and philosophy. The search for beauty, truth or answer	167
3. Translation and interpretation.....	168
4. Adaptation to an era: The 19th century	169
4.1 Romanticism.....	169
4.2. Realism	170
4.3 Impressionism.....	171
5. Choice of some transcendental themes for didactics.....	171
6. Conclusions	173
El teatro como herramienta de educación no formal.....	174
Juan de Dios Villanueva Roa	
2. Nuevos tiempos para la educación.....	174
1. La consolidación de la educación crítica frente al adoctrinamiento	174
2. La dramatización: una vieja herramienta con nuevas aplicaciones	175
3. La formación de los estudiantes de magisterio y el juego dramático	176
4. Uso de las tecnologías en la dramatización	178
5. Referencias bibliográficas.....	180
El cine como herramienta para el aprendizaje de la fonética en ELE	182
Laura Ramírez Sainz	

1. Introducción	182
2. Propuesta didáctica	182
2.1. Observar diferencias	182
2.2. Reproducción acentual en palabras	182
2.2.7. Actividad de aplicación: Dominó con tarjetas sobre patrones acentuales	185
2.2.8. Actividad de aplicación: Dominó oral o palabras encadenadas por patrones acentuales.....	186
3. Reproducción acentual en grupos de palabras: Atonicidad de las categorías funcionales o gramaticales	186
4. Desplazamientos acentuales	187
4.1. Ampliación de la palabra sin desplazamiento acentual	187
4.2. Ampliación de la palabra con desplazamiento acentual	187
2. Interferencia de reproducciones acentuales de la lengua materna o de otras lenguas	187
3. Análisis del ritmo	187
4. Velocidad de locución.....	187
7.1. Actividad de análisis.....	187
7.2. Actividad de aplicación	187
8. Segmentación	188
9. Análisis registro entonativo	188
10. Sinalefa	190
10.1. Lectura y análisis de la transcripción.....	190
10.2. Actividad práctica con soporte escrito.....	190
10.3. Utilización de recursos visuales.....	191
11. Conclusiones	191
12. Bibliografía	192
Lectura, Literatura y Escuela. Acerca del placer de leer, interpretaciones y sobreinterpretaciones.....	193
	Marta Esther Rubin
1. Introducción	193
2. ¿Qué significa el leer por placer en la literatura?.....	194
2.2. ¿De dónde surge esta propuesta de la llamada pedagogía del placer?.....	194
3. ¿Qué relación se establece entre la lectura de literatura y la escuela?	196
9.1. ¿Se enseña la literatura? ¿Se aprende?	196
10. Bibliografía	200
Juegos para la enseñanza de la fonética y la fonología del español	202
	Miguel Martín Echarri

1. Introducción	202
2. Los juegos	203
2.1. Puzzle articulatorio	203
2.2. Alófonos unidos	204
2.3. <i>Scrabble</i> fonológico	204
2.4. <i>Scrabble</i> articulatorio	206
2.5. Archipiélago fonológico	207
2.6. Cajistas	208
2.7. Conceptos	208
2.8. Sistema de la lengua desconocida	208
3. Referencias	209
Lenguaje y violencia en los cuentos infantiles y juveniles: ¿Cómo leerlos en el aula? ..	210
Pilar Úcar Ventura	
1. Introducción	210
2. Objetivos	210
3. Los cuentos y las narraciones	210
4. Mito. Realidad. Emoción	212
5. Propuesta de actividades didácticas en el aula	215
6. Conclusiones	216
7. Referencias	217
Approach to teaching and innovative proposals for the german language	218
Carmen Cayetana Castro Moreno	
1. Teaching Methodology in the US	218
2. The evaluation system	220
3. GMS and BR2 innovation project proposal	221
Title	222
Justification	222
Participants	223
Goals	224
Phases of the ApS project	224
4. Specific teaching path	225
1. Referencias bibliográficas	227
Fomentando el valor de la tolerancia a través de la literatura: Una propuesta didáctica	230
Andrés Montaner Bueno	
1. Introducción	230
2. La tolerancia: concepto, elementos, tipos, características y límites	231

2.1 Tipos de tolerancia	234
2.2 ¿Tiene límites la tolerancia?	236
3. La tolerancia en las sociedades del siglo XXI: Multiculturalismo.....	237
4. La importancia de educar en la tolerancia	238
5. La literatura como instrumento para enseñar la tolerancia.....	241
10.1. Un ejemplo: análisis del libro “En tu piel” para sexto de Educación Primaria	242
6. Conclusiones.....	244
7. Referencias bibliográficas	245
Didáctica de los elementos suprasegmentales en ELE: la teatralización	247
Laura Ramírez Sainz	
1. Introducción y estado de la cuestión	247
2. Teatralización.....	248
2.1. En la literatura.....	248
2.2. En el cine	251
3. Conclusiones	253
4. Bibliografía	253
Didáctica de la Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales.....	255
Laura Ramírez Sainz	
1. Introducción y estado de la cuestión	255
2. Propuesta didáctica	257
2.1. Emociones y entonación: Un texto	257
2.2. Emociones y entonación: <i>Pingu</i>	259
3. Entonación de las palabras.....	259
3.1. Ejercitación de los esquemas acentuales	259
3.2. Entonación y significado léxico.....	260
3.3. Entonación contrastiva: Falsos amigos.....	260
3.4. Juegos.....	260
4. La sinalefa	261
4.1. Ejercicios de sensibilización.....	261
4.2. Actividades lúdicas	262
4.3. Entonación del grupo fónico.....	263
5. Conclusiones	264
<i>Die Website des Maklerbüros: Practical proposals for teaching methodology of its most common lexicological and syntactic features in Business German lessons</i>	267
Juan José Hernández Medina	
1. Introduction.....	267

2. The Theory of Register.....	267
3. Analysis phase	271
4. Practical phase	274
5. Conclusions.....	277
6. References.....	277
Cómo traducir una epopeya nacional y no morir en el intento: el <i>Martín Fierro</i> en polaco.	280
Agata Joanna Kornacka	
1. Introducción	280
2. Conclusiones	285
3. Referencias bibliográficas.....	286
<i>Cabo de Gata</i> by Eugen Ruge: a metafictional journey through Mediterranean Spain	287
Juan José Hernández Medina	
1. Introduction.....	287
2. Hypertextuality	289
3. Autofiction	292
4. Metafictional reflection.....	293
5. Games with language	296
5. Self-conscious textuality	296
6. Conclusions.....	297
7. References.....	298
7.1. Primary bibliography	298
7.2. Secondary bibliography	298
Travel Literature About Australia.	300
Aitor Pérez Fernández	
1. From James Cook to the 20th century.....	300
1.2. Kenneth Cook.....	302
1.3. Robert Hughes.....	302
2. Contemporary literature (21st century).	304
2.1. Peter Carey	304
2.2. Andrew Norman Wilson.....	305
2.3. Lance and James Morcan.	306
2.4. Felicity Castagna.	306
Australian Aboriginal Culture.	308
Aitor Pérez Fernández	
1. Australian Culture	308
2. Aboriginal Writing.....	309

2.1. David Malouf.....	310
2.2. Doris Pilkington.....	312
2.3. Kim Scott.....	314
2.4. Kate Grenville.	316
Les emprunts aux langues orientales et leur rôle dans l'enrichissement des vocabulaires français et géorgien	320
Ketevan Djachy	
1. Introduction	320
2. Les types d'emprunts en français.....	321
3. Les emprunts aux langues orientales en français	325
4. Les emprunts aux langues orientales en géorgien	329
5. L'analyse comparée des emprunts du français au géorgien	332
6. Conclusion.....	332
7. Bibliographie	333
Contemplando su mismidad, hacia la elevación de la conciencia del alma	334
Solís Sánchez María Ilusión	
1. Introducción	334
2. marco teórico	335
2.1. El retorno a la fuente de vida.....	335
2.2. Yo soy de HaVaYáH	342
2.3. La grandeza de HaVaYáH.....	346
2.4. La realidad de la vida está en el vivir	352
2.5. Sacrificios de exaltación.....	360
3. Conclusiones	363
4. Bibliografía	364
Análisis de los culturemas en árabe y español: estudio contrastivo	366
Abderrahim Aarab	
1. Introducción	366
1. El culturema: definición y concepto	367
2. Culturema y fraseologismo	368
1. Ejemplos de culturemas en árabe y español: análisis contrastivo.....	370
3. Aplicaciones didácticas y traductológicas del análisis contrastivo de culturemas en árabe y español	374
4. Conclusión	378
5. Bibliografía	378
La mediación intercultural en traducciones literarias.....	381
Ricarda Hirte	

1. Introducción	381
2. La trama y sus motivos impulsores.....	382
3. La búsqueda del padre y el problema de la identidad	384
4. La descripción topológica, Los contextos.....	386
5. Bibliografía	390
Aspectos deontológicos y profesionales de la interpretación judicial.....	391
Huidong Chi	
5. Introducción	391
6. El intérprete judicial y su acreditación profesional en el ámbito nacional de España 392	
7. Aspectos esenciales citados en los códigos deontológicos publicados en distintos contextos nacionales	394
8. Conclusión	397
6. Bibliografía.....	398
Aproximación a la equivalencia en la traducción diplomática chino-español: métodos y estrategias.....	400
Lulu Guo	
1. El concepto de equivalencia en la traductología.....	400
2. Equivalencia: clasificación y caracterización	400
3. Equivalencia: técnicas de traducción	403
4. Conclusiones	406
5. Bibliografía	407
Literatura poscolonial en alemán: Lucia Engombe	409
Giuseppa Giangrande	
1. Introducción	409
2. Literatura poscolonial	409
2.1. Literatura poscolonial en Europa.....	410
3. Literatura poscolonial en Alemania	411
3.1. Namibia y Alemania	412
3.2. Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee- literatura de migración 414	
4. Conclusiones	418
5. Bibliografía	418
Investigación de la traductología y los sesgos cognitivos. Estudio en las traducciones de juguetes sexuales en <i>Jin Ping Mei</i>	419
Liang Xu	
1. Introducción	419
2. Puntos de la traductología cognitiva	420

3. Análisis de la traductología cognitiva en la traducción de los juguetes sexuales en <i>Jin Ping Mei</i> desde la construcción cognitiva (<i>construals</i>)	423
3.1. La especificidad (<i>specificity</i>)	427
3.2. El alcance de representación (<i>skope</i>) y el fondo (<i>background</i>)	427
3.3. La perspectiva (<i>perspective</i>).....	428
3.4. La prominencia (<i>salience</i>)	428
4. Sesgos cognitivos en el proceso de traducción	429
4.1. El modo de traducción sí tiene la influencia a la cognición en el proceso de traducción	429
4.2. Los traductores sí tienen el cambio de cognición en el proceso de traducción	431
4.3. ¿Los conocimientos modernos y los nombres actuales pueden influir en la cognición translativa en la traducción de literatura clásica?	432
5. Conclusión	434
6. Bibliografía	434
Just a Hamartia: Reclaiming Human Life.....	437
Inés E. Veauthier	
1. Introduction	437
2. Scientific rationality	437
3. Life is a Ball and Chain.....	438
4. Mind over Matter.....	439
5. Conclusion.....	444
6. Works Cited.....	444
Variedades meridionales en la enseñanza de la lengua española en China	447
Yajiaosha Wang	
1. Introducción.....	447
2. Marco teórico y metodología.....	447
3. Análisis.....	449
3.1. Ejemplos del manual <i>Español moderno</i>	449
3.2. Importancia de las variedades meridionales.....	451
3.3. Resultados de la encuesta	452
4. Conclusión	454
5. Referencias bibliográficas.....	454
Las semillas del realismo mágico y la urgencia social: sobre la actualidad político-literaria de <i>El Señor Presidente</i>.	456
Bethania Guerra de Lemos	
1. Breve revisión de antecedentes y puntos de partida	456
2. Entre literatura, memoria y política: un proceso combinado	459

3. A modo de conclusión	466
4. Referencias Bibliográficas	467
La necesidad de la inclusión de la oratoria en la traducción	468
Inmaculada Caro Rodríguez	
1. Introducción	468
2. Conclusión	472
3. Bibliografía	472
Righting/Writing the Right/Rite through mediated pedagogies: life in <i>Bromwell High</i>	473
Margarita Navarro Pérez	
1. Introduction.....	473
2. The power of doublethink: laughing it off.	474
3. Re-creating idea(l)s in <i>Bromwell High</i> : posh is more.....	475
4. Academic achievement: posh is more.....	476
5. The myths within: comprehensive/state vs ‘public’ school type(s).....	481
6. Righting/Writing the Right/Rite	482
7. Bibliography	483
El muestreo sociolingüístico, un debate pendiente.....	485
Francisco García Marcos	
1. La innovación de la metodología sociolingüística	485
2. El caso de /[tʃ]/en Pedro Martínez (Granada).....	488
3. Actitudes sociolingüísticas hacia el catalán y el español en la ciudad de Barcelona	490
4. Hacia la revisión de la ratio de fiabilidad del muestreo sociolingüístico	492
5. Bibliografía	493
El Folclore, una ciencia infravalorada. Teoría, método e historia	495
Nieves Gómez López	
1. Teoría y método.....	495
1.1. Teoría	495
1.2. Los métodos del Folclore.....	496
2. Historia del Folclore	497
2.1. Historia del folclore en Europa.....	497
2.2. Historia del Folclore en España	498
2.3. El Folclore en la actualidad	503
4. Conclusión	503
5. Referencias.....	504

De la palabra a la imagen: el uso del color en *El Cuento de la Criada*

Ana Rodríguez, *Universidad de Granada*
Natalia Rosario Cortes, *Universidad de Granada*

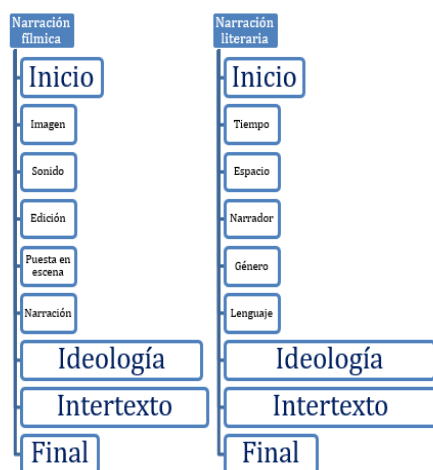
1. Introducción y estado de la cuestión

Uno de los elementos visuales más importantes en la narración fílmica es el color. Su uso, en ocasiones, pasa inadvertido y otras es pretenciosamente marcado. La elección intencionada del color o colores en cada film condiciona la recepción de la historia de manera inmediata por parte de los espectadores. En muchos casos, como el objeto de este estudio, no se trata de una decisión cinematográfica, sino que proviene de la novela en la que se basa la película. En el presente trabajo se analiza la semántica del color en la narración audiovisual a partir de su importancia en la obra literaria. Es decir, el paso de la palabra a la imagen en lo que al cromatismo se refiere.

En concreto, se ha analizado el uso del color en la serie *El Cuento de la Criada* (HBO, 2017), teniendo presente la versión literaria (Margaret Atwood, 1985), con el fin de comprobar la fidelidad de la narración audiovisual. La importancia y pertinencia del uso del color en esta historia viene subrayada por la propia autora en el prólogo de la novela, como forma para distinguir entre los personajes, la escala que ocupan socialmente, y su función en la narración: “las Esposas llevan el azul de la pureza, de la Virgen María, las Criadas van de rojo por la sangre del alumbramiento, pero también por María Magdalena. Además, el rojo es más fácil de ver si te da por huir”. (Atwood, 1985: 16-17)

A pesar de que el color se transmite por dos canales y códigos semióticos diferentes, la obra literaria y la serie televisiva, su función es muy similar en ambas como se comprueba más adelante. Uno de los pioneros en el estudio de la traducción intersemiótica fue el lingüista Jakobson (1979). Junto a él, otros estudiosos destacados y necesarios para la aplicación que tiene esta disciplina son Mijaíl Bajtín (1979), Hjelmslev (1967) y, ya más recientemente, Metzt (2002) y Torop (2002). En este estudio, por su pertinencia, además de las referencias anteriores, se parte de las investigaciones sobre la traducción de la literatura al cine realizadas por Zavala (2005, 2006, 2009).

La traducción intersemiótica en el cine consiste en la extrapolación de rasgos formales de un sistema semiótico, como el literario, a otro, como el cine (Zavala, 2009). Los rasgos

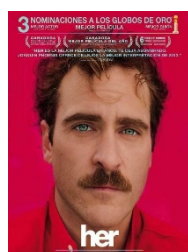


formales a los que se refiere parten de la teoría lingüística formalista de Hjelmslev, más conocida como glosemática, según la cual, se trata de identificar formalmente los hechos de la significación sin renunciar al contenido. En el caso de la traducción intersemiótica objeto de análisis, deben reconocerse los componentes formales de cada sistema estudiado (Zavala, 2009), es decir, los de la narración fílmica y los de la narración literaria. Como puede comprobarse en la tabla, mientras que algunos son propios de cada sistema, otros son comunes, en concreto: el inicio, el final, el intertexto y la ideología.

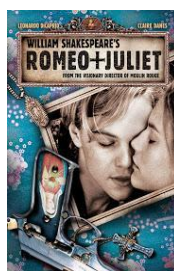
El uso intencionado del color es un aspecto narrativo que configura la intertextualidad o el llamado intertexto, ya que a él se le atribuyen los aspectos éticos, estéticos y sociales de la narración para el receptor (Zavala, 1999)¹ y, por consiguiente, significa una carga ideológica determinada.

2. El color como fuente de información

Los colores están cargados de intenciones, de matices que crean atmósferas, en definitiva, son elementos comunicadores. Ambrose y Harris (2005) mantienen que el color es la forma más inmediata de comunicación no verbal. Se ha desarrollado una cierta comprensión del color que lleva al individuo a reaccionar ante él de forma instintiva, en parte porque de ello dependió la supervivencia de los antepasados, que a partir del color sabían qué debían comer o evitar. Ningún otro elemento del diseño permite representar ideas y emociones como el color, que sirve para llamar la atención inmediatamente, ya sea sobre el papel, en una pantalla o en las estanterías de un supermercado. No es lo mismo elegir un filtro verde para una escena que uno anaranjado. Así, por ejemplo, los rojos evocan vitalidad, sangre o violencia, pero también excitación y deseo. Tal y como reflejan los carteles de estas tres conocidas películas:



Por su parte, el azul además de estar relacionado con la tristeza, la melancolía o el pasado, se asocia a los amores perdidos o difíciles. Algunos ejemplos son:



De igual manera, el empleo de los colores menos llamativos o neutros tiene una funcionalidad semántica intencionada, cuyo uso, por contraste, provoca que el efecto de los otros, los más vivos, se potencie. Estos colores pueden aplicarse al vestuario de personajes secundarios, escenarios poco significativos o edificios que así lo requieran.

De acuerdo con García (2016), a grandes rasgos, los colores fríos se utilizan para los momentos tristes, situaciones misteriosas y generar nostalgia; los cálidos refieren situaciones alegres y pasionales y los neutros generan tranquilidad o representan una situación de espera. La funcionalidad del color ha dado lugar a numerosos estudios, como el muy interesante de Nó (como se citó en Hidalgo, 2018), en el que se le atribuyen seis objetivos:

- Atraer la atención. Señala la utilidad del color para diferenciar elementos dentro de una imagen, sirviendo para estructurar una composición o incluso como elemento distintivo ideológico o emocional, personal o de grupo.

- Informar. Describe fielmente cómo son los objetos (superficie, matices, textura) y el espacio.
- Hacer la información memorable. Se debe tener en cuenta que a más saturación, mejor se recuerda el objeto.
- Crear una atmósfera. Las propiedades del color y las asociaciones mentales con las que los relacionamos permiten crear distintos ambientes, como fríos, cálidos, armónicos, abiertos o cerrados.
- Desarrollar asociaciones. Dependiendo de los códigos culturales en los que nos encontremos, los colores tendrán un significado u otro debido a las asociaciones mentales que se han implantado en cada cultura.
- Equilibrio vs Contraste. Esta función tiene como fin perseguir el uso estético del color. Consiste en elegir gamas de colores que sirvan para armonizar o contrastar los elementos de la imagen para agruparlos o distanciarlos.
- Ritmo. Se utiliza para dinamizar o ralentizar la lectura de una imagen, transmitiendo orden y control en la estructura cromática de una composición.

De lo que se deduce que el uso y la recepción del color tienen una connotación psicológica inevitable que, si bien puede variar según cada individuo, produce de manera generalizada reacciones sociales similares, que conducen a conclusiones denotativas aplicables a diferentes ámbitos de estudio y creación, como en el caso del cine.

En el estudio del color y su efecto en el ser humano, uno de los enfoques se centra en la relación entre el color y los sentimientos. Destacan en la profundización de este aspecto autores como Michel Pastoureau (2006 y 2010), Anne Varichon (2009) y, anteriormente, Michaela Strauss (1988), pero, para este trabajo, se considera muy pertinente el de Heller (2010), basado en el que ya llevara a cabo el propio Goethe (1749-1832). En el enfoque de Heller los colores y los sentimientos no son combinados por el ser humano de una forma accidental, sino que actúan según el contexto y la historia individual de cada persona en el tiempo. Así pues, los colores no son sólo un fenómeno óptico, sino, en gran medida, son fenómenos sociales. La impronta emocional de los colores principales, según la autora (como se citó en Hidalgo, 2018), sería:

- *Azul*. Pertenece a la gama de colores fríos. Transmite sentimientos positivos, como la paz, reflexión, cordialidad, tranquilidad, serenidad y fidelidad. Al mezclarlo con blanco se asocia con la dulzura y la estabilidad. Por otro lado, transmite sentimientos negativos, como melancolía y depresión.
- *Rojo*. Perteneciente a los colores cálidos. Se asocia con el amor, pasión, vida, fuerza, vitalidad, pero también con la violencia, agresividad y la excitación. Mezclado con el blanco se le asocia con ternura, feminidad, mientras que con el negro tiene connotaciones de dominación, furia y dolor.
- *Violeta*. Representa la madurez, la solemnidad, el poder, el feminismo y la homosexualidad, la melancolía y la magia. Asimismo, representa la bipolaridad, la mezcla entre el rojo y el azul, la furia y la calma.
- *Amarillo*. Este color transmite belleza, alegría, optimismo, diversión, iluminación, razonamiento y amabilidad. Se suele usar como elemento de señalización debido a su capacidad de estimulación. A su vez, transmite celos, envidia, acidez y enfermedad.
- *Verde claro*: Se asocia con un estado de ánimo bajo, vejez, conformismo, tristeza, abatimiento, pero a su vez calma, seguridad y seriedad.

En su estudio, Heller analiza prácticamente todo el cromatismo y desde diferentes perspectivas, unas más generales y otras más condicionadas por momentos históricos, geográficos, culturales, etc. Aparte de los colores referidos, para este trabajo, interesa rescatar su descripción para el blanco, el negro y el marrón-pardo:

- *Marrón-pardo* (p. 263-264): el color del nacional socialismo alemán. “No debe olvidarse que el color marrón era omnipresente en la moda masculina de aquella época. (...) Es el color de la brutalidad, el conservadurismo y la virilidad.”
- *Blanco* (p.163-164): la inocencia. “En la Biblia encontramos sacrificios de animales jóvenes y blancos, sobre todo para expiar culpas humanas. (...) Es símbolo de paz, pureza e inocencia.”
- *Negro* (p.145-146): la violencia, la brutalidad. “El negro apareció por primera vez como color de un movimiento fascista en 1919, en Italia. (...) Efecto igualitario del negro que, al menos ópticamente, hacía a cada miembro de la organización igual de importante que el resto.(...) Todas las agrupaciones políticas cuyos miembros se consideran dueños de las vidas ajenas, suelen adoptar el color simbólico de la muerte para expresar su disposición a sacrificar las vidas de otros en lugar de sus convicciones.”

Ambas clasificaciones, la de Nó y la de Heller, se aplicarán en el caso del uso del color en *El cuento*, literario y audiovisual, con el fin de comprobarse su funcionalidad narrativa y su capacidad descriptiva en la personalidad de los personajes que componen la historia.

3. El color en El cuento de la criada

Antes de abordar el cromatismo en la obra es fundamental conocer el argumento, los personajes y la historia que transmiten:

EEUU se ha convertido en una república con un marcado fanatismo religioso llamada Gilead. La organización social es clara y cerrada, marcada con colores. Por un lado, las esposas, vestidas de azul. Viven con sus maridos, cuidan de sus hijos y disfrutan de una vida acomodada. Las Tías, vestidas de marrón, son las vigilantes de que toda la normativa social se cumpla, adoctrinan y castigan. Las Marthas son las amas de casa. Las hijas visten de blanco. Las protagonistas de esta historia son las criadas. Visten de rojo y son los úteros de Gilead. Y por último, están las no-mujeres, aquellas que no entran en ninguna de estas categorías y son infértiles. Los hombres más poderosos son los Comandantes, personas de alto rango cuyo papel principal en esta partida es el de fertilizar a las criadas (Marné, 2017).

3.1. En la novela

En esta obra distópica de Margaret Atwood el simbolismo y la importancia del significado del color reside principalmente en el vestuario de los personajes y sirven para identificar y construir cada uno de los estratos sociales de la República de Gilead, lugar imaginario donde se desarrolla la obra. Ya desde las primeras páginas, el color se convierte en protagonista:

- “Salvo la toca que rodea mi cara, todo es rojo, del color de la sangre, que es el que nos define” (Atwood, 1985: 31).
- “Una figura roja con el rostro enmarcado por una toca blanca...” (Atwood, 1985: 45).
- “... vestida con su traje azul pálido...” (Atwood, 1985: 38).
- “Ya hay muchas Esposas sentadas, luciendo sus mejores trajes azules bordados. Mientras caminamos embutidas en nuestros vestidos rojos, de dos en dos, hasta el costado opuesto...” (Atwood, 1985: 295).

Según avanza la trama, sigue consolidando su importancia:

- “La Esposa del Comandante entra a toda prisa; todavía lleva puesto el ridículo camión de algodón blanco...” (Atwood, 1985: 181).
- “...los Comandantes de la Fe en sus largos y ronroneantes coches negros, o sus azules Esposas, y sus hijas, con sus blancos velos en su devoto viaje de Salvación o Plegarias, o sus regordetas Marthas, o algún Nacimóvil de vez en cuando, o sus rojas Criadas, a pie” (Atwood, 1985: 49).

Y así continúa hasta el final:

- “Es de color azul claro, el color de las Esposas” (Atwood, 1985: 317).
- “Es el Nacimóvil azul, el de las Esposas” (Atwood, 1985: 166).
- “Bajo la luz tenue ataviada con su traje blanco, brilla como una luna que asoma entre las nubes” (Atwood, 1985: 182).
- “Nos mira, observa el círculo de mujeres rojas” (Atwood, 1985: 375).
- “...los cuerpos rojos caen hacia delante y ya no veo nada...” (Atwood, 1985: 375).

La autora, tal y como afirma en el prólogo, utilizó para la obra el esquema de colores tradicional del Renacimiento: al azul de la Virgen María y el rojo que equivale a María Magdalena y a la sangre, además de ser utilizado como el color de los prisioneros en la Segunda Guerra Mundial en Canadá, ya que permitía distinguirlos con facilidad en la nieve si intentaban escapar. Claramente se puede observar que la elección intencionada de los colores pertenece a un contexto cultural conocido por los lectores, arraigado en su imaginario colectivo.

3.2. En la serie

La presencia del color y su simbolismo se ha plasmado en la producción audiovisual de manera muy fiel a la obra escrita. Al tratarse ahora de una narración audiovisual, el efecto de su uso quizá se potencia y produce un efecto en los espectadores más inmediato e intenso, puesto que, a golpe de vista, reconocen en una misma escena, incluso plano, cada estrato social con su diferenciación cromática. Esta recepción simultánea posible en las obras audiovisuales condiciona y dinamiza la interpretación de la historia de modo diferente a como lo hacen las escritas.

De este modo, el rojo, color que baña principalmente toda la obra y con el que se representa a las Criadas, se utiliza para señalar a las mujeres fértiles que, adoctrinadas por las Tías, están obligadas a engendrar los hijos de las familias poderosas. Este color representa la sangre y la fertilidad, pero también representa la pasión, el poder y el coraje. Las Criadas, lideradas por la protagonista, Defred, empiezan a revelarse contra el sistema que las cosifica y las esclaviza porque, como se recordaba antes, se relaciona asimismo con el uniforme que se usaba para los prisioneros en la Segunda Guerra Mundial en Canadá. En la novela hay innumerables momentos en los que se le hace referencia:

- “Salvo la toca que rodea mi cara, todo es rojo, del color de la sangre, que es el que nos define” (Atwood, 1985:31).
- “Una hermana, bañada en sangre” (Atwood, 1985:31).
- “Sin embargo, el velo rojo sigue cubriendo mi pelo húmedo y mi cabeza que no ha sido rapada” (Atwood, 1985:105).
- “Veo nuestras figuras en el ojo de cristal del espejo, una azul, una roja. Yo y mi anverso” (Atwood, 1985:352).

Junto al rojo, en los mismos personajes, está siempre presente el color blanco (en la toca). Su significado en nuestra cultura es el de la pureza y la inocencia. También se utiliza en el vestuario de las mujeres que dan a luz., entonces las criadas dejan de vestir de rojo.



En ambos fotogramas puede comprobarse la interpretación que se ha hecho en la serie del vestuario de la novela. A la izquierda, en primer plano aparece Defred. Lleva el vestido rojo, el abrigo rojo y la toca blanca de las Criadas. Al fondo dos Criadas más. A la derecha aparece la Criada Janine vestida de blanco dando a luz a su primera hija.

Como contraste a la calidez y fuerza del color rojo, el frío azul se aplica a la vestimenta de las Esposas. La escritora utiliza este color rememorando en la figura de la Virgen María a las Esposas de Gilead, mujeres de clase alta que están casadas con los Comandantes. Más allá de sus connotaciones marianas, el color azul refleja también la melancolía y depresión que sufren estos personajes, relegadas a las órdenes de sus maridos y obligadas a aceptar hijos engendrados en otras mujeres. Solo entonces cambian su vestuario azul por otro blanco, confundiendo así con la criada-madre y fingiendo públicamente su falsa maternidad. Estos son algunos ejemplos de la novela:



- “... vestida con su traje azul pálido” (Atwood, 1985:38).
- “Ya hay muchas esposas sentadas, luciendo sus mejores trajes azules bordados. Mientras caminamos embutidas en nuestros vestidos rojos, de dos en dos, hasta el costado opuesto...” (Atwood, 1985: 295).
- “Es de color azul claro, el color de las Esposas” (Atwood, 1985: 317).

Por su parte, los Comandantes son la máxima autoridad, la clase política y poderosa. Visten de negro y están casados con las Esposas. Este color refleja esa autoridad, poder y jerarquía. Los hace destacar del resto y muestra esa superioridad:

- “...los Comandantes de la Fe en sus largos y ronroneantes coches negros, o sus azules Esposas, y sus hijas, con sus blancos velos en su devoto viaje de Salvación o Plegarias, o sus regordetas Marthas, o algún Nacimóvil de vez en cuando, o sus rojas Criadas, a pie” (Atwood, 1985: 49).
- “El Comandante lleva puesto el uniforme negro, con el cual parece el guarda de un museo” (Atwood, 1985: 130).
- “Luce su sobrio uniforme negro y varias hileras de insignias y condecoraciones” (Atwood, 1985: 300).

En el fotograma de la serie se observan los colores de los dos personajes y sus clases sociales así como la situación de poder de cada uno. En la disposición del encuadre la criada ocupa un lugar inferior (sentada y mirando hacia arriba) mientras que el comandante, más elevado, la mira hacia abajo.



Por su parte, destaca el color con el que se viste a otro de los personajes fundamentales de la historia: Las Tías. En este caso se les ha adjudicado el color marrón, muy similar al de los uniformes de los soldados en general, pero especialmente a los del nacionalsocialismo. Su función consiste en cuidar, controlar y adoctrinar a las Criadas. Tienen permiso para utilizar cualquier método con el fin de imponer su autoridad:

- “Vestida con aquel traje marrón, me limité a caminar con paso firme” (Atwood, 1985: 334).
- “Moirá no se parecía mucho a Tía Elizabeth, ni siquiera con la toca marrón puesta; pero con su postura rígida bastó, al parecer, para convencer a los Ángeles que estaban de guardia” (Atwood, 1985: 190).



Finalmente, no debe olvidarse el papel de las Marthas, ataviadas de verde claro por su pretendida irrelevancia social. Son mujeres infértiles y de clase baja que se dedican a ser las amas de casa de las familias de alto rango:



- “Luce su habitual vestido de Martha, de color verde pálido, como las batas que llevaban antaño los cirujanos” (Atwood, 1985: 32).
- “Nos repasa con la mirada, como si hiciera el inventario: una mujer de rojo, arrodillada, una de azul, sentada; dos de verde de pie; un hombre solo” (Atwood, 1985: 131).

4. Resultados y discusión: traducción intersemiótica del color de la novela a la serie *Offred*

En conclusión, tanto en la novela como en la serie las funciones de los colores referidas por N  se centran en las asociaciones socio-culturales en las que se desarrolla la historia, ese mundo distópico llamado Gilead, dominado por la jerarquía y la estructura social cerrada, en el que, mediante una autoridad cruel y brutal, se consiguen objetivos amorales.

Así, las criadas vestidas de rojo simbolizan, según Heller, la capacidad de dar vida, de tener los hijos que otras mujeres, más poderosas, no pueden concebir. Pero, en su interior, ya que abiertamente no pueden manifestarse, guardan una fuerza y una violencia que les llevará a revelarse: ambas acciones también significados del mismo cromatismo elegido para estos personajes. Cuando las criadas dan a luz, cambian el color de su vestimenta por el blanco, el color de la pureza, según la Biblia y la propia Heller. Es tal la capacidad de este tono que las esposas de los comandantes, que normalmente visten de azul, adquieren tras el parto de las criadas el mismo color, con él se exculpan de la complicidad de la violación a las que sus maridos someten a las criadas y se vuelven puras e inocentes.

Habitualmente, sin embargo, las esposas visten de azul, el color frío con el que tratan al servicio que trabaja en sus casas, pero también a sus maridos y, por supuesto a las portadoras de los vientres fértiles que las sustituyen en su imposible reproducción, las criadas. Son mujeres, como el color que visten, melancólicas y tristes, con una clara expresión de crudeza en su rostro.

Sus maridos, los comandantes, no pueden vestir más que de negro. El color, según Heller, de la virilidad, la autoridad y el poder. En esa sociedad jerarquizada, fascista y represora, no podían haber elegido otro color para indicar quiénes mandan, matan, violan e imponen su criterio.

Tras ellos, en esa cadena de mando, el color pardo (camisas pardas nacional socialista) están las Tias: mujeres soldados con características de la virilidad fascista de los hombres de negro, que se encargan de que se cumpla la ley y se mantengan las tradiciones tan brutalmente impuestas por los anteriores.

Y, finalmente, a la cola de la cadena jerárquica hay unas mujeres, la Marthas, que apenas tienen importancia, cuyo cometido es dedicarse a las tareas de casa. Heller asocia el color verde claro que visten con el conformismo, la vejez (infertilidad en la narración) y seriedad.

5. Notas

1. Se considera el concepto de intertextualidad en el marco de la narración (literaria o audiovisual) moderna. Tal y como lo define el mismo autor: “Las estrategias intertextuales características de toda est tica de ruptura son la parodia y la metaficción. La primera tiene una naturaleza irónica y suele ser irreverente, y la segunda pone en evidencia las fronteras entre la realidad y las convenciones de toda representación. También encontramos diversas estrategias de citación, alusión o pastiche de textos o estilos específicos, pues el nuevo texto se contrapone a textos anteriores por medio de mecanismos de saqueo, ironizaci n o implicación” (<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n46/lzavala.html>).

6. Referencias bibliográficas

Ambrose, G. y Harris, P. (2005): *Color*. Barcelona: Editorial Parramón.
Bajtin, M. (1979). *Estetika Slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskustvo
Filmaffinity. *El cuento de la criada (Serie de tv)*. Recuperado de
<https://www.filmaffinity.com/es/film494993.html>

- García, M. (2016): *El color como recurso expresivo: Análisis de las series de televisión Mad Men y Breaking Bad* (Tesis doctoral) Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/38067/1/T37356.pdf>
- Goethe J. W. V. (1992): *Teoría de los colores*. Madrid: Editorial Colegio Oficial de Arquitectos técnicos de Murcia.
- Heller, E. (2010). *Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hidalgo, C. (2018). *Las influencias del color en las emociones de los jóvenes a través de las actuaciones de "Cold Play Live 2012"*. Dirección: Dra. M^a Ángeles Martínez García. Diciembre 2018. Universidad de Sevilla.
- Jakobson, R. (1979). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Metz, C. (2002) Raymond Bellour/Christian Metz: entrevista sobre la semiología del cine (1970). En *Ensayos sobre la significación en el cine II* (1968-1972). Barcelona: Paidós.
- Nó, J. (2006) *Color y comunicación. La estrategia del color en el diseño editorial*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Torop, M. (2002). Intersemiosis y traducción intersemiótica. *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*. (25), 13-14.
- Zavala, L. (2009). La traducción intersemiótica en el cine de ficción. *Ciencia ergo sum*. 16-1, marzo-junio, 47-54. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Zavala, L. (2006). La traducción intersemiótica: el caso de la literatura y el cine. En *Primer Congreso Interdisciplinario en torno a la Traducción*. Universidad Intercontinental, México.
- Zavala, L. (2005). *Elementos del discurso cinematográfico*. Serie Libros de texto. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Zavala, L. (2005). *Cine clásico, moderno y posmoderno*. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n46/lzavala.html>
- Zavala, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de literatura V* (10, julio-diciembre), 26.

Lectura y escritura creativa en soporte digital: teoría y práctica

Anastasio García-Roca, *Universidad de Almería*

1. Introducción

En la actualidad existen infinidad de redes sociales. Estas podrían ser definidas como sitios web conformados por comunidades de personas que tienen elementos en común, por ejemplo: en *YouTube* se reúnen usuarios que disfrutan con la creación y visualización de vídeos de media duración; en *Instagram* internautas que comparten fotografías personales; *Pinterest* está centrada en la creación artística de dibujos; o *Twitter* sobre debates y discusiones acerca de temas de actualidad. La mayoría de los actuales internautas poseen un perfil en al menos alguna red social. Es ya inconcebible un mundo sin las redes sociales. Especialmente, los estudiantes de secundaria y grados universitarios no tendrían dificultad en reconocer la mayoría de los siguientes logos:

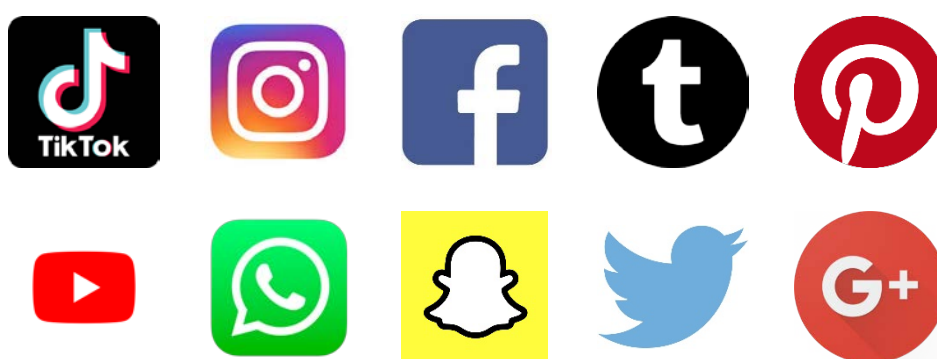


Tabla 1: Conjunto de logos de redes sociales

Además de que cada espacio virtual posee posibilidades de interacción, interfaz y características diferentes, lo más importante es que congrega a comunidades diferentes: *Tik Tok*, por ejemplo, es una red social centrada en niños y adolescentes mientras *Facebook* es utilizada por usuarios más adultos. Existen diferentes propuestas de innovación docente centradas en el aprovechamiento didáctico de la motivación y prácticas letradas que los usuarios realizan en estas redes sociales. Belén Suárez (2018) en su revisión de investigaciones relacionadas con el uso educativo de la aplicación de comunicación instantánea *Whatsapp*, concluye que se trata de una oportunidad para incluirlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, desde el punto de vista educativo pueden resultar aún más interesantes las redes temáticas creadas en torno a temáticas vinculadas a la educación formal. En ámbito de la lectura y escritura, existen otras redes sociales creadas en torno a la literatura en tanto que actividades lúdicas y recreativas. Se trata de plataformas menos conocidas, pero con un mayor potencial formativo ya que sus usuarios, además de hiperestimulados y motivados, desarrollan importantes conocimientos, habilidades y actitudes en contextos informales que son totalmente compatibles con la educación institucional. Algunos ejemplos los hallamos en *Wattpad* (García-Roca y Amo, 2019), *Goodreads* (Rovira-Collado, 2015, 2017), *fanfiction.net* (Black, 2008) o *BookTube* (Lluch, 2017).





Tabla 2: Conjunto de aplicaciones, webs y redes sociales de lectura y escritura

2. Actividades

A continuación, se expondrán algunas prácticas letradas que pueden servir de base para el desarrollo de actividades de innovación educativa relacionadas con el área de la *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Las prácticas letradas incluidas en esta sección se centran en la creación textual de textos narrativos. No obstante, también se trata de oportunidades para el fomento de la lectura ya que las plataformas mencionadas alojan una gran cantidad de textos creativos vinculados a los intereses de los estudiantes de secundaria y grados universitarios.

Fanfiction

El *fanfiction* es una práctica hipertextual en la que los *fans* continúan, modifican o amplían un *hipotexto*. Aunque también hallamos *fanfics* relacionados con celebridades, grupos de música o localizaciones. Numerosas investigaciones internacionales destacan el valor formativo de esta actividad (Black, 2008; García-Roca, 2019; Guerrero-Pico, 2014).

El *fanfiction* es una de las prácticas *fans* más extendida: en *fanfiction.net* existen más de 800.000 textos basados en el mundo narrativo de *Harry Potter* y más de 200.000 historias relacionadas con la saga *Crepúsculo*. Al ser obras escritas por jóvenes y adolescentes, destacan las temáticas relacionadas con romances (*ships*), humor, drama y amistad.

La principal fortaleza de esta práctica es su carácter plástico, ya que el *fanfic* puede tomar forma de textos escrito, dibujo, fotomontaje, cortometraje, canción, poema, etc. A esto debemos añadir que estos textos se crean sobre una base narrativa existente, por ejemplo: un videojuego, una película o una novela. Por lo tanto, los estudiantes podrán elegir la *diégesis* de su *hipotexto* favorito. Recordemos, además, que esta práctica se caracteriza por ser caractercéntrica, es decir, por mantener la esencia e idiosincrasia de cada uno de los personajes (Guerrero-2014).

Existen numerosas plataformas de alojamiento de *fanfics* que se pueden utilizar en el aula. No obstante, podríamos destacar *fanfiction.net* (*ff.net*) y *Archive of Our Own* (AO3) por ser las más relevantes y con mayor número de *hipertextos*, actividad y comunidad. Además, en *ff.net* se incluye de forma explícita la figura híbrida del lector beta que favorece no solo el trabajo colaborativo, sino también el fomenta la identificación de fortalezas y debilidades (formales, narrativas o estilísticas) en la creación textual.

En el aula se pueden plantear continuaciones, precuelas, desarrollar hilos narrativos paralelos de personajes secundarios, narrar la historia desde el punto de vista de otro personaje, modificar determinados los acontecimientos de la trama, cambiar personajes o crear *crossover* (unir dos narrativas) con textos. Las posibilidades

son inagotables. A este respecto, recordemos que el *fanfics* se puede presentar en diferentes formatos: *fanarts*, *fanfilm* y *remix*.

Del mismo modo, se pueden elegir narrativas y leer *fanfics* publicados en cualquiera de las plataformas anteriormente citadas u otras. Generalmente, las obras se encuentran categorizadas en función del tipo de *hipotexto* (cine, series televisivas, libros, videojuegos y otros), las obras original, el género o temática¹, idioma, extensión, universo o *canon*, personajes o última actualización.

Wattpad

Wattpad es la plataforma de escritura creativa más importante de la red con más de 100 millones de descargas solo en *Google Play*. Esta plataforma está protagonizada fundamentalmente por un público femenino (García-Roca y Amo, 2019). En esta plataforma han nacido *bestsellers* como la saga *After* de *Anna Todd*. Además de los textos transformativos, en esta plataforma se fomenta la escritura creativa original. Los escritores tratan de no repetir fórmulas narrativas exitosas, se preocupan por la calidad literaria y la corrección formal de los textos creados (García-Roca y Amo, 2019).

Esta plataforma posee una aplicación para dispositivos móviles muy popular entre los jóvenes y adolescentes. Sin entrar a valorar la calidad de los textos que almacena, esta comunidad se caracteriza por la pasión hacia la lectura y escritura creativa. En este contexto, la literatura se convierte en la piedra angular. La aplicación incluye numerosos mecanismos de interacción y comunicación. Desde esta perspectiva, la interfaz permite a los usuarios comentar no solo la globalidad del texto o sus capítulos, sino también cada uno de los párrafos. Esto fomenta una retroalimentación mucho mayor y concreta.

Respecto a las implicaciones que posee para el aula, es destacable que se trata de una aplicación que los estudiantes ya tendrán instalada en sus dispositivos móviles y estarán habituados a su uso. Esto, además, permitirá conectar los aprendizajes adquiridos en contextos informales y formales. Esto asegurará un aprendizaje significativo y relevante por la motivación que despierta en los estudiantes.

Rol narrativo/ progresivo

Los roles narrativos consisten en la escritura en colaboración en la que diferentes escritores se coordinan para la creación de un texto. No obstante, el objetivo no es la elaboración de la historia, sino el proceso mismo de creación. De este modo, el resultado no posee una estructura narrativa clara ni calidad literaria ya que ese no es el objetivo.

Se trata de un juego en el que los escritores desarrollan las acciones de uno o varios personajes. Estas acciones están reguladas

¹ El término género que se utiliza no se corresponden con los géneros literarios.

por una normativa implícita general como, por ejemplo: no se puede matar o herir a otro personaje sin su consentimiento, no se puede realizar acciones sobrenaturales si la *diégesis* no lo permite, etc. Además, estas reglas son operativizadas y concretadas en cada partida de rol. El *máster* o moderador establece cuáles serán las condiciones del juego, por ejemplo: se lanza una moneda en cada combate para decidir quién gana, cuáles son los tiempo de viaje si se trata de un juego a tiempo real, etc.

Esta práctica es menos conocida que las anteriores, pero permite la creación colaborativa de textos en los que el verdadero interés se centra en el desarrollo narrativo y no tanto en los aspectos formales y literarios. Se pueden utilizar mundos narrativos de *hipotextos* que se encuentren relacionados con los intereses de los estudiantes o vinculados a los periodos históricos trabajados en el aula con el objeto de identificar, por ejemplo, anacronismos.

Creepypasta

Los *creepypasta* son textos de terror que circulan por la red. Estos textos presentan importantes semejanzas fenomenológicas, estructurales y narrativas con las leyendas urbanas (García-Roca, 2019). Los *creepypastas* se presentan como amenazas reales para el lector y, para ello, se incluyen imágenes y vídeos manipulados, noticias y recortes de prensa modificados o publicados por medios de comunicación sin un proceso editorial (blogs, webs, etc.), audios y psicofonías, números de teléfono malditos, etc. Originalmente fueron las cadenas de mensajes difundidas por email, redes sociales y webs bajo la amenaza de sufrir terribles consecuencias. Los *creepypasta* más conocidos son *Slenderman*, *Jeff the Killer*, *The Rake* y *El Reto de Momo*.

Lo realmente interesante de estas contrucciones colaborativas es que relacionan íntimamente con los bulos y las *fake news*. En un contexto basado en la era de la (des)información, se requieren nuevas habilidades de alfabetización con objeto de identificar y filtrar fuentes de información fiable.

¿Qué implicaciones posee para el planteamiento de actividades de innovación educativa? Los *creepypasta* son conocidos por los estudiantes jóvenes y adolescentes. En cierto sentido, son concebido como lecturas clandestinas y prohibidas por su terrorífico contenido. Estos textos se convierten en oportunidades inigualables para trabajar la *Alfabetización Mediática e Informacional* (García-Roca, 2021). Se pueden realizar actividades de inducción en las que contrastar los medios de comunicación anexados a los *creepypasta* con otras fuentes de información, así como actividades de creación de narrativas y pruebas documentales y gráficas que soporten la amenaza. Esto evidenciará la facilidad de manipulación de la información en la red.



Ilustración 1: Creepypasta de Calamardo

Fundación SCP

The Foundation SCP Secure, Contain, Protect, en español la *Fundación SCP (Asegurar, Contener, Proteger)* es un proyecto de ficción colaborativa que narra los avances científicos de una organización clandestina internacional conocida como *Fundación SCP*. Esta es responsable de localizar y contener individuos, entidades, ubicaciones y objetos sobrenaturales que violan la ley natural. Estos elementos son conocidos como *SCPs*. Se trata de textos basados en ciencia ficción, fantasía urbana y terror en los que se redactan artículos de investigación e informes científicos en los que se exponen las características de los *SCPs*.

Cada escritor desarrolla de forma independiente (aunque coordinada) *SCPs* diferentes y se publican como estudios de caso. Aunque presenta ciertas características compartidas con los *Creepypasta*, estos textos no poseen el objetivo de trascender el espacio que lo aloja.

Esta práctica se caracteriza por el desarrollo de la escritura creativa de textos ficcionales, pero no narrativos. Las implicaciones para el aula son variadas pues es una herramienta excelente para el desarrollo de actividades centradas en la mejora de la escritura académica y científica de los estudiantes pues se trata de informe y artículos de investigación. Por otro lado, también es una oportunidad innovadora para el trabajo del método científico a través de la narración de *SCPs*: cómo es la recogida de datos, los objetivos de investigación, el análisis de datos, etc.

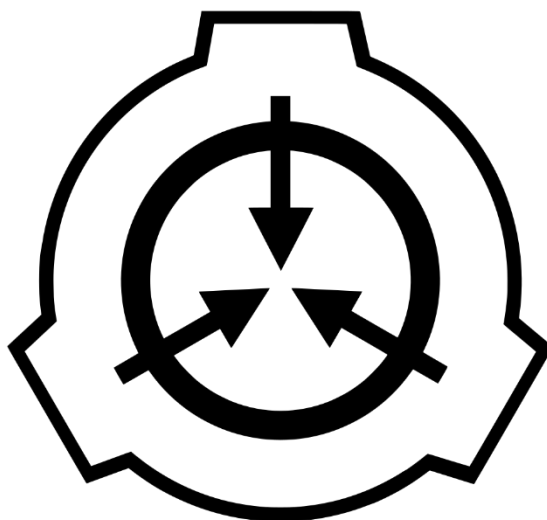


Ilustración 2: Logo de la Fundación SCP

Microrrelato

El microrrelato es un texto breve en escrito prosa de naturaleza narrativa y ficcional que, usando un lenguaje preciso y conciso se sirve de la elipsis para contar una historia sorprendente a un lector activo. Esta no es una práctica introducida por las nuevas tecnologías e Internet, pero sí que es cierto que redes sociales como *Twitter* promueven un formato de comunicación basado en textos cortos (originalmente 140 palabras). En la actualidad, hallamos infinidad de propuestas didácticas relacionadas con la microficción (Morote, 2015). Desde esta perspectiva, destacan cuentas de *Twitter* como @microcuentos, @joseluiszarate o @Milmicrocuentos en las que se publican y comparten obras de ficción en tan solo 140 o 280 caracteres. Dentro de los microrrelatos podemos destacar las propuestas de terror como las publicadas en *After Midnight Show* vinculados a los *Creepypasta*.

Desde el punto de vista educativo, estas textualidades presentan características únicas para su abordaje en el aula: se trata de textos cortos (aunque ello no implica menor complejidad), permiten trabajar de forma colaborativa, es una forma de comunicación cercana a la que los estudiantes utilizan frecuentemente, etc.

Metaficción en redes sociales: Twitteratura

El hilo de comentarios en *Twitter* de Manuel Bartual que publicó en el verano de 2017 supuso un auténtico fenómeno en las redes sociales.

Sin ser conscientes del carácter ficcional de los mensajes del autor, los internautas se sumergieron de lleno en la narrativa metafictional a tiempo real. Durante varias semanas fue *trending topic* en diferentes redes sociales.

En la actualidad, Manuel Bartual y Modesto García han elaborado un espacio virtual en el que recopilan las mejores historias en español contadas mediante hilos de *Twitter*: *La Hiloteca*. Estas historias, tal y como indican los administradores de la web, por su interactividad, su inmediatez y su cercanía, tienen un valor particular, una riqueza que las hace especiales.

Por otro lado, existen otras narrativas basadas en el formato de comunicación de redes sociales como *Whatsapp*. Las capturas de la última conversación de Nina y Natasha son especialmente conocidas en la red. Desde esta perspectiva, los creadores de la aplicación *Wattpad* también han elaborado *Tap-Historias cautivadores*. Esta permite crear y leer historias basadas en conversaciones de texto en *apps* de comunicación instantánea. Además, la aplicación permite la inclusión de imágenes, simula llamadas, audios, vídeos y ubicaciones.

3. Conclusiones

Además de los conocimientos, habilidades y competencias que desarrollan de forma serendípica los usuarios con las prácticas letradas, las oportunidades formativas para el aula son inestimables. La motivación intrínseca que despiertan aseguran un aprendizaje significativo y experiencial ya que se encuentra directamente relacionado con los intereses de nuestros estudiantes. Son especialmente relevantes las implicaciones formativas para el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en general, y la (multi)alfabetización y fomento del hábito lector en particular. Además, es posible imbricar, de este modo, contextos de educación formal e informal (Scolari, Lugo y Masanet, 2019).

4. Bibliografía

- Black, R. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. Bern: Peter Lang.
- Guerrero-Pico, M. (2014). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión* [Tesis doctoral]. Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/385849#page=1>
- García-Roca, A. (2019a). Los fanfictions como escritura en colaboración: modelos de lectores beta. *El Profesional de la Información*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 42-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.1.979>
- García-Roca, A. y Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 18-28. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2019.18.3.1968>
- García-Roca, A. (2019c). Los creepypasta como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios. En T. Solá, M. García, A. Fuente, A. Rodríguez-García y J. López (eds.) *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 320-331). Madrid: Dykinson.
- Cassany, D. (2013). Prácticas letradas vernáculas: lo que leen y escriben los jóvenes. En M. García, C. Gómez, F. Llanillo, S. Sánchez y M. Slowik (coords.) *Unplugged: la palabra como nueva tecnología* (pp. 1-18). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Scolari, C. A., Lugo, N. y Masanet, M. J. (2019). Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>

- Morote, A. (2015). Fomento de la escritura-hipertextos en el aula. Microficciones: invención transgresora. En P. Guerrero, M. T. Caro-Valverde (coords.) *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 339-348). Madrid: Pirámide.
- Rovira-Collado, J. (2017). ooktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 55-72.
- Rovira-Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 106-122
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces y G. LLuch (coords.) *¿Cómo leemos en la sociedad digital?: Lectores, “Booktubers” y prosumidores* (pp. 31-51). Madrid: Ariel.
- Suárez, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135.
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342>

El papel mediador de la educadora y el educador social en contextos multilingües

Margarita Isabel Asensio Pastor, *Universidad de Almería*

1. Introducción

La situación geopolítica mundial actual está marcada por un notable crecimiento del número de migrados en este sentido, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2020) estima que hay cerca de 272 millones de migrantes internacionales; dentro de esta cifra, casi dos tercios de estos son migrantes laborales.

Estos datos se reflejan en sociedades cada vez más heterogéneas en tanto que nos encontramos con comunidades caracterizadas por el multiétnicismo, por el multiculturalismo y, además, por el multilingüismo. Asimismo, la globalización también es un fenómeno que ha hecho que las distancias espaciales sean menos y el acceso al “otro” sea más fácil. Con un solo *click* podemos visitar un sitio, disponer información de él, acceder a contactar con gente de ese país, etc. y, sin embargo, esta cercanía digital no ha supuesto eliminar estas barreras, ni los discursos supremacistas.

Retomando el tema migratorio, lo cierto es que son pocas las partes del mundo, actualmente, en que no se experimente. Esta puede ser como país receptor o sea como país de emigración; en este punto cabe mencionar también otros fenómenos migratorios internos como es el desplazamiento del campo a la ciudad, etc. (Asensio, 2020a). Desde esta perspectiva, en el caso que aquí nos ocupa, España, no es una excepción.

En consecuencia, nos encontraremos ante distintos grupos sociales, donde las relaciones intergrupales no siempre son posibles o no son las deseadas y donde falla un elemento esencial para la convivencia, que es la comunicación. En este sentido, el/la educador/a social juega un papel fundamental dentro de una sociedad democrática como “agente dinamizador de igualdad” (Mosteiro, 2015: 227). Este lo entendemos como un mediador social intergrupal que colabora y trabaja decididamente a “ser” y a aprender a “convivir” con los demás en comunidad (Ortega, 1999).

Así, el objetivo de este capítulo es el de ofrecer una reflexión sobre la labor de mediación comunicativa intergrupal del educador/la educadora social. Para ello, comenzamos con una conceptualización de la Educación Social; seguiremos con una reflexión sobre las relaciones sociales y los conflictos que pueden surgir intergrupalmente dentro de una comunidad; en última instancia, ofrecemos una propuesta de aquellas estrategias que entendemos que deben desarrollar los/las educadores/as sociales para que se produzca “mediación comunicativa intergrupal”.

2. El sentido de pertenencia: comunidad y grupo social

Como señalamos en la introducción de este capítulo, el ser humano tiende a agruparse en torno a una serie de elementos de muy diversa naturaleza, incluida la lengua, que se comparten y nos proporcionan significados que dan sentido a nuestra visión del mundo. Así, nos constituimos como una comunidad.

Consideramos necesario, antes de proseguir, llamar la atención sobre el hecho natural del ser humano a agruparnos entre nosotros por la necesidad que tenemos de pertenencia colectiva a un grupo que comparte, entre otras cuestiones, una cosmovisión del mundo y de la

vida. En dicha comunidad, nos identificaremos socialmente, construiremos nuestra identidad individual y, sobre todo, nos servirá como mecanismo de protección contra los “otros”, los distintos a nosotros. Asimismo, este sentimiento de pertenencia también supone un sentimiento de orgullo y de bienestar (Tajfel, 1984).

Sin embargo, no hay comunidad que sea homogénea e impermeable y que, en consecuencia, constituya un único grupo social. Más bien, la realidad es que, dentro de una comunidad, existan distintos grupos sociales basado en criterios distintos como pertenencia-no pertenencia, poder-no poder, riqueza-pobreza, autóctono-foráneo, etc. Lo que se desprende de lo expuesto es la tendencia a medirnos en relación a nuestra pertenencia o no a un determinado grupo, un “nosotros” contrapuesto a un “ellos” o, lo que es lo mismo, observarnos en función de quién está dentro de mi grupo (endogrupo) y quién está fuera de él (exogrupo) (Stangor, 2000).

A priori esta tendencia a la categorización social no devendría en un problema en tanto que es un fenómeno natural el de definimos por oposición a un “otro”, como expusimos, ya que como formula Smith (2006 cit. a Tajfel, 1981), desde los presupuestos de la Teoría de la Identidad Social, “los individuos tendemos a formar grupos o categorías con el fin de organizar la información del medio social que nos rodea” (p 12).

La cuestión es cuando en un país -de manera extensiva- o en una comunidad determinada -de manera reducida-, se producen confrontaciones entre distintos grupos sociales, sobre todo, cuando nos encontramos en contextos multiétnicos y multiculturales.

Cuando surge el conflicto entre los distintos grupos, sobre todo, cuando esto sucede en relación a la migración, se puede dar la situación de que se vea a ese “otro” como una amenaza a mi *status quo* y, por tanto, con recelo. Esto es lo que provoca, por parte del grupo mayoritario -entendiendo que no todos los miembros de ese grupo deban reaccionar de esa manera- se le niega el acceso a la comunidad o se le excluya. En este sentido, destacamos las palabras de Smith (2006):

“En sociedades estratificadas como las nuestras, la percepción subjetiva de las relaciones intergrupales objetivas define y regula las formas concretas y cotidianas de contacto intergrupar. Dependiendo de la percepción subjetiva de las relaciones sociales, la situación cotidiana de contacto puede darse en términos de cooperación o en términos de competencia” (p. 15).

Asimismo, consideramos necesario señalar que no siempre la exclusión es debido a la comunidad de recepción, sino que puede deberse a la propia persona migrada, una “autoexclusión”, como un mecanismo de defensa de su identidad.

En muchos casos, la confrontación intergrupar puede estar motivada, entre otras cuestiones, por la falta de comunicación entre los distintos miembros, así como el desinterés por conocer al “otro”, o por miedo y celos a ese “otro”, etc. También consideramos, en contextos multilingües, que esta confrontación viene determinada por una cuestión lingüística. En este sentido, nos referimos a que los migrados no hispanohablantes, dispongan de competencia comunicativa (Hymes, 1974; Canale, 1983 [2013]; Canale y Swain, 1996) en la lengua (o las lenguas) del país-comunidad receptor(a). No poder expresarnos y contarnos o no saber hacerlo de manera adecuada según el contexto y la situación comunicativa, pueden ser un obstáculo en la comunicación intergrupar.

En este sentido, la falta de comunicación, por las causas que sean, puede hacer que los grupos minoritarios sean ubicados como exogrupo y sufran exclusión social y marginación no voluntaria, pero también pueden autoghetizarse. En cualquier caso, los convierte en población vulnerable.

Asimismo, la comunidad receptora se observará y reconocerá como grupo con sus diferencias, frente a los migrados que tenderá a concentrarlos en un único grupo (el exogrupo) homogeneizado. Al respecto, Smith (2006) expone que “la categorización social está también vinculada a un fenómeno intergrupar ampliamente estudiado *la homogeneidad del exogrupo*” (p. 13). Como es evidente, la realidad es que los migrados presentan un perfil marcadamente heterogéneo como el origen, la lengua y la cultura de procedencia que pueden homogeneizarlos como grupo, pero que viene determinado también por otras cuestiones diferenciadoras dentro de su propio grupo como es el sexo, la edad, el grado de instrucción, etc.

Por otro lado, otra cuestión a tener en cuenta es la relativa a las causas de la migración, así como la forma de migrar no son homogéneas, como tampoco lo es la manera de hacer frente al proceso migratorio; Achotegui (2007, 2017) considera que un migrado deberá pasar una serie de duelos que pueden ser hasta de siete clases (familia, lengua, cultura, tierra, estatus social, grupo de pertenencia y riesgos físicos); la no superación de los de los que comporta el proceso migratorio puede tener como consecuencia el llamado “síndrome de Ulises” o síndrome del emigrante con estrés crónico y múltiple. Los principales estresores son la soledad motivada por la separación forzada de la familia y los seres queridos que supone una ruptura del instinto del apego, duelo por el fracaso del proyecto migratorio que provoca sentimiento de desesperanza y fracaso, la lucha por la supervivencia (cómo cubrir las necesidades básicas de alimentación o vivienda) y, por último, el miedo por varias cuestiones como el viaje que se ha realizado, las amenazas de las mafias o, al no ser legal, a la detención y expulsión, así como la indefensión por carecer de derechos como el de la salud (Achotegui, 2006: 63-69).

Como vemos de lo expuesto en el párrafo anterior, el/la migrado/a puede sufrir problemas de acomodación en la nueva comunidad que, no necesariamente sean causadas por el “otro grupo” (el mayoritario) como es el estrés migratorio derivado del viaje o estrés cultural o aculturativo al enfrentarse, no solo a una nueva lengua, sino a una nueva cultura, nuevas costumbres, nuevas formas de relación social, etc. Aunque no interfiera, como decimos, el grupo receptor, lo cierto es que la falta o la incorrecta comunicación entre ambos puede generar mayor número de desentendidos hasta generar conflicto.

Para concluir, una sociedad que se entienda como democrática, basada en valores como los de justicia, igualdad y equidad, requiere de un trabajo en las relaciones intergrupales en los que se cree puentes de comunicación que fomenten, en primera instancia, el entendimiento y el respeto (pluricultural); en segunda instancia, construir una comunidad interrelacionada en la que se superen los estereotipos y prejuicios (intercultural) y, en última instancia, favorecer la configuración de una comunidad transcultural.

3. La educación social y su labor comunitaria

3.1. La Educación Social: aproximación

La Educación Social podemos entenderla, en palabras de Tiana (2016), como “el resultado de una evolución guiada por la necesidad de dar respuesta educativa a algunos desafíos sociales, económicos, políticos y culturales planteados a lo largo de la historia” (p.100).

Así pues, el/la educador/a social podemos entenderlos como mediadores que facilitan, favorecen y colaboran en la construcción y articulación social y, al mismo tiempo, impide la marginación y exclusión social mediante “un proceso de interacción social para apoyar al individuo y a los grupos de riesgo en cuestión para que pueda desarrollar sus propios recursos” (Asociación Internacional de Educadores Sociales, 2011: 8). La Educación Social trabaja para la inserción del individuo en su medio, según Pérez (2005) y especifica que esta intenta trabajar

para “desarrollar el sentido cívico que nos proporciona una conciencia adecuada de los vínculos que nos unen a la comunidad y de la conducta que tales vínculos nos imponen” (Ib.:11). Bajo estos presupuestos, la Educación Social tiene como finalidad (Pérez, 2005: 11):

- Lograr la madurez social
- Promover las relaciones humanas
- Preparar al individuo para vivir en sociedad

A tenor de lo expuesto podemos afirmar que, en la base de la Educación Social, como indica Asensio (2020), está la comunicación como herramienta fundamental.

De ahí que, como expone Asensio (2020), sea necesario que los países receptores de migración trabajen para transformar los contextos multiculturales en contextos pluriculturales, interculturales y, en definitiva, transculturales, es decir, basar el principio social en el diálogo, el respeto, la tolerancia y la convivencia, entre otras cuestiones, superando la idea etnocentrista del hecho cultural, así como la imposición y la asimilación al grupo mayoritario sin tener en cuenta la nueva configuración social.

En última instancia, para poder llevar a cabo la inclusión de población foránea y no condenarla a la exclusión social requiere, entre otros aspectos, de reconocer cómo se habla sobre ella para luchar contra prejuicios que los estigmaticen socialmente y, por el otro, de que esta población sea capaz de poder comunicarse dentro de la comunidad de habla en la que se encuentra. El aprendizaje de un idioma influye en la construcción de nuestra identidad.

La mediación comunicativa intergrupal

El papel de la educadora y el educador social con respecto a la comunicación intergrupal es, entre otras cuestiones, la de ser una mediadora o mediador comunicativo en una determinada comunidad, entre distintos grupos sociales.

La mediación está presente en todas las facetas de nuestra vida y en todos los contextos sociales en los que nos movemos como puede ser el familiar, el profesional, el académico, etc. De hecho, la comunicación es, en sí misma, un acto de mediación entre individuos.

La educadora/el educador social, a tenor de la competencia profesional y laborar que se le supone, debe actuar como intermediaria/o entre interlocutores que son incapaces de entenderse entre ellos directamente, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de diferentes lenguas (Consejo de Europa, 2018). La misión mediadora del educador/la educadora social es la de facilitar acuerdos y encontrar puntos de confluencia a través del diálogo y la negociación. (Sánchez, 2013).

Por otro lado, Cohen-Emerique (1997: 9-23 cit en Escarbajal, 2009: 121) realiza una tipología de la mediación que hemos adaptado:

- Mediación en las diversas situaciones y circunstancias en las que aparecen dificultades y problemas de comunicación intergrupal. Estamos hablando de dificultad comunicativa, pero no de conflicto en sí mismo.
- Mediación lingüística. Unido al punto anterior, consideramos necesario hacer mención a otra cuestión que atañe directamente con la competencia comunicativa del usuario; nos referimos al hecho de que, en ocasiones, las dificultades para entender “al otro” son producto de no saber el idioma (o lenguas) del país de acogida.
- Mediación entre partes en conflicto en donde se debe intervenir para restablecer las relaciones entre las personas o grupos y poder buscar una solución a dicho conflicto.
- Mediación para el cambio en situaciones de situaciones sociales que generen conflicto.

Todos los tipos de mediación anteriormente especificados tienen como propósito desarrollar, fomentar y mejorar las relaciones intergrupales dentro de una comunidad. Unido a lo anterior, no solo conseguimos la inclusión del migrado, sino que también podemos hacer que el grupo mayoritario también se incluya en el minoritario. En este sentido, somos mediadores también de nuevos marcos y espacios actanciales comunitarios en los que construir (reconstruir) nuestra identidad social y también individual:

“Las personas nos vamos identificando a través de un largo proceso de interiorización con grupos y rasgos que nos definen, y que descubrimos como propios y definitorios de nuestro ser personal... la identidad no es solo una autopercepción, sino una relación dinámica e interactiva con los otros” (Bartolomé, 2004: 69).

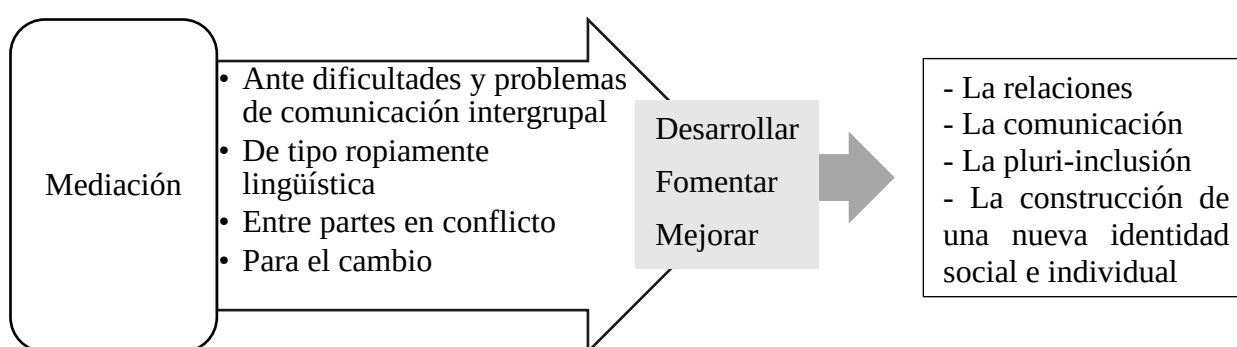


Tabla 1. Tipos de mediación en acción socio-educativa en grupos multilingües. Fuente: elaboración propia

Para alcanzar esa faceta mediadora en comunicación intergrupar multicultural, consideramos necesario que se desarrollen una serie de competencias tales como la interaccional y la intercultural. La primera podemos entenderla como “la capacidad que posee una persona en situaciones interaccionales para efectuar acciones verbales y no verbales en dos papeles, el del hablante y el del oyente, conforme a las reglas socioculturales y sociopsicológicas del grupo” (Oksaar, 1984: 49).

La segunda resulta un tanto más compleja de delimitar conceptualmente que la anterior. Para Cohen-Emerique (2013) esta “empieza haciendo referencia a la necesaria empatía por la alteridad y al enriquecimiento que se obtiene de la diversidad” (p. 14). Por tanto, esta es la capacidad de disponer de sensibilidad cultural, de ser capaz de comprender -que no de compartir- las formas de pensar, los presupuestos, los valores y el mundo emocional de la cultura de otro país, también es reconocer las diferentes dimensiones en las que están organizadas las otras culturas de carácter espacio-temporal, sus prioridades o sus formas de relacionarse, entre otras cuestiones y, por último, ser capaces de reconocer los posibles malentendidos que puedan surgir y aprender de ellos para desenvolverse mejor en situaciones parecidas en el futuro o poder advertir de ellas; en definitiva, se es capaz de superar estereotipos y prejuicios.

De igual modo, la labor mediadora del educador/educadora social debe ir orientada hacia la minimización de los posibles choques culturales que pudiera experimentar el migrado/a al entrar en contacto con una comunidad distinta de la suya, es decir, “el conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo al entrar en contacto por primera vez con una

cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos” (Instituto Cervantes, en línea).

Así pues, la educadora/el educador social procurará la creación de espacios y condiciones necesarias para facilitar la comunicación intergrupala, así como el entendimiento entre los distintos miembros de la comunidad, la enseñanza-aprendizaje de la lengua vehicular o facilitar la construcción y la co-construcción de nuevos significados, entre otras cuestiones. También como facilitadores de herramientas que sirvan para que las partes en conflicto puedan llegar a comunicarse. La comunicación es una herramienta fundamental para la interrelación entre las distintas comunidades, ya que puede favorecerla o, por el contrario, desfavorecerla.

Entre las estrategias comunicativas se encuentran la reformulación, la transcodificación, el cambio lingüístico y/o semiótico mediante la reformulación en la lengua vehicular, también el empleo y la alternancia con otra lengua que sirva de puente de unión entre las partes comunicantes, el cambio de la expresión escrita a la oral –y viceversa- o la combinación de géneros discursivos (Coste y Cavalli, 2015: 62-63).

La comunicación intergrupala-interpersonal

En relación con el epígrafe anterior, la mediación se sustenta en la comunicación. De ahí que nos detengamos en ella, concretamente, en la comunicación interpersonal e intergrupala. Por un lado, atenderemos a conocer los rasgos de quién habla y cómo lo hace y, por el otro, a cómo escuchar.

El control de esta se revela una necesidad formativa profesional de la acción socio-educativa (Sánchez, 2013). Precisamente, en un estudio que nos encontramos desarrollando, la comunicación y la disposición de estrategias comunicativas, se presenta como una de las principales características del educador/la educadora social.

El primer paso es ser conscientes de cómo funciona la “comunicación intergrupala” porque entendemos, siguiendo a Viladot (2012), que nos comunicamos en función del grupo al que pertenecemos:

“La comunicación intergrupala transita los caminos por los que nuestra comunicación con las otras personas nos da información sobre los grupos en la sociedad y de qué manera la información sobre los grupos y sobre los miembros de los grupos determinan nuestra comunicación” (pp. 12-13).

Para Asensio (2020), la comunicación intergrupala es un desafío social para el que la educadora/el educador social debe estar preparada/o para tratar de dar respuesta a cuestiones tales como qué factores pueden influir en la comunicación en/con grupos multilingües o cómo mediar para mitigar los posibles malentendidos comunicativos, cómo transmitir una imagen positiva de los distintos grupos, por citar algunas cuestiones. Como expone Viladot (2012) sobre las conductas comunicativas:

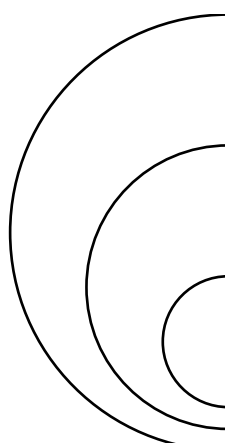
“Muchas conductas de comunicación son similares o universales (por ejemplo, las personas de todo el mundo sonríen), pero a su vez también vemos que incluso dentro de un mismo país existen diferencias que afectan a la forma como la gente percibe la comunicación y cómo pone en práctica las conductas de comunicación”. Estas diferencias (en valores, actitudes o creencias) no son tan visibles como la forma de vestir y la comida, pero su efecto en la comunicación es fuerte” (pp. 84-85).

Goffman (1981 cit. en Carmona, 2009) entiende que el proceso comunicativo es en sí mismo un proceso de negociación donde los participantes están constantemente definiendo, redefiniendo o cambiando la situación comunicativa (marco de interacción o *framing*). En

dichos marcos se establecen unos roles comunicativos determinados que influyen y definen la propia estructura de la interacción, así como los enunciados adecuados para esa misma situación; de igual modo, resulta pertinente atender a la posición (*footing*) que adopta el emisor ante lo que enuncia como es la prosodia, el registro, los gestos, la mirada o el espacio entre los hablantes en ese marco (Carmona, 2009: 60).

Entendemos que en la comunicación intergrupal, la educadora/el educador social debe prestar especial atención al posicionamiento del emisor-receptor para que las conductas comunicativas, bajo los presupuestos de la acomodación lingüística, tiendan a la convergencia y no a la divergente, es decir, se busque el acercamiento con el interlocutor o la postura que se adopte (superioridad comunicativa, inferioridad o condescendientes -postura velada de superioridad-). No cabe duda de que el posicionamiento comunicativo de manera implícita o explícita evidencia las diferencias entre las personas, cuando no van cargados de prejuicios y estereotipos que deben ser mitigados generando, por otra parte, no solo que se interrumpa la comunicación, sino que se origine un conflicto intergrupal.

Por último, unido al concepto de imagen en comunicación podemos atender a los presupuestos de Brown y Levinson (1978[1987]) y la cortesía. Desde los parámetros de la pragmática, podemos entenderla como una herramienta indispensable en la comunicación intergrupal siendo el conjunto de estrategias conversacionales que tienen como objetivo evitar o mitigar los posibles conflictos que puedan surgir entre los hablantes.



Postura	• Convergente • Divergente
Posición	• Superioridad • Inferenciudad • Condescendiente
Cortesía	• Mitigar • Evitar

Tabla 2. Postura y posición comunicativa. Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, la situación problemática se da cuando entran en contacto miembros de distintas comunidades porque la comunicación puede verse afectada: desde que no exista ningún tipo de comunicación a provocar malentendidos y a la exclusión o autoexclusión, como también puede existir una fluidez respetuosa.

Por otro lado, saber hablar es también saber escuchar y esto se constituye como otro de los aspectos que debe tener presente el educador/la educadora social a la hora de mediar. Sánchez (2013) refiriéndose a los postulados de Goleman (1996), aclara que es una habilidad propia de personas con un nivel alto de inteligencia emocional. Esta nos permite comprender a los demás, sus sentimientos, opiniones o intereses.

Así pues, en el proceso de interacción comunicativo, la escucha nos permitirá propiciar un espacio dialógico cómodo para la otra parte y también denota interés por este y por lo que dice.

Para concluir este apartado, otro elemento a tener presente por parte de la educadora/ el educador social, en el marco de la comunicación es que no toda ellas se basa en elementos verbales. Cuando nos comunicamos, también empleamos el cuerpo, la expresión, la forma de

vestirnos, etc, es decir, lo que se conoce como comunicación no verbal y paralingüística. Para Birdwhistell (1970 [1979]) el 35% del lenguaje humano es verbal, el 38%, por su parte, representa la entonación y el 27 % está relacionado con la actitud corporal.

En muchas ocasiones los problemas comunicativos no están en lo que decimos, sino cómo lo decimos -como vimos al inicio de este párrafo- y también esos movimientos, gestos, ruidos o, incluso, silencios que realizamos en el acto comunicativo.

4. De la mediación a la autonomía

La mediación es un camino para buscar soluciones a problemas o conflictos que puedan generarse entre personas o entre grupos sociales. De acuerdo con Escarbajal (2009), esta debe ir orientada a intentar explicar dichos problemas y conflictos para comprender, por otro lado, cada uno de los matices que esconden las situaciones problemáticas.

Desde esta perspectiva, la mediación debe ofrecer los instrumentos para que los propios involucrados en la situación comunicativa en conflicto, encuentren ellos mismos las soluciones de manera autónoma. Como indica Sánchez (2013), “la mediación es un proceso en sí mismo, cuya estructura debe adaptarse a las peculiaridades de cada conflicto” (en línea).

Littlejohn y Domenici (2000: 173-174 cit. en Escarbajal, 2009: 122) sintetizan una serie de pautas a seguir por parte del mediador/a relacionadas con las fases de la mediación (Sánchez, 2013):

- El mediador/la mediadora debe analizar y buscar las conexiones de los hechos que han acabado en problema y/o conflicto y considerar a este como un todo.
- Buscará y determinará las reglas inherentes a cada una de las partes en conflicto.
- Ser capaces de establecer conexiones con otros conflictos previos similares o parecidos que se hayan originado en otras circunstancias y contextos.
- Las acciones que acometamos hemos de entenderlas como interconectadas e implican unas consecuencias.
- Reconocer los conflictos dentro del sistema social como circulares en el que cada uno refleja a los otros y se refleja en ellos.

5. Conclusiones

El/la profesional de la Educación Social tiene como una de sus principales funciones la de mediar. Dentro de un contexto multilingüístico, que también suele venir unido al de multiculturalidad y multietnicismo, la mediación implica tener en cuenta una serie de factores tales como el desconocimiento del código, de las normas pragma-discursivas, así como la voluntad comunicativa, los posibles choques culturales o las propias circunstancias psicológicas de la persona migrada-grupo receptor.

Así, el/la educador/a social deben comprender el modo en que las personas nos comunicamos basándonos en nuestra pertenencia grupal, puesto que esta puede crear y/o mantener fronteras intergrupales (Viladot, 2012). Como expone Ares (2009): “el uso que una persona hace de los elementos comunicativos y expresivos y la manera de proceder con respecto a ellos, tanto propios como ajenos, ofrece pistas muy valiosas sobre actitudes, carencias, preferencias, habilidades, limitaciones, etc.” (en línea).

En definitiva, el trabajo mediador intergrupal, donde uno de ellos pertenece al colectivo de migrados, estará orientado a la creación de puentes de comunicación entre la sociedad

receptora y las distintas comunidades de migrados. Por tanto, tratará de colaborar en la pluri-inclusión (pues no es solo el migrado, el que viene de fuera debe formar parte de la comunidad social de recepción, sino que también entendemos que el que está dentro de esta comunidad, también debe asimilar que existe un nuevo orden social en el que ha de trabajar para ubicarse).

6. Referencias

- Ares, R. (2009). La comunicación y la educación social. *Revista de Educación Social*, 9. Recuperado de <http://eduso.net/res/revista/9/perfiles/la-comunicacion-y-la-educacion-social>
- Achotegui, J. (2006). Estrés límite y salud mental: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Revista Migraciones*, (19), 59-85.
- Achotegui, J. (2007). El síndrome de Ulises. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple. *Pensamiento Crítico*. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org/josach0407.html>
- Achotegui, J. (2017), “El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)”, *Revista de Menorca*, 96, 103-111.
- Asensio-Pastor, M. I. (2020). Hacia un enfoque educativo intercultural para Primaria y de aprendizaje de Español como Segunda Lengua (L2) a través de la literatura como mediadora En A. García Roca (ed.) *Estudios Interdisciplinarios Transcontinentales de Literatura* (pp. 262-284). Granada: Comares.
- Asensio-Pastor, M. I. (2020 [en prensa]). Los desafíos para la comunicación de las educadoras y educadores sociales con grupos multilingües. En N. Gómez López y J. M. Fernández Campoy (eds.) *Educación en grupos vulnerables*. Barcelona: Octaedro.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56(1), 65-79.
- Birdwhistell, R. (1970 [1979]). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Brown, P. y Levinson, S. (1978[1987]). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983 [2013]). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. S. Schmidt. (eds.) *Language and Communication*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91).
- Carmona, J. P. (2009). *Análisis de las prácticas discursivas en un centro de atención primaria: las interacciones de atención al usuario extranjero* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cohen-Emerique, M. (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 11-38.
- Cohen-Emerique, M. (1997). *La négociation/mediation dans les conflicts culturels*. París: Bienale de l'Éducation et de la Fondation.
- Coste, D., y Cavallii, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions at schools*. Recuperado de <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hymes, D. H. (1984): *Vers la competence de communication*. Luçon: Hatier-Credif.

- Instituto Cervantes (en línea) s. v. “Comunicación”. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacion.htm
- Instituto Cervantes (en línea) s. v. “Choque cultural”. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm
- Mosteiro García, M^a J. (2015). La educadora y el educador social como agente promotor de la igualdad en los centros de información a las mujeres. *Revista de Educación Social*, 21 (julio), 224-238. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=643>
- Tiana Ferrer, A (2016). La evolución de la Educación Social como campo académico y profesional. *RES Revista de Educación Social*, 24(enero), 81-109. Recuperado de <http://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/835.pdf>
- OIM (Organización Internacional para las Migraciones). (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf
- Oksaar, E. (1984). Multilingüismo y multiculturalismo desde el punto de vista del lingüista. En T. Husén, y S. Oppen. *Educación multicultural y multilingüe* (pp. 33-54). Madrid: Narcea.
- Ortega Esteban, J. (1999). Educación social especializada, concepto y profesión. En J. Ortega Esteban (Coord.) *Educación social especializada: educación con menores en dificultades y en conflicto social* (pp. 13-32). Barcelona: Ariel.
- Pérez Serrano, G. (2005). Presentación. Monográfico Educación Social. *Revista de Educación*, enero-abril, 7-10. Recuperado de <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336.pdf>
- Sánchez Rivas, E. (2013). La mediación como competencia profesional en Educación Social. En Coords. M^a. T. Castilla Mesa; V. M. Martín Solbes, E. S. Vila Merino y A M^a. Sánchez Sánchez (eds.) *Educación y Cultura de Paz en Contextos Educativos*. Bloque 2. Formación de los profesionales de la educación y rol de los agentes sociales para el desarrollo y la gestión de la convivencia y la cultura de paz en contextos socioeducativos. Programas, recursos y dinámicas. Granada: Editorial GEU.
- Smith Castro, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20(107). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442006000100003
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Viladot Presas, M. À. (2013). *Comunicación y grupos sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

Claves metodológicas para la enseñanza de la traducción audiovisual en la Universidad Estatal Lingüística de Moscú

Anna Álvarez Soler

1. Introducción

Hace ya más de dos décadas que en varios países de Europa se lleva a cabo una investigación profunda orientada hacia la comprensión de la naturaleza de la Traducción Audiovisual (TAV). Conocidos lingüistas como Patrick Zabalbeascoa (2005) o Jorge Díaz Cintas (1998), entre otros, se han dedicado a la investigación de esta rama específica de la traducción.

Hoy en día, la cultura audiovisual está experimentando un rápido crecimiento en Rusia. Sin embargo, la teoría de la traducción audiovisual propiamente dicha apenas comienza a perfilarse. La dificultad para profundizar conocimientos en el campo de la TAV radica en su naturaleza de por sí compleja dentro de las ramas de la traducción, puesto que tiene un amplio campo de desarrollo que ha suscitado un espectacular interés en el siglo XXI y donde se reconoce un vínculo indudable entre esta disciplina y otras áreas de conocimiento como la economía, la sociología y la psicología, por citar algunas.

En vista de la constante transformación de las obras audiovisuales y el volumen de estas, desde hace tres años la Universidad Estatal Lingüística de Moscú (MGLU por sus siglas en ruso) decidió sistematizar los fundamentos teóricos de la TAV y se puso en marcha para crear el programa de Maestría *Teoría y Práctica de la Traducción Audiovisual*.

El objetivo de dicho programa es formar especialistas en la TAV proporcionándoles conocimientos relevantes sobre una amplia gama de casos y/o situaciones lingüísticas a través del paradigma comunicativo moderno, relacionando a su vez todo esto con diversos géneros de obras audiovisuales, especificidades del discurso audiovisual, sus características y propiedades constitutivas.

El estudio de los procesos de la traducción audiovisual y su enseñanza deben obedecer al hecho de que esta existe como una disciplina autónoma y a su vez está directamente relacionada con la traducción tradicional, que comprende los géneros textuales y los componentes extralingüísticos.

Las asignaturas que conforman el plan de estudios son prueba del carácter multidisciplinar que lo enmarca: *Introducción a la Traducción Audiovisual*, *Análisis del Discurso Multimodal*, *Traducción de Textos Audiomediales*, *Interpretación Consecutiva (L1 y L2)*, *Traducción de textos literarios (L1 y L2)*, *Traducción de Textos Especiales (L1 y L2)*. Este programa se lleva a cabo siguiendo los Estándares Educativos de Educación Superior del Estado Federal.

Nuestra filosofía se basa en la idea de que ninguno de los tipos de traducción existentes puede ignorarse, y para ello es preciso profundizar en la enseñanza de las habilidades que promueve la TAV. Además, este tipo de traducción combina estratégicamente particularidades de la traducción literaria y la interpretación. A continuación, un esquema (Figura 1) que representa esta noción:

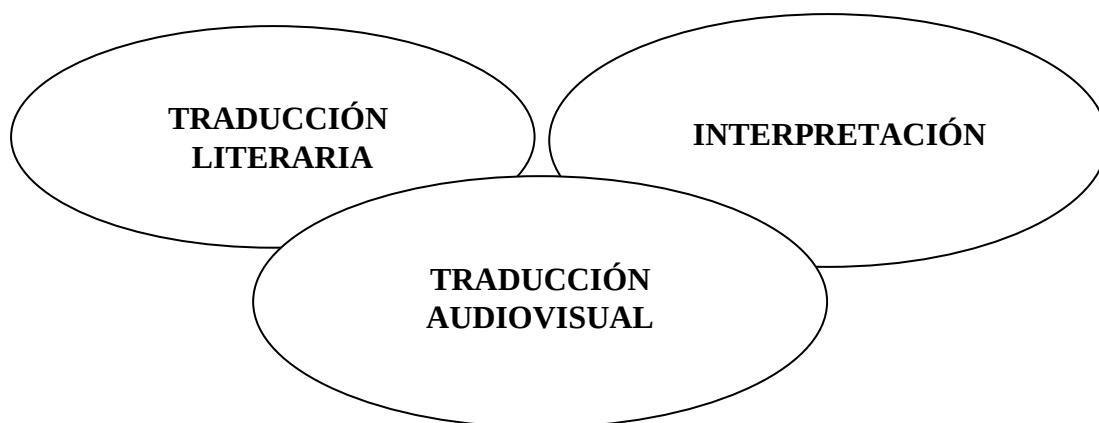


Figura 1. Traducción Audiovisual. Fuente y elaboración propia

El proceso de enseñanza de nuestro programa se apoya en la observación detallada de los rasgos distintivos de la traducción de películas, los cuales son inherentes a ellas. Nos referimos a: adaptar la sintaxis del habla a las necesidades de la lengua meta (LM) y enfatizar en los elementos suprasegmentales del idioma; todo esto teniendo en cuenta que la tarea principal en la TAV es lograr un efecto sinérgico. Dicho efecto desarrolla un enfoque estratégico complejo que facilita la toma de decisiones a la hora de realizar la traducción, y a su vez propone una opción eficaz para conservar el mismo impacto en el texto meta que en el propio texto original frente a los espectadores. A partir de aquí se evidencia como resultado la unión, la integración y la fusión de tácticas y estrategias determinadas en un sistema holístico gracias al efecto sinérgico.

Entre las asignaturas que se imparten tenemos la *Traducción de textos literarios (L1 y L2)*. Uno de sus objetivos principales es familiarizar a los estudiantes con la estructura de los textos literarios, particularmente aquellos relacionados con la dramaturgia y los postulados de las escuelas de actuación.

Se analizan los principios y estrategias básicas de traducción, así como los detalles de su aplicación en el contexto de la traducción literaria. El aprendiente debe enfatizar en las especificidades lingüísticas de las obras literarias, que al mismo tiempo son parte de las obras audiovisuales. Por su parte, consideran asuntos que giran en torno a la intertextualidad y la intratextualidad, aprendiendo de esta manera a identificar y traducir fenómenos lingüísticos de tipo: nombres precedentes, implicaciones, modismos, palabras sin equivalencia, nombres propios, nombres parlantes, juegos de palabras, voces dialectales y expresiones, como se conocen de forma coloquial, “pegajosas”, que se han hecho de por sí famosas, etc. Como resultado, todo este proceso desemboca en una comprensión más profunda del estudiante respecto a *¿cómo traducir?*

El conocimiento de la estructura de textos literarios dramáticos incluye un ciclo breve de conferencias sobre literatura universal, donde se hace especial ahínco en obras españolas y latinoamericanas; así como también sobre la visión moderna de la trama literaria y/o cinematográfica. A partir de dicho ciclo especializado, surge la respuesta a la pregunta *¿qué y por qué está escrito?* Todo esto enfocado desde la perspectiva del objetivo general de la obra en sí misma y como solución al cuestionamiento inicial: *¿qué traducimos?*

Esta es una pregunta fundamental, cuya respuesta debe formularse antes de que el traductor inicie el propio proceso de traducir el texto en cuestión, ya que una vez habiendo

determinado acertadamente el género y el tipo de trama al que se enfrenta, este debe planificar la estrategia de traducción más conveniente a partir de una técnica en particular.

Por último, se presenta otro breve ciclo de conferencias esta vez orientadas hacia los postulados de las escuelas de actuación, las cuales revelan aspectos del texto completamente nuevos, pero indispensables para su comprensión. La mayoría de las obras audiovisuales están basadas en obras artísticas que a su vez se apoyan en textos dramáticos y cinematográficos. Es así como el artista será uno de los usuarios finales de este texto junto con la audiencia o público al que va dirigida la obra.

En el caso particular de un artista forjado en las mejores y más tradicionales escuelas de teatro y cine ruso, los postulados de Konstantín Stanislavsky (1989), una palabra es una acción, representan una verdad irrefutable. La palabra es como una “señal de señales” y le da a la persona la posibilidad de imaginar lo que está detrás de ella. Esta señalización mediante el discurso, el habla, es parte de los fundamentos del arte escénico. Gran parte de la labor del teatro radica en la capacidad del actor para ver los fenómenos vivos que proyectan la realidad a través de la palabra, evocar una idea de las cosas que se describen y, al mismo tiempo, influir en los espectadores. En consecuencia, es necesario observar este principio también en la traducción. El traductor debe, por un lado, comprender cuál era la intencionalidad del autor mediante cierta palabra y, por otro, recrear el texto para que el artista que lo reproduce en la LM actúe en concordancia con cada palabra. De este modo podrá despejar el interrogante: *¿con qué propósito se dice? o ¿por qué se dice de esa manera?*

Para proseguir con la traducción de obras y más puntualmente, de obras artísticas audiovisuales, es indispensable que el traductor se haga las preguntas correspondientes: *¿qué está escrito? ¿para qué está escrito? ¿cómo está escrito? y de ahí, ¿cómo traducir?*

Por otra parte, es preciso destacar que llegado este punto ya se introducen términos en la teoría de la traducción de obras audiovisuales que no necesariamente suele manejar un traductor no familiarizado con esta temática.

Por ejemplo, la pseudo-oralidad, es una característica imprescindible de las obras audiovisuales. Esta presupone que un texto escrito va a proyectarse como si originalmente fuese un texto oral, resultando en un discurso espontáneo del personaje. Para que este objetivo se alcance, el traductor deberá estar muy atento a las características estilísticas del habla, a su componente léxico y a los componentes emocionales (interjecciones, repeticiones, sintaxis rota, etc.). En principio, se inicia con los diálogos más simples pero cargados de diversos detalles relacionados con los temas cotidianos, por ejemplo, aquellos extraídos de novelas policíacas (las novelas del escritor Juan Madrid son de nuestra preferencia). Se profundiza en textos descriptivos, narrativos, con estructuras sintácticas complejas, bien sean subordinadas o compuestas, lo que implica no solo un análisis de las características del discurso de los personajes, sino también del autor (sea poeta, dramaturgo, etc.). No obstante, las tácticas, las estrategias para lograr el efecto de espontaneidad y la credibilidad en los diálogos, toman una particular importancia.

Una vez que el estudiante domina las bases de la traducción de obras literarias, es imperativo que la traducción se haga de acuerdo con los principios de la TAV, las cuales se afianzan en restricciones que obedecen al espacio-tiempo en que se enmarca el texto. La importancia de desarrollar habilidades de trabajo siguiendo estos parámetros, cobra particular valor al momento de iniciarse en los estudios de técnicas de subtítulo y doblaje.

A partir de aquí, se adentra al estudiante en una etapa intermedia de su aprendizaje entre la traducción literaria y la audiovisual, por así decirlo, donde se incluye la traducción de *comics*. Los *comics* son textos policódigos: además del canal verbal, la imagen o canal visual es de igual

importancia. De ahí la necesidad de enseñar distintas tácticas de traducción que permitan al aprendiente colocar la traducción en los bocadillos de diálogo, o como se conoce técnicamente, tradumaquetación.

Con el fin de consolidar las habilidades adquiridas en las clases y al mismo tiempo adentrarnos en el ámbito cinematográfico, desarrollamos un proyecto titulado *Clásicos de la literatura a través de textos policódigos traducidos*. La finalidad de dicho proyecto es que los estudiantes se dediquen a traducir una obra literaria famosa que haya servido de base para adaptaciones en *comics*, cine y animación. Este trabajo se ejecuta de forma paralela empleando diferentes tipos de texto que comparten una misma trama. De esta manera, y a través del método deductivo, los estudiantes infieren conclusiones lógicas resultantes de las diferencias y características que han analizado a partir de sus propias traducciones.

Como es de esperar, parte del resultado final del proyecto es un compendio de traducciones de algunos capítulos escogidos de una obra literaria, una novela gráfica o una película (esta puede ser animada), y que como ya se ha mencionado antes todas están sustentadas en un mismo texto literario. En este mismo orden de ideas, los aprendientes prestan sus voces al o los personajes, aunque también pueden proceder al subtitulado.

Al trabajo final se le suma una presentación en la que el alumnado expone desde un enfoque traductológico, sus puntos de vista respecto a las características de la TAV y aspectos particulares de la traducción de textos policódigos. Previamente, se introduce al estudiante en el análisis pretraductológico, el cual tiene como objetivo presentarle información específica sobre los rasgos particulares que acompañan el texto audiovisual. Así, es posible desarrollar la estrategia posterior de la traducción, a partir de la cual cobra sentido la secuenciación de pasos que el traductor debe realizar para alcanzar con éxito el efecto sinérgico, respectivamente.

A la hora de realizar el análisis previo o pretraductológico, es posible emplear el siguiente modelo de *Microestrategias y Macroestrategias de TAV* (Figura 2) como una especie de plantilla que el traductor de productos audiovisuales pueda usar de guía, “superponiéndola” en el contexto que esté traduciendo.

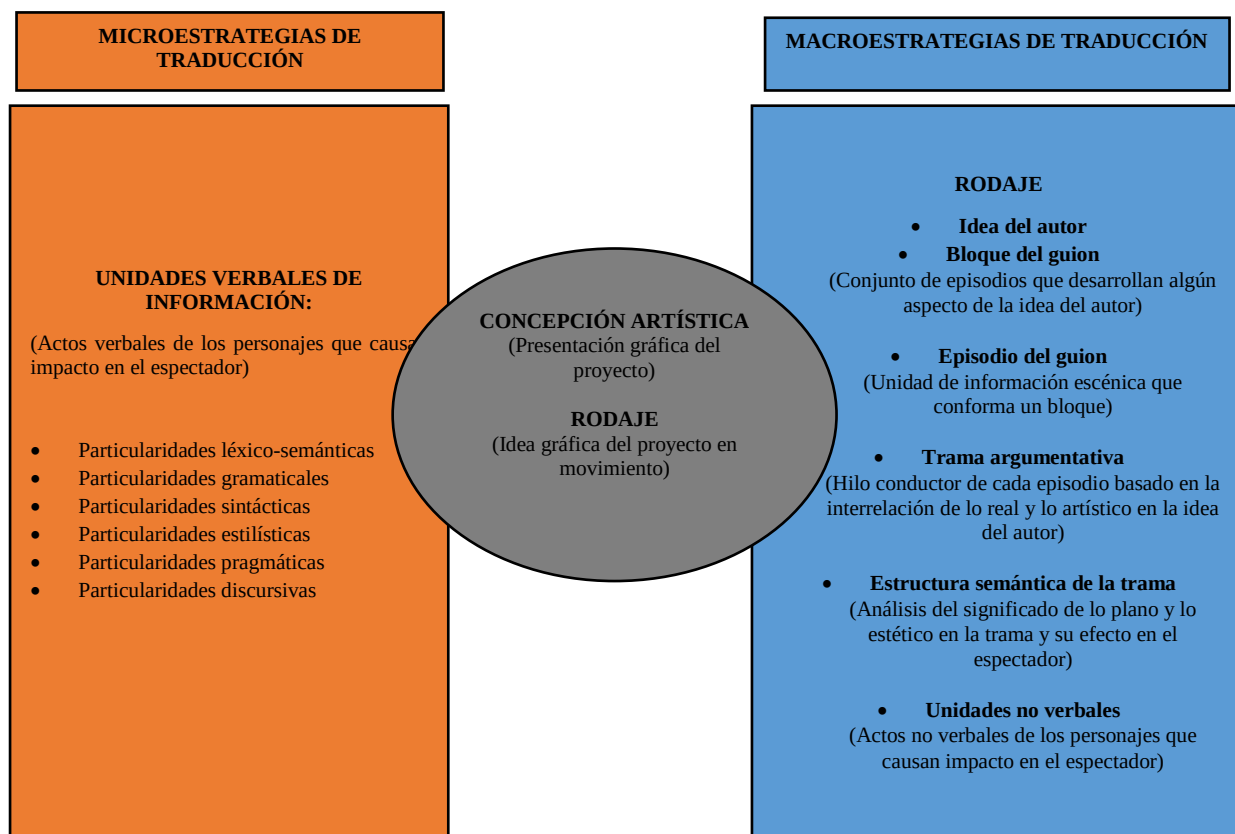


Figura 2. Microestrategias y Macroestrategias de TAV. Fuente y elaboración propia

De manera simplificada este modelo se presenta a los estudiantes a través de la siguiente secuenciación de pasos:

1. Interpretar correctamente a cada personaje (perfil psicológico; descripción del lenguaje que emplea; explicación de por qué dice ciertas cosas).
2. Decidir a través de qué medios el traductor transmitirá dialectismos, trastornos del habla, coloquialismos, juegos de palabras, etc.
3. Tener en cuenta las tradiciones literarias y comunicativas del espectador al elegir una estrategia de traducción. Por ejemplo, para el público ruso moderno, los textos patéticos, tienen un efecto cómico.
4. Verificar que los diálogos entre los personajes sean realistas y adecuados al punto que los enunciados resulten espontáneos.
5. Revisar cada réplica para que el actor la entienda correctamente, no debe haber ambigüedad.
6. Verificar que la traducción conserve la energía y el dinamismo general del texto original.

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, una de las asignaturas neurálgicas en el programa de la Maestría es la *Interpretación Consecutiva (L1 y L2)*. Nuestros estudiantes empiezan por identificar cómo los oradores logran impactar en su audiencia. Se analiza la entonación, la gestualidad y las expresiones faciales, las pausas, las risas y otros fenómenos que complementan o reemplazan la mera comunicación verbal. Asimismo, se determina si la apariencia del hablante y/o su distancia con el público juegan un papel importante en el mensaje transmitido. Todos estos detalles son muy útiles para el traductor audiovisual ya que él deberá

hacer esto mismo con el personaje que pretenda traducir. De tal forma, tratará de penetrar en su mente, vagará libremente por el mundo interior de esta criatura y le dará rienda suelta a su imaginación no sólo para traducir el lenguaje hablado, sino también el lenguaje icónico, la comunicación no verbal.

Dentro de esta asignatura se dedican un espacio para la traducción simultánea. Los jóvenes especialistas cuentan con una cantidad importante de clases prácticas al respecto. En ellas se dedican a traducir programas de televisión, videoclips, etc. Se graban a sí mismos y analizan este material junto con sus traducciones. De igual manera exploran el *software* y las aplicaciones que permiten crear y editar subtítulos; evalúan las diferencias entre doblaje, subtitulación y *voice-over* o voces superpuestas.

La mayor dificultad en las técnicas de doblaje se presenta cuando pretenden alcanzar una sincronía labial en una escena de primer plano. Después de múltiples ejercicios de articulación y mezclas de sonido en un programa especial, los propios estudiantes concluyen que es imposible lograr una sincronización absoluta en la pronunciación de frases en diferentes idiomas.

Cabe mencionar de igual modo, un inconveniente a la hora de traducir un producto audiovisual: la semiótica compleja del texto original, sabiendo que esta va cargada de signos verbales y no verbales, intencionales y no intencionales, implícitos y explícitos. Todos estos signos crean información codificada, más tarde percibida como un mensaje por el telespectador. Lo más difícil entonces es decodificar dicho mensaje y evitar a toda costa lo que León Festinger (1957) llama *disonancia cognitiva*, es decir, la tensión o desarmonía que generan las diferencias entre el texto origen y el texto meta, y el impacto que estas mismas tienen sobre las estrategias traductológicas puestas en marcha. Para Festinger, la existencia de disonancia es algo psicológicamente incómodo y hace que la persona trate de reducirla, de lograr consonancia. En el caso del traductor audiovisual lo hará manipulando diversos elementos verbales para aclarar referencias culturales incomprensibles y transmitir un mensaje de salida con el mismo efecto que el mensaje de partida.

A partir de todo lo antes expuesto podríamos decir que un especialista en traducción audiovisual debe tener los dotes de un buen guionista. Su producción, el guion traducido, no carece de esos matices cargados de “chispa” ni juegos de palabras, como tampoco de situaciones de ironía, humor, tensión y/o drama con el propósito de crear un producto audiovisual más cercano al público, capaz cautivarlo por completo.

Es así como en pocas páginas hemos resumido el plan de estudios que oferta la Maestría en Traducción Audiovisual de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, la cual persigue formar especialistas polivalentes que consigan cubrir de la mejor las expectativas del mercado laboral nacional.

2. Referencias bibliográficas

- Díaz-Cintas, J. (1998). *El subtitulado en tanto que modalidad de traducción fílmica dentro del marco teórico de los Estudios de Traducción* (“Misterioso Asesinato en Manhattan”, Woody Allen, 1993) [tesis de doctorado, Universitat de València].
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Standford: Stanford University Press.
- Stanislavsky, K. (1989). *Sobranie sochineniy v 9 tomaj: T.2 Rabota aktera nad soboi*. [Obras completas en nueve tomos: Tomo 2 El trabajo del actor sobre sí mismo]. Editorial Iskustvo.

Zabalbeascoa-Terran, P.; Santamaría-Guinot, L. y Chaume-Varela, F. (2005). *La traducción audiovisual: investigación, enseñanza y profesión*. Granada: Editorial Comares.

El *flâneur* benjaminiano como eje conceptual de la teoría del cine. Un encuentro semiótico entre el arte literario y el arte en la pantalla

Isabel Argüelles Rozada, *Universidad de Oviedo*

Un relámpago. Noche. Fugitiva belleza
Cuya mirada me hizo, de un golpe, renacer.

Charles Baudelaire (1861). A una transeúnte
Las flores del mal

1. Introducción

La finalidad de esta aportación es proponer un análisis de la figura del *flâneur* en Walter Benjamin y la relación que guarda con sus reflexiones acerca del cine. Para ello, comenzaremos explicando brevemente en qué consiste este concepto, señalando sus orígenes literarios y la reinterpretación que de él realizó Benjamin desde su filosofía. A continuación, se identificará la que entenderemos como una influencia implícita de su teoría en la semiótica contemporánea, concretamente la defendida por Umberto Eco. Finalmente, se planteará una lectura de la hermenéutica cinematográfica desde tales ejes teóricos, es decir, se reinterpretará la estética benjaminiana del cine y, con ella, el *flâneur*, desde la semiótica.

2. Justificación

Pudiera parecer impropio realizar un intento de organización del pensamiento de Benjamin, aunque sea únicamente centrándonos en sus reflexiones estéticas. En efecto, su fragmentario y oscuro estilo no era caprichoso, sino, podría decirse, una cuestión de principios, una elección razonada. Recordemos que la Escuela de Frankfurt se oponía a la realización de un sistema filosófico, concretamente al hegeliano, por entenderlo como un proyecto totalizador propio de la razón occidental, caracterizada por su afán dominador. Es imposible, defendían, configurar un pensamiento que englobe el conjunto de lo real; siempre quedará fuera la diferencia, la otredad, la minoría. Precisamente, el objetivo filosófico por excelencia de Benjamin es recuperar todo aquello desechado por la Historia del Pensamiento que, en última instancia, son los vencidos (Argüelles, 2017). De ahí que pueda cuestionarse que nuestro objetivo traicione su filosofía.

Sin duda, el pensamiento de Walter Benjamin huye de la unidad, lo que también se debe a su trágico suicidio en Portbou, el cual impidió que finalizara la que se esperaba fuera su obra magna, *El libro de los Pasajes* (Villacañas, 2005: 170). Pero precisamente por eso, defendemos aquí la necesidad de dotar a su filosofía de una renovada hermenéutica, sin por ello pretender alcanzar una lectura cerrada o unitaria -eso sí contravendría el pensamiento benjaminiano-. Concretamente, trataremos de hacer lo propio respecto a su teoría estética, poniendo como centro reflexivo la figura del paseante o *flâneur*. Por tanto, no pretendemos construir una especie de compilación del conjunto de su pensamiento, pero sí proponer una mirada diferente -y eso es muy benjaminiano- sobre sus consideraciones estéticas, identificando las implicaciones que estas tienen en las teorías del arte actuales y, así, reivindicando su valor filosófico. Y para comprender tal fertilidad, la propia fragmentariedad de su pensamiento exige volver a su obra continuamente, realizando una nueva exégesis de la misma, por más que esta nunca pueda -ni deba- ser planteada como definitiva.

Solamente quedaría justificar por qué aquí nos centraremos en su Filosofía del arte. Al respecto, debe considerarse que su teoría estética y sus reflexiones acerca de la literatura, las

artes y la técnica contemporáneas han sido menos estudiadas que otras dimensiones de su pensamiento, como es su Filosofía política. Mucho menos, por tanto, se ha tratado de discutir el interés de sus propuestas para la teoría del arte actual; y, si bien existen ya aportaciones al respecto, estas se circunscriben mayoritariamente a la reflexión acerca de las artes plásticas contemporáneas (Campàs, 2013). Por supuesto, estas contribuciones son una base irrenunciable para nuestro trabajo, pero pocas inciden en su relación con disciplinas como la semiótica y su relevancia en la teoría del cine actual. Demostrar, por tanto, cómo Benjamin puede ser puesto en diálogo con algunas de las reflexiones estéticas contemporáneas más relevantes será la finalidad del presente artículo.

3. Panorámica del pensamiento de Walter Benjamin

Benjamin definiría el arte contemporáneo desde una caracterización que resulta ineludible para toda teoría estética que se precie, y que dio título a su ensayo más citado: *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica* (1936). Para el filósofo, el arte contemporáneo es “reproductible” porque sus obras no son únicas, sino copias de un original; y además, en virtud de su “técnica”, tal copia no es manual, sino generada por la industria, de forma que original y reproducción son indistinguibles. Por ello, la maquinaria o “aparato” es la causa generadora y definitoria del arte, algo que será de gran relevancia en sus reflexiones sobre el cine (Benjamin, 1989: 30).

Su manera de concebir el arte es materialista, como se deduce de las anteriores consideraciones: las condiciones infraestructurales de la sociedad -la economía y, con ella, las relaciones y formas de producción- implican una determinada manera de crear y, por ende, de concebir el arte. Pero como buen frankfurtiano, su influencia filosófica no era únicamente marxista: no se puede olvidar la huella del psicoanálisis en Benjamin. Para él, las nuevas condiciones de producción y recepción del arte conducen a una determinada percepción de las obras, basada en lo que denomina una pérdida de “aura”. Benjamin considera que las obras del arte clásico estaban dotadas de sacralidad, por ser representaciones de una tradición trascendente; y eran únicas, pues estaban asociadas a un lugar y tiempo determinados (Benjamin, 1989: 40). Sin embargo, ahora el arte es una copia masiva de sí mismo y, por tanto, sin una datación o ubicación más allá del momento en que es consumido, al igual que el agua y la electricidad pueden ser utilizados de forma privada, cuando y donde el ciudadano -el burgués- así lo precise (Benjamin, 1989: 20-21).

No obstante, Benjamin no era meramente crítico con el arte reproductible, a pesar de que algunos teóricos así lo han interpretado. Antes al contrario, veía en él grandes posibilidades revolucionarias, en concordancia con su teoría política y su defensa de la emancipación. Existe para el autor, desde luego, un arte aliado de los vencedores; una creación capitalista o fascista, según el caso, pero siempre alienante y generadora de conductas meramente pasivas y consumistas por parte del espectador. Pero de acuerdo con su pensamiento dialéctico, existe otra forma de arte que, valiéndose de esos mismos “aparatos” industriales, es liberador y detiene la máquina de ese falso tren del progreso que, como veía Benjamin, en realidad no lleva más que a Auschwitz. Si el arte industrial burgués sigue la lógica de “lo-siempre-igual” y de la legitimación de la catástrofe (Benjamin, 1989: 25), debe haber otro “uso” de estas técnicas; existe la posibilidad de un arte que destape las heridas cubiertas por el huracán del tiempo, y que rememore y “resucite” a los muertos.

Las reflexiones de Benjamin a propósito del nuevo arte son, sin duda, de gran actualidad. Inmediatamente piensa uno, al leer al filósofo, en los reproductores de música, el *pop art*, el arte en la red o *net.art*, las series de televisión o en la moda de usar y tirar. Pero, sin negar la vigencia de su teoría, sigue siendo importante identificar qué arte tenía “delante” Benjamin cuando realiza estas reflexiones -no siempre se constata explícitamente en las investigaciones

sobre su pensamiento-, pues a lo que el autor atiende, de manera central, es al cine. Solo así se entiende su detallado análisis histórico del nacimiento de la fotografía, por ser esta, precisamente, la condición técnica necesaria de las artes en pantalla. Como crítico, de hecho, reflexiona a propósito del cine americano -Charlie Chaplin y el cine de animación, como *Mickey Mouse*- y del cine ruso (Pitarch, 2017: 13), siendo necesario analizar tales consideraciones estéticas.

4. El *flâneur* y sus metamorfosis

En este apartado se realizará un análisis del concepto del paseante, atendiendo, de forma resumida, a la serie de producciones bibliográficas en las que Benjamin lo presenta. Pero antes, deben tomarse en consideración, aunque sea someramente, sus antecedentes teóricos, concretamente literarios. Al respecto, adelantamos que, si en la reflexión benjaminiana los avances tecnológicos y los cambios sociales eran considerados las condiciones de génesis fundamentales del arte, esta referencia a los factores socioeconómicos y técnicos será encontrada igualmente a propósito del paseante.

El primer gran pensador de la *flânerie* no es, como pudiera parecer, un francés, sino Edgar Allan Poe. En su relato *El hombre de la multitud* (1840), el individuo moderno es caracterizado como un metropolitano que transita por los recovecos londinenses, analizando las “vestimentas, apariencias, actitudes” de la masa ciudadana, para acabar persiguiendo a un hombre que le llama poderosamente la atención (1840: 248). En ello vemos los rasgos básicos del *flâneur*: el desplazamiento urbano anónimo, “infiltrado” entre la multitud, y en la captación de instantes estéticos azarosos, debido a una suerte de hastío (el *spleen* en Benjamin), mediante la mirada; su alienación en aquellos elementos que le atraen, en una actitud detectivesca; y su posterior “desalienación”, en la soledad de la noche, en la que recapitula lo vivido -“me acosté, orgulloso de haber vivido y sufrido en otros que no son yo” (Baudelaire, 1862: 34). Tales son, pues, los atributos del paseante y, por extensión, del “hombre moderno”: el individuo burgués urbano.

Con Baudelaire se añade el elemento propiamente artístico de la *flânerie*, como se evidencia en el mismo título de *El pintor de la vida moderna* (1863). La toma de conciencia de estar basándose en Poe es explícita, pues Baudelaire (1863) cita al autor inglés (p.61). Pero ahora el protagonista es el pintor parisino, el creador de aquellos célebres grabados que dan cuenta de las modas y costumbres urbanas y, de hecho, del propio *flâneur* en su forma de “dandi” (Cuvardic, 2012: 10) -aunque a Baudelaire no le convenza tal término (1863: 94)-. Así pues, el genio toma como tema de la obra de arte la misma *flânerie*; él es, al tiempo, *flâneur*; y la obra es, asimismo, transeúnte, pues su concepción tiene lugar en el proceso del propio deambular urbano. Por este carácter procesual, sintético y de rápida ejecución se asocia con el arte impresionista, como ejemplifica el propio Benjamin en *Sobre algunos motivos de Baudelaire* (nota 11; Cuvardic, 2009, 2012; Pitarch, 2017: 24). Son obras que tratan de atrapar la belleza efímera de las cosas, y ya no tanto la perfección eterna, dotándose de valor a la “circunstancia” (Baudelaire, 1863: 11). Por eso, el paseante es un “hombreniño”, pues su tránsito urbano se convierte en una especie de juego: carece de una dirección predeterminada y posee un ansia de novedad (Baudelaire, 1863: 6).

Victor Hugo (1862), por su lado, reflexionaría acerca del doble significado de “errar”: la “equivocación” humana, y la acción de “deambular”, siendo esta última acepción la propiamente “parisina” (p.780; Lesmes, 2011: 56). Además, Benjamin explica cómo la mirada que caracteriza al *flâneur* de Hugo es panorámica o “a vista de pájaro”, como de hecho se evidencia en su propio estilo y temática literaria, cuestiones que Benjamin recuperará en *El libro de los pasajes*; mientras que el *flâneur* baudelaireano es cosmopolita y se sumerge en la muchedumbre (Baudelaire, 1863: 60; Lesmes, 2011: 57). De este último tomará el componente

dialéctico implícito de alienación y desalienación, ese “yo insaciable de no yo” (Baudelaire, 1863: 13), siendo central en sus reflexiones estéticas y cinematográficas. Por este motivo, el filósofo alemán dedica un análisis mucho más detenido de los textos baudelairianos -de hecho, traduciría al alemán *Las flores del mal*-, y su influencia conceptual es también explícita en sus *Pasajes* (Baltar, 2006: 4).

Como se puede deducir de lo explicado, estos tres antecesores directos no solo reflexionaron sobre el *flâneur*: ellos mismos, con sus particulares diferencias, fueron paseantes. Benjamin, igualmente, se convertiría en la referencia por excelencia de todo análisis de la *flânerie*; y, al tiempo, ha sido habitualmente caracterizado por sus biógrafos como un deambulante. Debemos, no obstante, analizar con qué señas de identidad asume tal papel. Benjamin reflexiona, de nuevo, sobre las condiciones materiales que generan la *flânerie*, pues identificarlas implica comprender, como hemos insistido, al hombre moderno. Está claro que el atributo del *flâneur* reside en su acción, en su ir: su identidad es dinámica. Y para realizar tales desplazamientos deseosos de experiencias estéticas se precisa de un espacio determinado, que es la ciudad, con sus callejuelas, sus comercios, su iluminación de gas (Baudelaire, 1863: 60). Y es que Benjamin (1996: 190) ve en el crecimiento económico, cultural y espacial de la metrópoli francesa, en sus amplias calles y colmados escaparates, el nacimiento del paseante. En efecto, los nuevos pasajes reformados por el arquitecto Haussman, esas galerías acristaladas que ya mencionábamos en el apartado anterior, son la infraestructura o condición de posibilidad de este personaje nacido en el s. XIX (Serra, 2006: 155). No es casual, indica Lesmes (2011: 58), que el propio verbo *flâner* surja en este siglo.

En esta acción errante y coleccionista del *flâneur* se puede ya hallar esa correspondencia que tratamos de defender con la concepción del arte benjaminiano. Esto puede ejemplificarse, de hecho, con su *Libro de los pasajes* que, como indica su propio título, no deja de ser una especie de “Biblia” de la *flânerie* misma. Esta obra, en efecto, es fragmentaria, construida como una suerte de *collage* de citas, anotaciones y, en definitiva, materiales dispersos que, en conjunto, producen una imagen dialéctica; rasgos todos ellos compartidos por el arte actual y por el *flâneur* (Serra, 2006: 155). Además, por “pasajes” puede entenderse, como veremos, tanto las galerías que permiten el desplazamiento errante como las partes que constituyen toda obra de arte.

Por su parte, si el paseante es el *paparazzi* o detective de la urbe, todo detective es fotógrafo; se evidencia aquí, otra vez, la íntima conexión entre la génesis del arte contemporáneo y de la *flânerie* (Benjamin, 1935: 44). De hecho, así lo explicita en *París, capital del siglo XIX* (1938). Por ello, tanto el *flâneur* como el nuevo arte tienen como sentido privilegiado la mirada: es un ojo que deviene obturador, que captura esa serie de *flashes*, de relampagueos instantáneos y efímeros de los rincones urbanos (Allard, 2003: 4), que luego son recuperados en soledad con la llegada de la noche. Y es que la fotografía, constata Benjamin, fue un invento revolucionario: da un nuevo sentido a la prensa, al periodismo, a la indagación urbana; el propio Baudelaire había conocido el daguerrotipo en uno de esos grandes pabellones parisinos (Benjamin, 1983: 250; Cabo, 2015: 104). Por su parte, Benjamin realizó textos periodísticos, aunque hoy sean poco citados (Pitarch, 2017: 14). *Flâneur* y fotografía nacen unidos. Aquí, nuestro filósofo fue capaz de ver en el invento que fue la fotografía unas implicaciones estéticas inéditas; en efecto, no es que la fotografía sea un nuevo tipo de arte, sino que pone en duda el concepto tradicional de arte mismo, dando lugar a una forma de producción artística radicalmente diferente. Los teóricos del arte actuales subrayan de forma casi unánime, de hecho, cómo la fotografía, al permitir dar cuenta de la realidad de forma prácticamente automática, suscita la puesta en cuestión de la representación naturalista y fidedigna de artes tradicionales como la pintura o la escultura, tal y como eran concebidas por la Academia (Badiou, 2013: 4; Bray, 2018: 10; Campàs, 2013).

Pero además, la fotografía, como bien vio Benjamin, es la condición de posibilidad formal y material del nuevo arte que es el cine. No es casualidad que cite especialmente el cine ruso en sus escritos sobre arte, en una época en que Vertov reflexionaba sobre el cine-ojo. Se puede, pues, defender, que tal mirada atravesada por la pantalla, por el aparato cinematográfico, es la del *flâneur* en su versión contemporánea. Porque si Baudelaire o Hugo escribían acerca del “hombre moderno”, Benjamin hace lo propio con el nuevo hombre de su siglo, un individuo condicionado por la industria que reproduce técnicamente sus mercancías y, por ende, su arte, el cine, de forma masiva.

Continuando con su concepción del paseante, otra novedad importante en su caracterización del *flâneur* es que ya no lo entiende tanto como el creador de la obra -ni mucho menos como un “genio”, concepto romántico criticado por la teoría del arte-, sino, primero y ante todo, como el espectador (Robinson, 2013: 50). No en vano el *flâneur* es el consumidor, quien se pasea por las galerías comerciales y se aliena en la mercancía. En este punto vemos una conexión con sus reflexiones políticas, pues como ya ha sido mencionado, el objetivo del arte para Benjamin debe ser la emancipación. El paseante ya no debe ser un dandi burgués; debe ser un “traperero” -como cariñosamente apodaba Benjamin a S. Kracauer (2006), quien, curiosamente, era sociólogo del cine-, un vagabundo: su revolución está en pasear por las calles de los olvidados, de los que verdaderamente “hacen calle”.

Así pues, se puede defender que la dialéctica yo/no-yo de Baudelaire es reinterpretada por Benjamin como la forma de *flâneur*/obra -y por “obra”, más específicamente, puede leerse “filme”-.

5. La relación contemporánea entre el espectador y la obra de arte

Analicemos, en primer lugar, el concepto de alienación benjaminiano en la obra de arte. Esta relación no se puede comprender sin atender al sistema capitalista que funciona como infraestructura. No es casualidad que la falta de referentes estéticos surgidos con la “muerte” de la Academia, a la que aludíamos en el anterior apartado, esté asociada, en el contexto mercantil criticado por Benjamin, con el carácter consumista del *flâneur* y, también, del arte actual. De acuerdo a las condiciones materiales en que la obra es generada y recibida, esta será de consumo temporal y dotada de un mero valor exhibitivo y de cambio (Benjamin, 1989: 17; Esparza, 2007: 3; Mazuecos, 2008). En efecto, un arte plenamente alienado por la industria capitalista podrá aspirar a tener valor, como mucho, en virtud de su novedad, de que constituya una moda que irrumpa y desplace la anterior; pero no debido al concepto que encierra o a las implicaciones sociales que genera. Es decir, su valor es vacuo. Por su parte, el rumbo del paseante será de busca y captura de tales mercancías, perdiendo así su mirada crítica y deviniendo un consumidor.

Ahora bien, de acuerdo a la dialéctica de Benjamin, esto no implica que el arte contemporáneo o no-aurático sea, de por sí, perverso. Puede ser dotado de una dimensión revolucionaria. Por tanto, lo que se deduce de aquí es que Benjamin no es un mero nostálgico del arte pasado; es más, de acuerdo a su análisis marxista, este es ya irre recuperable. Debemos desalienar el arte, al igual que al *flâneur*, pero no por ello pretender volver atrás, pues tal postura sería idealista. Es cierto, la técnica ha sido dominada por la burguesía más calculadora y utilitarista para motivar el consumo y el crecimiento de su capital; y por los fascistas, que dotan a su sistema político de un atractivo estético destinado a las masas. Pero esto no es consecuencia de la técnica en sí, sino de la “disyuntiva” que ella implica. En concordancia con su análisis, si otra técnica, la industrial y reproducible, ha sido posible, también lo es una nueva sociedad, como defiende en *París, capital del siglo XIX* (Pitarch, 2017: 19). De hecho, el nuevo arte solo vencerá sus contradicciones bajo un nuevo orden social. Espectador y obra deben ser, pues, revolucionarios, tratando de traer esa sociedad a la luz, esas posibilidades no realizadas en el

pasado (Castro, 2018). Los medios de producción, incluidos los del arte, deben, en definitiva, cambiar de manos.

Así pues, queda claro, de acuerdo a lo considerado hasta el momento, que, para Benjamin, obra de arte y espectador tienen como condición de existencia el *proceso* en que son concebidas. No son, pues, un producto o entidad estática sino una realidad dinámica. De hecho, pasear con actitud detectivesca y coleccionar los restos estéticos olvidados de la urbe es, necesariamente, un verbo en gerundio, una *Tat* o “acción”; y el arte contemporáneo es una realidad efímera, siempre en marcha en virtud de la técnica. Por ello, la relación que el *flâneur* establece con su objeto es siempre una interacción procesual en la que los dos elementos, arte y paseante, deben ser activos. Aquí entendemos, de hecho, que reside el valor de nuestra interpretación común de ambas cuestiones benjaminianas, a priori autónomas.

Puesto que en esta relación entre objeto artístico y paseante está el interés teórico clave de nuestras consideraciones, parece justificado establecer una conexión entre las reflexiones benjaminianas ya introducidas y la teoría semiótica, por ser esta la que se ha ocupado de determinar, de manera paradigmática, cómo se genera la interpretación del arte por parte del receptor. Y esto, atendiendo a lo que nos ocupa, se materializa en las relaciones de alienación-desalienación entre *flâneur* y obra. Al respecto, ya hemos visto cómo el *flâneur*, que es el hombre contemporáneo, se relaciona de forma específica con la obra sin aura. Nunca podría alienarse en una obra aurática o tradicional, de acuerdo con su análisis materialista. Pero debemos ir más allá en las concreciones de esta relación y explicar cómo se da tal recepción e interpretación. En este punto, la teoría de Umberto Eco nos parece, como trataremos de mostrar, la que más conexiones puede ofrecernos con la estética benjaminiana, y la que más luz puede permitirnos arrojar sobre nuestras consideraciones.

6. El laberinto literario de Eco: la teoría semiótica

La concepción de la relación arte-espectador como un proceso comunicativo no unilateral ni pasivo, recuerda inmediatamente a la teoría literaria de Umberto Eco. A modo de introducción, esta se puede relacionar con la deleuziana (1977): si la obra clásica era entendida como un “árbol” que se yergue apoyándose únicamente sobre sus raíces, sin relacionarse con otras, la obra contemporánea solo puede ser entendida como un “rizoma” cuyas lecturas no se dividen siguiendo un patrón único, sino que adquieren múltiples rumbos, susceptibles además de conectarse de diversas formas.

La literatura y, por extensión, el arte actual, toma, con ello, la figura del laberinto reivindicado por Umberto Eco: ya no es una “obra cerrada”, esto es, basada en un inapelable esquema de comprensión “Emisor-Mensaje-Receptor” de corte tradicional, donde el mensaje equivaldría al sentido de la obra dado por el autor. Las obras de arte son abiertas debido a dos motivos. En primer lugar, son susceptibles de recibir múltiples interpretaciones y, por ende, están siempre inacabadas (Eco, 1962: 33) -en este sentido, el propio término “obra” es equívoco, pues es un proceso-. En consecuencia, el arte actual debe tratar de situar al espectador como un agente libre y activo, dentro de esa red, de ese laberinto de significados entre los que él debe proponer una salida. Y es que, como afirma Campàs (2013: 32), este arte genera “procesos semióticos” plurales.

La novela *El nombre de la rosa* (1980) puede ser tomada como metáfora del propio arte contemporáneo: cada obra es un laberinto de libros, y cada uno de ellos lleva a múltiples posibilidades de lectura. El lector, así, debe seguir una serie de pistas que se ramifican y que son relacionables de diversas maneras sin llegar nunca a formar una estructura o “mapa” cerrado, sino una serie de conexiones y lecturas dinámicas (Viñuales, 1995: 31). De ahí que apelar a una interpretación intertextual sea necesario para comprender el arte (Freeland, 2003:

62). Pero, ¿no es el acto de la *flânerie* de Benjamin, precisamente, un desplazamiento errante, perdido y curioso, como lo es la actitud de un Guillermo de Baskerville, ansioso por descubrir una salida, tanto a los crímenes de la abadía como al laberinto en que se halla? ¿No es, pues, el *flâneur* y Baskerville (i.e., el lector contemporáneo) un detective y un hermeneuta al mismo tiempo? Al fin y al cabo, ambos proponen un recorrido, un hilo de Ariadna con el que no perderse, pero sabiendo que es uno de entre todos los posibles. Las galerías, las estanterías, son puertas a universos paralelos incontables, y los recorridos alternativos entre ellos son, por ende, infinitos. Por tanto, ambos personajes se alzan como una suerte de co-autores de las obras que interpretan, y no como meros receptores, pues interactúan con ellas y son partícipes de su sentido, que nunca es uno ni definitivo.

Esto no quiere decir, por supuesto, que la interpretación estética sea un acto caprichoso o puramente subjetivo, ni tampoco que se dé una “muerte del autor” absoluta, como han querido ver algunos teóricos, puesto que el material último que compone esas obras -la ciudad, el laberinto, la realidad de la obra de arte- está predeterminado (Barthes, 1967). Lo que se da es un acto hermenéutico que arroja una luz interpretativa nueva sobre el material dado: sobre esos transeúntes, mercancías y acontecimientos que hallamos en los pasajes y que debemos reordenar, reconstruir y “salvar”, en ese sentido mesiánico propio de la reflexión política benjaminiana. Y es que, como casualmente reza el título de un texto menos citado de Benjamin, debemos “desembalar nuestra biblioteca” y volver a embalarla continuamente para el próximo viaje, desplazándonos con y entre los libros, volviendo a ellos tras tales traslados, tomando notas de las lecturas y dotándolas de relaciones entre ellas. Como Jorge de Burgos, debemos ser coleccionistas de libros olvidados, de obras de arte extrañas, de momentos cotidianos que hemos decidido recuperar y tomar como estéticos; pero frente a él, no debemos limitarnos a encerrarlos, sino que debemos volver sobre ellos. Tal es el papel, en definitiva, del *flâneur* y el lector para Benjamin y Eco, es decir, del espectador del arte: desenterrar la obra, interactuar con ella y dotarla de un sentido inédito, emancipador. Y una obra de arte no tiene por qué ser, necesariamente, lo que la Autoridad, la Historia o los Vencedores, en definitiva, han decidido que sea, sino que puede ser un texto prohibido que reflexione sobre algo tan vulgar como la risa -recordemos la fotografía de Benjamin trabajando en la sección de libros prohibidos de la Biblioteca Nacional de Francia (Serra, 2006: 161)-; puede ser un fotograma que nos haga recordar al apátrida, al pobre, al vencido. El objetivo del arte y del *flâneur* debe ser un arte urbano que vaya contra las reglas de la propia ciudad: “los muros con el *Prohibido* fijar carteles son su escritorio” (Benjamin, 2005: 428).

El pasaje benjaminiano, en efecto, no deja de ser la representación, en esencia, de la relación arte-espectador. La obra es una suerte de texto bíblico necesitado de exégesis, de una labor interpretativa para la recuperación de esa verdad olvidada existente entre sus líneas, que equivale al pasado histórico no realizado. Las obras de arte con que se relacione el paseante deben visibilizar a las víctimas de ese paso del tiempo manejado por el poder; el *flâneur*, por tanto, es un agente “policiaco” y político, pues debe recuperarlas dotándolas de un sentido nuevo, un significado que las y nos salve del instante de peligro. De hecho, muchos teóricos, como Serra (2006), al reseñar el *Libro de los pasajes*, se acercan poderosamente a esta imagen y finalidad de la *flânerie* que asociamos con la semiótica de Eco y con la propia reflexión política de Benjamin, lo que entendemos demuestra aún más esta conexión implícita que hemos tratado de defender:

Con Benjamin, somos también paseantes que se pierden por las calles en las que la burguesía triunfante había situado el espejo de sus ilusiones. El lector de la obra debe actuar de la misma forma que Benjamin, que iba anotando sus reflexiones, los “pasajes” de las obras que describen ese mundo del siglo diecinueve; debe dejarse llevar y abrir las páginas, tal vez al azar, recorrer una y otra vez los pasajes, salir a la luz y de nuevo internarse en la

ciudad. La forma de la ciudad, para Baudelaire, cambia más rápidamente que el corazón humano y es también la forma de la obra la que cambia una y otra vez. Cuando parece encontrarse sólo una reflexión literaria sobre la modernidad de ese París del siglo diecinueve lo que se oculta en realidad es una reflexión que se está continuamente volviendo a recomponer para encontrar el sentido de la política que, a través de esas transformaciones, lleva a configurar lo que iba a ser el siglo diecinueve, el siglo de la ciencia y de la técnica, pero también el siglo en el que se anticipaban esas contradicciones no resueltas que iban a conducir a esa época de “catástrofes” que llegaría a ser el siglo veinte. (pp. 156-157)

Así pues, el lector contemporáneo de Eco y, con él, su teoría semiótica, es relacionable con el *flâneur* y con la concepción del arte benjaminianos. Por ello, defenderemos a continuación, se puede poner en diálogo con la teoría del cine del filósofo alemán.

7. El cine del paseante. El paseante en el cine

En este apartado final propondremos una serie de reflexiones, en las que utilizaremos los principales ítems conceptuales que hemos desarrollado en los anteriores apartados, para construir no tanto una propuesta cerrada en sí misma, como los que podrían ser los cimientos de una posterior investigación acerca del cine y su relación con el *flâneur*. Nos centraremos, para ello, en las cuestiones que definen formal y materialmente el cine, su temática y su finalidad, interpretándolos desde la óptica conceptual construida en las anteriores valoraciones.

Comentemos, en primer lugar, la naturaleza propia del cine o, si se prefiere, su condición de posibilidad. Ya mencionábamos anteriormente la importancia de los fotogramas, que constituirían una suerte de unidad mínima del lenguaje cinematográfico. Pero todo lenguaje tiene, además de un léxico, una estructura: una sintaxis que dote a tales elementos mínimos ya no solo de una ordenación formal, sino, en virtud de ello, de contenidos, de significados. Podemos entender el montaje como el método de construcción por excelencia del cine, su condición material y formal -pues ambos conceptos son, de acuerdo a lo anterior, inseparables- (Sánchez, 2018: 41). Precisamente, la técnica del montaje no deja de ser una forma de ensamblaje y reproducción que, en el caso del cine, es aplicada a la imagen, siendo propia de las condiciones mercantiles e industrializadas que Benjamin toma como contexto de referencia. Por ende, el cine es el arte que hace uso por excelencia de esta técnica, lo que refuerza nuestra idea de que es la producción artística paradigmática a la que se pueden aplicar sus reflexiones.

Por este motivo, existirá un cine puramente comercial o exhibitivo, basado en la novedad -el avance técnico, por ejemplo: en el nacimiento del cine sonoro, los efectos especiales, etc.- y con el objetivo, en última instancia, de alienar. Benjamin ve en las producciones americanas un ejemplo de ello. No obstante, recordemos que su análisis de la obra de arte reproducida técnicamente es dialéctico y, como tal, tiene una potencialidad de unión de las masas. En efecto, por esa ausencia de aura, las artes actuales permiten ser consumidas por cualquier espectador, liberándose de ese componente elitista y académico que tanto tiempo las ha acompañado. Esto facilita, piensa Benjamin, el acceso del proletariado, que, en el caso del cine, no deja de implicar una suerte de reunión ciudadana, sea en las salas o en las proyecciones en la calle, posibilitando la unión colectiva (Pitarch, 2017: 16). Por tanto, aún hay una luz de esperanza y el cine es el género idóneo en el que concentrar los esfuerzos filosóficos: es el arte joven, el que más explota los nuevos medios y, por ello, el que aún puede ser reorientado hacia la emancipación, hacia la construcción de ese orden social alternativo al que antes aludíamos. Para ello, no solo debe “destruir” ideologías, sino “construir” nuevos conocimientos, liberar

nuestra percepción, recuperar nuestra memoria colectiva e histórica, y descubrir virtudes sociales en esa “segunda naturaleza” que es la tecnología (Benjamin, 1989: 159 y ss.).

La propia sintaxis del cine a la que antes apelábamos, su estructura material y formal, se basa en el acoplamiento dialéctico de fotogramas y en la generación, con un intervalo variable, de interrupciones. Esta constitución le permite, por tanto, construir un tiempo alternativo, un *kairós* que escape a la mera continuidad lineal que caracteriza, para Benjamin, la historia de los vencedores. Al respecto, podríamos mencionar, entre otras, las técnicas de la elipsis, la analepsis, las dilataciones o las repeticiones (Sánchez, 2018: 63). En definitiva, y como defendía él mismo en sus *Pasajes*, gracias al montaje, hasta modificar el tiempo está entre sus poderes (2005, K,3,3).

En lo concerniente a la finalidad del cine, esta es, en esencia, policiaca y política, como lo era el rol del nuevo *flâneur*: desenterradora, coleccionista y reveladora de verdades sociales. Por ende, no resulta extraño que conciba, igualmente, su temática en virtud de esa *flânerie* revolucionaria. Así, en *La fórmula en que la estructura dialéctica del film encuentra su expresión* (1935), Benjamin cita los personajes representados por Chaplin como ejemplo del vagabundo, de ese paseante malgrado que desagrada a la burguesía y que produce el *shock* (Villacañas, 2005: 172). En efecto, si con el nacimiento del hombre moderno, del hombre de la multitud, del paseante, el objeto de interés estético ya no es la naturaleza, sino la ciudad, esta debe ser, asimismo, el tema por excelencia del cine (Serra, 2006: 156). No es casualidad que desde sus inicios apareciesen películas donde es la protagonista indiscutible, como demuestran las denominadas “sinfonías urbanas” -p.ej., *Berlín, sinfonía de una ciudad* (1927) de W. Ruttmann-. Estos filmes “documentales” son, asimismo, dialécticos, pues pretenden, en muchos casos, mostrar los grandes logros urbanísticos alcanzados en el s. XX; pero también, en no pocas ocasiones, las degeneraciones de una burguesía y un capitalismo cada vez más desencarnados, mecanizados y obnubilados por ese deseo de velocidad y avance técnico que se han confundido, como criticaba Benjamin, con el progreso. La asombrosa rapidez de los medios de desplazamiento intra e interurbanos destinados a los paseantes -cada vez más relegados a constituir una muchedumbre que va al trabajo o a gastar su sueldo en el *mall*- son, de hecho, un tema fundamental de reflexión en las películas “urbanas”. Es más, como hemos mencionado a propósito de Charlot, el tema del vagabundo y sus constantes fracasos, del callejero de “destino incierto”, será fundamental desde sus orígenes (Pérez, 2012: 6).

Las ciudades, en efecto, prometían mucho en el s. XIX de Baudelaire, pero las contradicciones internas del capitalismo han llevado a una urbe monstruosa que se traga a sus propios ciudadanos, a los *flâneurs* mismos para los que, en principio, había sido construida. Podría haber sido el laberinto de laberintos de libros que veíamos en Eco; el museo de museos de artes que oteábamos en Baudelaire. Pero, de acuerdo al pensamiento dialéctico de Benjamin, tiene otra cara que debemos desenmascarar, la de un pasaje de pasajes alienantes donde los vencidos que han sobrevivido no están invitados, sino que se ven forzados a “hacer calle” entre sus oscuros rincones. Si la película sirve a los vencedores, presentará la supuesta belleza y riqueza de la urbe. Si pretende “desenterrar a los muertos”, escarbará entre la basura de la ciudad y descubrirá a sus vagabundos, prostitutas y mendigos; a todos aquellos que ejercen una *flânerie* degenerada, producto de esos desechos que el sistema capitalista genera y pretende ocultar. Debemos, por tanto, recuperar esas posibilidades pasadas no realizadas, como explicábamos anteriormente. La llave que nos dará la salida, la técnica que nos permitirá reestructurar la ciudad y, con ello, la sociedad misma, es la dialéctica cinematográfica. Por tanto, esta es por sí misma un acto contemporáneo de *flânerie*.

8. Conclusiones

La obra de arte benjaminiana es aquella que se reproduce de una forma técnica, teniendo como consecuencia la pérdida de su aura. Asimismo, el *flâneur* del s. XX se ve transformado, respecto al de Poe, Hugo o Baudelaire, en ese nuevo escenario socioeconómico y cultural, deviniendo el espectador del arte contemporáneo, pero de una forma alienante y consumista que debe ser revertida. Entra aquí la teoría política benjaminiana: el *flâneur* debe tornarse agente político y el arte debe adquirir un compromiso revolucionario. Para ello, debe pararse la maquinaria capitalista y fascista del tiempo, generando una imagen dialéctica que vuelva visibles las heridas abiertas y ocultas por el falso progreso. La obra de arte consistirá, así, en una entidad viva e intertextual que genere cauces de interpretación semiótica imposibles de agotar por parte de sus espectadores, siendo susceptible de ser “desembalada” cuando el presente así lo requiera.

El lugar donde se reencuentran tales agentes y finalidades mesiánicas es el cine, paradigmáticamente el cine documental y de montaje, por su capacidad técnica de modificar el tiempo, la percepción y el conocimiento, despertando a sus espectadores de la alienación urbana en la que viven. El cine debe tomar, así pues, la *flânerie* como tema, pero también como estructura formal, elemento material y naturaleza misma. Debe ser, como el *flâneur*, un trapero y, al tiempo, un salvador. Recordemos el ángel de Paul Klee, en el que Benjamin veía a ese *Angelus Novus* que quería parar el terrible progreso. El cine emancipatorio, igualmente, utiliza el huracán que es la maquinaria de la industria cultural, pero con la finalidad de trascender la temporalidad lineal y presentarnos las antiestéticas realidades olvidadas, producto de ese avance imparable de las injusticias; esas otras formas de *flânerie* que solo son recuperables desde una mirada semiótica emancipada. El cine benjaminiano nos pide, en definitiva, (re)hacer el arte, (re)construir la ciudad y (re)conocernos a nosotros mismos en la errante dialéctica en que hoy vivimos y nos relacionamos.

9. Referencias bibliográficas

- Allard, P. (2003). Las dimensiones del juego. La ciudad como campo y escenario. *ARQ*, 55, 5-8.
- Argüelles, I. (2017). *Angelus Novus: un comentario sobre el tiempo a propósito de las Tesis de Benjamin*. *Eikasía*, 80, 179-198.
- Badiou, A. (2013). *Las condiciones del arte contemporáneo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0Jpqqoic0rc>
- Baltar, E. (2006). Aproximación a Walter Benjamin a través de Baudelaire. *A Parte Rei*, (46), 1-18.
- Barthes, R. (1967). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Baudelaire, C. (1862). *Pequeños poemas en prosa o Spleen de París*. Madrid: Visor Libros.
- Baudelaire, C. (1863). *El pintor de la vida moderna*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1935). París, capital del siglo XIX. En R. Tiedemann (ed.) *El París de Baudelaire* (pp. 43-64). Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Benjamin, W. (1938). El París del Segundo Imperio en Baudelaire. En R. Tiedemann (ed.). *El París de Baudelaire* (pp. 65-138). Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Benjamin, W. (1939). Sobre algunos temas en Baudelaire. En R. Tiedemann (ed.). *El París de Baudelaire* (pp. 183-243). Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Benjamin, W. (1996). *Crónica de Berlín*. Madrid: Abada.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Bray, N. (2018). El mensaje del arte contemporáneo. *Nuestro tiempo*. Recuperado de <http://www.unav.es/nuestrotiempo/firmas/mensaje-del-arte-contemporaneo>

- Cabo, M. (2015). Charles Baudelaire y la fotografía: el ojo-cámara del poeta. *Çédile*, (11), 103-114.
- Campás, J. (2013). *Los mundos del arte*. Barcelona, España: FUOC.
- Castro, E. (2018). *Walter Benjamin, Theodor Adorno y Herbert Marcuse*. Recuperado de <https://youtu.be/x74IH18OYJY>
- Cuvaradic, D. (2009). La reflexión sobre el flâneur y la flânerie en los escritores modernistas latinoamericanos. *Káñina*, 33(1), 21-35.
- Cuvaradic, D. (2012). El flâneur y la flânerie en la historia de la pintura, el cine, la fotografía y la ilustración. *Filología y lingüística*, 38(1), 9-34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Rizoma: introducción*. Valencia: Pre-textos.
- Eco, U. (1962). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta Deagostini.
- Eco, U. (2018). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Debolsillo.
- Esparza, J. (2007). *Los ocho pecados capitales del arte contemporáneo*. Córdoba: Almuzara.
- Freeland, C. (2003). *¿Pero esto es arte?* Madrid: Cátedra.
- Hugo, V. (1862). *Les Misérables*. París: Pagnerre.
- Kracauer, S. (2006). *Estética sin territorio*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos.
- Lesmes, D. (2011). El flâneur, errancia y verdad en Walter Benjamin. *Paralaje*, (6), 55-68.
- López-Cruces, A. (2014). *El flâneur en la estética de Walter Benjamín: de las palabras de Charles Baudelaire a las imágenes de Toulouse Lautrec*. Recuperado de https://pezconejo.wordpress.com/2014/03/22/flaneur/#_ftn6
- Mazuecos, A. (2008). *Arte contextual. Estrategias de los artistas contra el mercado del arte contemporáneo*. Granada, España: Tesis doctoral de Universidad de Granada.
- Pérez, M. (2012). Retratos de flâneurs. Andar sin rumbo en el cine contemporáneo. *Actas IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social de la Universidad de La Laguna*, 1-9.
- Pitarch, D. (ed.) (2017). *Walter Benjamin. Escritos sobre cine*. Madrid: Abada Editores.
- Poe, E. A. (1840). El hombre de la multitud. En *Cuentos*. Barcelona: Weston.
- Robinson, A. (2013). Walter Benjamin: Art, Aura and Authenticity. *Ceasefire*. Recuperado de <https://ceasefiremagazine.co.uk/walter-benjamin-art-aura-authenticity/>
- Serra, F. (2006). Reseña: El Libro de los pasajes de Walter Benjamin, *Foro Interno*, (6), 155-161.
- Villacañas, L.S. (2005). En torno al *Libro de los pasajes*, de Walter Benjamin. *Daimon, Revista de Filosofía*, (36), 169-175.
- Viñuales, J. (1995). *Criterios de valoración del arte actual*. Madrid: UNED.

Enseñar fonética con ayuda del cine

Dra. Laura Ramírez Sainz, *Universidad de Siegen*

1. Introducción

En el presente artículo nos hemos propuesto didactizar la fonética para alumnos que estudian ELE. En este caso concreto nos centraremos en los aspectos segmentales, es decir, en la pronunciación y articulación de los fonemas en español.

La fonética se compone de dos ámbitos fundamentales. Por una parte, la pronunciación atiende a la articulación de los fonemas, estos serían, como ya se indicado, lo que llamamos los aspectos segmentales. Por otra parte, la fonética se ocupa también de los aspectos suprasegmentales, que abarcarían cuestiones como la entonación, la velocidad, el ritmo, etc. Mucho se ha discutido sobre la oportunidad o necesidad de priorizar el aprendizaje o enseñanza de uno de los dos ámbitos en detrimento del otro. Hay quien considera que la enseñanza de la pronunciación es más productiva “si se comienza por la entonación, se sigue por el acento y se termina por los sonidos (Gil 2012, Hidalgo y Cabedo 2012, Billières 2015)” (Pérez Bernabeu 2016: 2). Nosotros en nuestra investigación nos dedicamos a ambos, pero en este artículo, en concreto, nos centraremos en los aspectos segmentales.

La base de datos a partir de la cual trabajaremos ha sido extraída de una secuencia de una película actual que reproduce un español actual y moderno. A partir de esta secuencia, hemos elaborado una serie de actividades que permiten trabajar con nuestro alumno estos aspectos. Esta misma secuencia cinematográfica, de gran valor en su aplicación didáctica, ya fue analizada en otro lugar en base a los aspectos suprasegmentales que se pueden analizar y practicar en ella.

Le película elegida se titula *Perfectos desconocidos*, es del 2017 y trata de una reunión de amigos que quedan para cenar en casa de dos de ellos. A lo largo de la velada se les ocurrirá jugar a un juego que permitirá entrar en sus interioridades. El juego consistirá en leer en voz alta y para todos todas aquellas notificaciones que vayan llegando a lo largo de la cena. También las llamadas de teléfono tendrán que ser escuchadas por todos.

Elegir una secuencia de una película actual como base de datos para trabajar la fonética se debe a varias razones: en primer lugar, el soporte es actual y sencillo; en segundo lugar, se trata de una película contemporánea que reproduce un español moderno; en tercer lugar, la temática puede resultar motivadora para el alumno y, en último lugar, y probablemente como razón de mayor peso, consideramos fundamental la integración de las muestras estudiadas, analizadas y reproducidas por nuestro alumno en un contexto real, ya que “es recomendable que la enseñanza de la pronunciación, como la de todo, se procure lo más significativa posible” (Pérez Bernabeu 2016: 3). Como el mismo autor recoge más adelante: “no resulta nada productivo el ejercicio de palabras aisladas o, incluso, de vocales o consonantes aisladas” (ibd.: 3).

2. Propuesta didáctica

2.1. Acercamiento a los fonemas: El alfabeto fónico internacional

Antes de comenzar con la práctica de fonemas concretos nos parece de interés acercar brevemente al alumno a la fonología. Una breve explicación del funcionamiento de alfabeto fónico internacional es con seguridad de utilidad, pues ofrece una visión general de todos los fonemas existentes. Una vez mostrado este contenido, se puede limitar el mismo al caso del español, pasando así de una visión general a una particular. Creemos que, si bien una primera mirada al alfabeto fónico internacional puede parecer abrumadora, su posterior limitación puede resultar alentadora. También a partir del mismo se puede reflexionar sobre sonidos que

existen en la lengua materna o sonidos que existen en lenguas extranjeras comunes conocidas por todos nuestros alumnos.

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2005)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2005 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b		t d			ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ	n			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ		r						ʀ		
Tap or Flap		ⱱ	ɾ			ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative			ɬ ɮ								
Approximant		ʋ	ɹ			ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant			l			ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

Figura 1

2.2. Fonemas en español

Por cuestiones de espacio, en este artículo nos limitaremos a analizar los fonemas consonánticos.

Desde nuestro punto de vista, una vez presentado el alfabeto fónico internacional, es de especial interés observar la clasificación propuesta por la RAE (2010) de los fonemas consonánticos. La tabla ofrecida a continuación nos parece un excelente resumen de las cualidades de dichos fonemas. Por una parte, aparecen clasificados según su modo de articulación (oclusiva, fricativa, africada, vibrante simple, vibrante múltiple, lateral, nasal), por otra parte, aparece reflejado el punto de articulación sobre el que se articula cada fonema (bilabial, labiodental, dental, alveolar, palatal, velar, interdental), y, por último, se atiende a la presencia de actividad de las cuerdas vocales (produciendo así fonemas sordos o sonoros). Esta primera clasificación, ya circunscrita al español, tendría que estar acompañada de numerosas explicaciones de tipo fisiológico. Para ello, nos podríamos valer de la figura 3. Con ayuda de dicha imagen y de la terminología utilizada en la figura 2 podríamos describir la articulación de los fonemas y explicar qué partes del aparato fonador están implicadas (dientes – dental, interdental, paladar – palatal, alveolos – alveolar, velo del paladar – velar, labio - bilabial). También en la explicación nos podríamos ayudar de la figura 4. Así como la combinación de las figuras 2 y 3 es de especial utilidad para explicar y hacer visible y comprensible el punto de articulación, la combinación de las figuras 3 y 4 es de especial utilidad para reflexionar sobre el modo de articulación, pues en la figura 4 se describe el flujo del aire en la cavidad bucal. En ambas figuras 2 y 4 se hace referencia a los fonemas que resultan de cada articulación.²

² Remitimos también aquí a Soledad Luque, en cuyo trabajo “La corrección de los errores de articulación” incluye un cuadro resumen de los sonidos consonánticos del español, incluidas las variantes dialectales del español meridional y un cuadro relacional de los sonidos consonánticos del español, incluyendo variantes dialectales (Lahoz et al. 2012: 52-53).

CLASIFICACIÓN DE LOS FONEMAS CONSONÁNTICOS

SEGÚN EL MODO DE ARTICULACIÓN (por efectos del aire)		SEGÚN EL PUNTO DE ARTICULACIÓN (por la relación de los órganos de la cavidad bucal)											
		BILABIALES		LABIODENTAL		DENTALES		ALVEOLARES		PALATALES		VELAR	
ORALES	OCCLUSIVAS	/p/	/b/			/t/	/d/					/k/	/g/
	FRICATIVAS			/f/				/s/		/y/	/x/		/θ/
	AFRICADAS									/ç/			
	VIBRANTE simple							/r/					
	VIBRANTE múltiple							/ʀ/					
	LATERALES							/l/		/ʎ/			
NASALES			/m/					/n/		/ɲ/			
SEGÚN CUERDAS VOCALES		SORDO	SONORO	SORDO	SONORO	SORDO	SONORO	SORDO	SONORO	SORDO	SONORO	SORDO	SONORO

Símbolos de los fonemas actualizados (RAE, 2010):

/θ/ → /z/ ; /x/ → /j/ ; /ɲ/ → /ñ/ ; /ʎ/ → /ll/ ; /ʀ/ → /rr/ ; /ç/ → /ch/

Figura 2

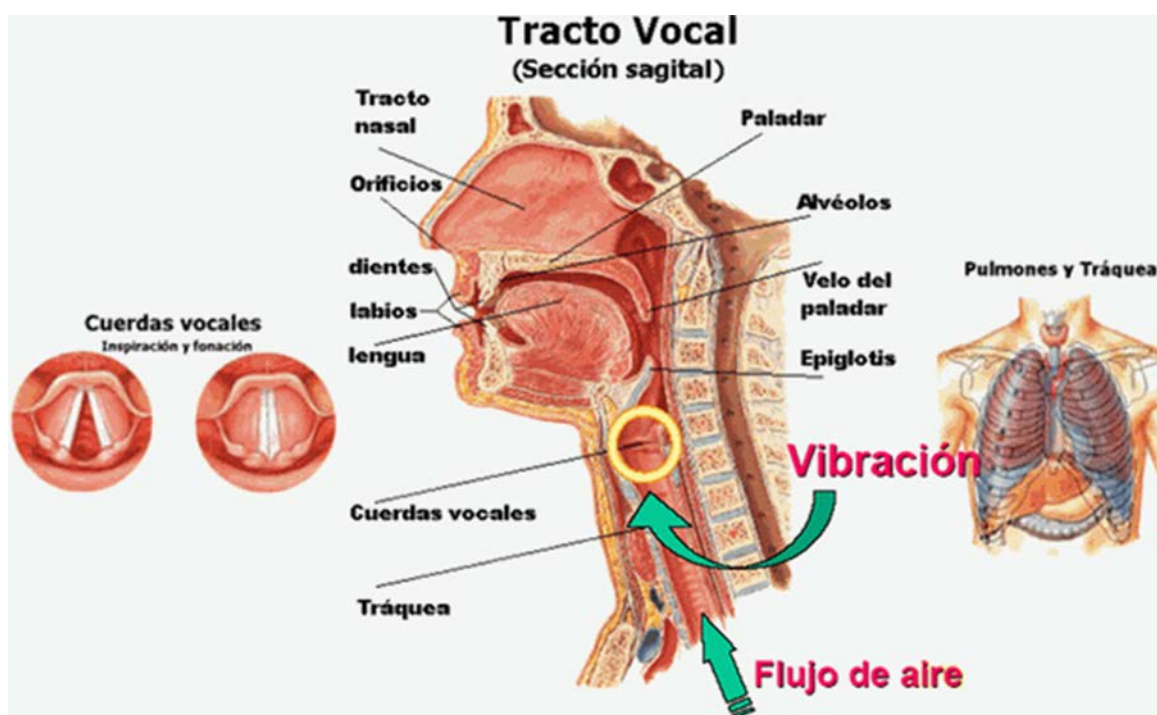


Figura 3

RASGOS MOTIVADOS POR EL MODO DE ARTICULACIÓN			
Rasgo	Órganos	Fonemas	Representación Rasgo de articulación
Oclusivo	El aire se retiene y se expulsa de golpe	/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/,	
Fricativo	El aire sale lentamente a través de una pequeña abertura de la boca	/f/, /z/, /j/, /s/	
Africado	El aire se retiene y después se expulsa a través de una pequeña abertura	/ch/	
Lateral	El aire sale por los lados de la boca	/l/, /ll/	
Vibrante	La lengua produce una o más vibraciones	/r/, /rr/	
Nasal	El velo del paladar deja pasar el aire por la cavidad nasal	/m/, /n/, /ñ/	

Figura 4

3. Aprendizaje de fonemas específicos

Nuestra forma de proceder a partir de ahora consistirá en lo siguiente. En primer lugar, analizaremos la forma de articular cada fonema. Para ello, nos valdremos de cortes transversales. Dado que el alumno ya ha sido familiarizado con el aparato fonador, ahora podemos guiarle como profesores a la hora de articular nuevos sonidos ayudándonos de este nuevo soporte que casi con seguridad nuestro alumno no conocía hasta ahora. Enseñar a pronunciar pasa por conocer el aparato fonador y por reflexionar sobre la articulación en la propia lengua y en la lengua meta. Para acercarle a cada sonido, disponemos de dos formas. Por una parte, podemos describir la articulación utilizando imágenes que la reproducen, como las que ofrecemos a continuación, siempre haciendo referencia a la articulación del alumno y revisando su producción hasta que se consiga el sonido deseado. Por otra parte, es posible utilizar el mismo soporte pero en movimiento, forma especialmente útil de analizar la articulación del sonido. La fuente que se podría utilizar para ello es la misma. Se trata del portal *Sounds of speech* de la Universidad de Iowa, accesible a cualquier usuario y de una claridad y utilidad incuestionable. Dicho portal propugna un acercamiento a los aspectos segmentales de la fonética de una manera clara y sencilla, y es de un valor didáctico incalculable. En él encontramos, además de una reproducción tanto asíncrona (paso a paso) como síncrona (y con emisión de sonido) de cada fonema, clasificaciones y resúmenes del funcionamiento de la articulación como se ve en la figura 4.

En nuestro acercamiento didáctico, un análisis reflexivo de la articulación del sonido estudiado con ayuda de dicha fuente supone siempre el primer paso.³ A continuación, se pediría al alumno que articulara el sonido activando las partes implicadas y que ha podido determinar a partir de las imágenes o el vídeo que reproduce la articulación del sonido, y por último, el

³ Otros autores son de similar opinión: “Las actividades de pronunciación deben seguir, por principio, un orden que vaya de la percepción a la producción” (Pérez Bernabeu 2016: 4).

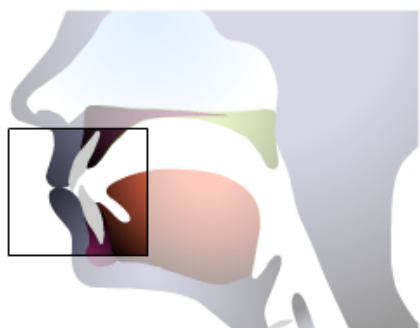
profesor determinaría si el alumno ha conseguido la articulación deseada o si hay que reflexionar más sobre la articulación del alumno, para ayudarle a obtener el resultado deseado.

A continuación, enumeraremos los fonemas elegidos para su aprendizaje. Por motivos de espacio de han tenido que excluir algunos de gran interés como la /ñ/ o la /ch/.

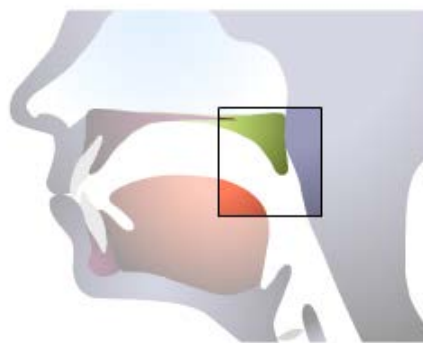
3.1. /B/ -/V/ [b] - [β], oclusiva bilabial sonora

El fonema /b/ es de gran interés en primer lugar por un motivo ortográfico evidente pues suele presentar confusión la doble grafía del fonema. Tanto *b* como *v* son grafías que pueden reproducir el sonido /b/. Además de ello, la grafía *b* tiene dos realizaciones fonéticas, la oclusiva [b] y la aproximante [β].

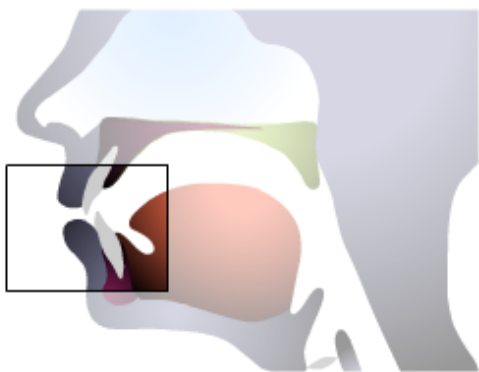
Empezaremos por el alófono [b], que es el reproducido a continuación. Como se ve en la imagen, el sonido bilabial [b] parte de una oclusión total de los labios. Este es el alófono que se reproduce cuando el fonema se encuentra al principio de palabra. En el caso de encontrarse entre dos vocales o entre una vocal y una consonante el sonido se relaja, es el denominado aproximante.



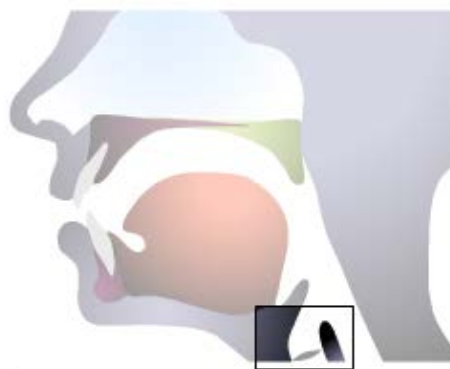
[b] El labio inferior hace contacto con el labio superior creando una oclusión completa que interrumpe la salida del aire.



[b] El velo del paladar permanece elevado.



[b] El aire aprisionado tras la oclusión escapa por la boca al abrirse los labios.



[b] Las cuerdas vocales vibran.

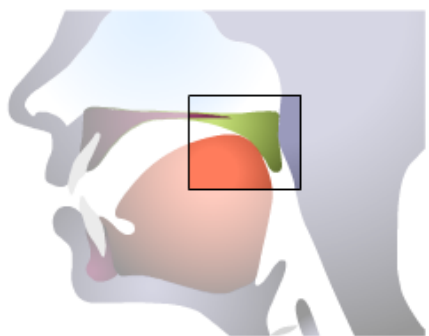
La propuesta de trabajo con nuestro alumno sería la siguiente: En primer lugar, se analizaría la articulación de los dos fonemas. Y luego se buscarían esos fonemas en la secuencia de la película. Una vez localizados estos, se haría un trabajo de repetición y observación con ellos. Entre otras muchas que se incluyen al final de este apartado, tendríamos muestras como *rebuscando* [reβuskaŋdo], con la *b* intervocálica entre dos vocales diferentes, *estaban* [estaβan], intervocálica entre dos vocales iguales, *b* implosiva *bolso* [bolso], el fonema *b* reproducido mediante la grafía *v* intervocálica entre dos vocales diferentes, nuevos [nweβos],

fonema b implosivo al inicio de palabra reproducido por la grafía v, vas [bas], y el fonema b entre consonante y vocal, en *hablar* [aβlar].⁴

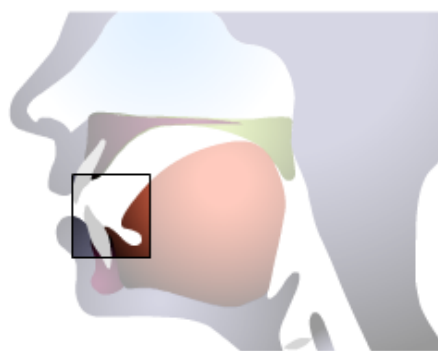
Otras palabras que aparecen en la secuencia son *sabes, beso, móvil, abuela, voy, buenas, favor, sirvió, bien, vale, Eva, vosotros, posible, vuelve*. Todas estas palabras se documentan en una secuencia de 8 minutos extraída de la película propuesta.⁵

3.2. /G/ [g], [ɣ] : Oclusiva velar sonora

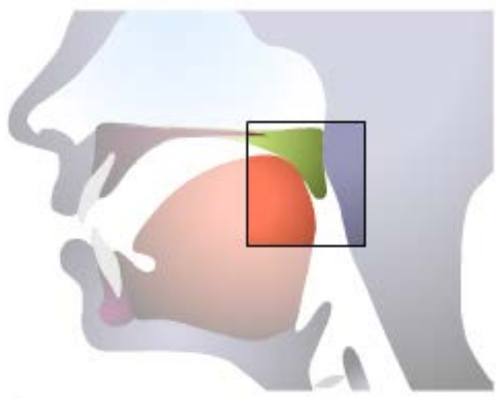
Otro fonema de especial dedicación por parte del alumno es el fonema /g/. El motivo es el mismo que en el caso del fonema /b/; se trata de una grafía que tiene dos realizaciones diferentes en función de si se encuentra en una posición intervocálica, en una posición que combina consonante y vocal o una posición de inicio de palabra. La propuesta didáctica partiría de la misma observación de la articulación que hemos propuesto con el fonema anterior.



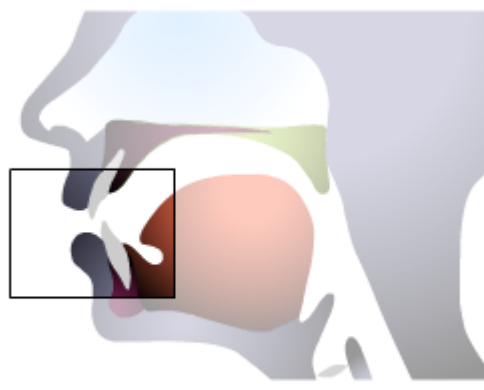
[g] El postdorso de la lengua se eleva hasta tocar el velo del paladar creando una oclusión completa que interrumpe la salida del aire.



[g] La punta de la lengua desciende hasta las encías de los incisivos inferiores.



[g] El velo del paladar permanece elevado.



[g] El aire aprisionado tras la oclusión escapa por la boca.

Una vez analizadas todas las partes del aparato fonador que se activan en la realización de este fonema y habiendo practicado el alumno su articulación, pasaríamos a practicar con el vocabulario extraído de la secuencia.

⁴Todas las transcripciones han sido consultadas y extraídas de <http://www.aucel.com/pln/transbase.html>.

⁵ Otro de los fonemas que se podrían estudiar de forma paralela al fonema /b/ sería el fonema /d/, que también presenta una realización implosiva y una intervocálica. Por motivos de espacio, aquí solo se tratará el primero de ellos.

Siguiendo el modo articulatorio, se pueden documentar a partir de esta secuencia 3 ejemplos paradigmáticos de articulación del fonema /g/ intervocálico entre dos vocales distintas en *seguro* [seywro], el fonema /g/ entre consonante y vocal venga [beŋga] y el mismo fonema a principio de palabra [gwarðe].

La grafía *g* presenta también otra articulación completamente distinta que es reproducida por otro fonema diferente. La aparición de este fonema se da cuando la grafía *g* aparece vinculada a las vocales *e* o *i*. El fonema que reproduciría este sonido es el fonema [X] y aquí seríamos testigos de la interrelación que existe entre ortografía y pronunciación. Del análisis de esta relación se ocupa la ortoépica, y así un posible acercamiento al aprendizaje de las reglas ortográficas relacionadas con sus reglas de pronunciación podría hacerse como se propone en Ramírez Sainz (2017).⁶ Ejemplos extraídos de la secuencia estudiada serían *gente* [xeŋte], *coger* [koxer] o *exageres* [eksaxeres].

Previo visionado de la secuencia propuesta, al alumno se le podrían dar las siguientes palabras y pedirle que las clasificara según su articulación *guarde, gusta, pregúntale, cargador, algo, diga, seguro, venga, aguantarle, sigue, coger, gente, exageres*. Todas ellas aparecen en los ocho minutos propuestos. También se le podría pedir que repitiera el contexto en que aparecen para contextualizar su uso.

3.3.J [x] Fricativa velar sorda

Partiendo de la grafía *g*, que en combinación con las vocales *e* e *i*, se pronuncia [x], se puede trabajar con nuestro alumno ese mismo fonema.

Desde el punto de vista de la ortoépica su análisis no reviste mayor dificultad, pues la pronunciación de la grafía *j* es siempre la misma, independientemente de la vocal que le sigue e independientemente de si su realización tiene lugar de forma intervocálica o a principio de palabra. Así algunos ejemplos extraídos de la secuencia serían *roja* [řoxa], *cajón* [kaxon], *joder* [xoðer], *deje* [dexe].

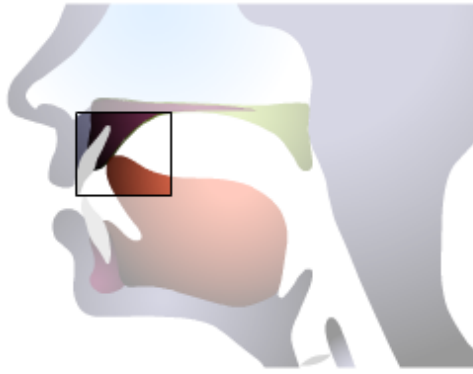
Una posible actividad, una vez explicada la pronunciación de este sonido como lo hemos venido haciendo hasta ahora, sería pedirle al alumno que busque 10 palabras en las que aparezca este sonido en el fragmento propuesto. La solución sería: *dejar, exageres, javi, dejado, hija, caja, roja, cajón, joder, deje*. Este ejercicio lo propone así Gil (2007).⁷

3.4. RR [ř] Vibrante múltiple alveolar sonora

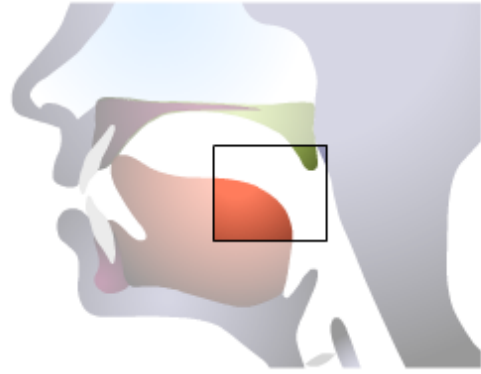
El último par que queremos presentar en este artículo es el par /rr/ [ř] – /r/ [r]. Ambos fonemas presentan una articulación muy similar pero el primero de ellos tiene lugar de forma reiterada, lo que hace que su articulación suene más fuerte. A continuación reproducimos sus cortes transversales.

⁶ El tratamiento específico de la ortoépica contribuye a su vez a desmentir mitos como el de que el español se lee como se escribe (Pérez, 2016: 2).

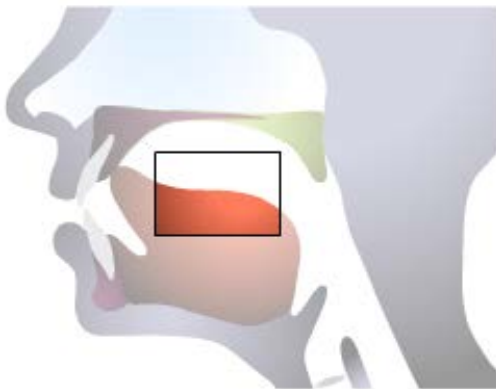
⁷ También de forma paralela a este fonema se podrían estudiar los fonemas [θ] y [k], pues su relación con la ortografía es muy similar a la que tiene lugar con los fonemas [y] y [x].



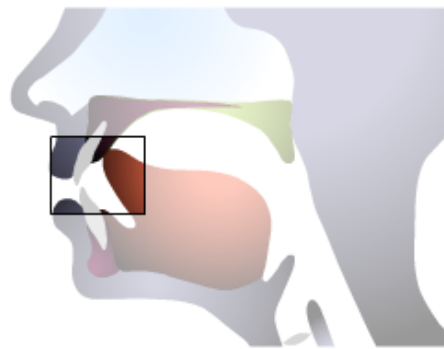
[r] La punta de la lengua se dobla hacia arriba para tocar con sus bordes la parte más alta de los alvéolos.



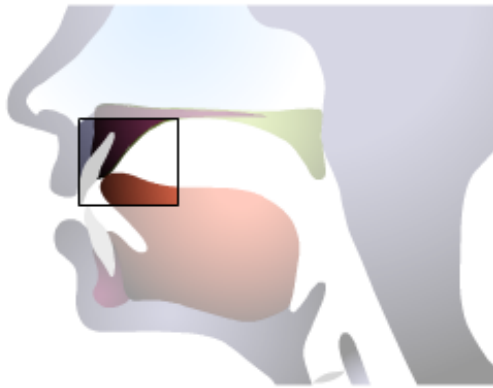
[r] El tronco de la lengua se recoge hacia el fondo de la boca.



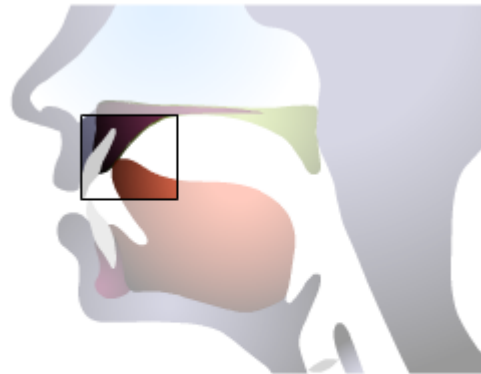
[r] El predorso de la lengua toma forma cóncava.



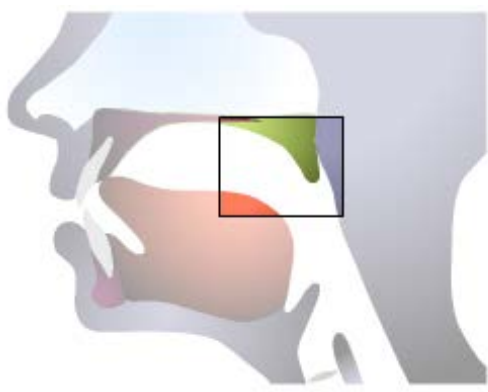
[r] Los bordes laterales de la lengua hacen contacto con la cara interior de los molares superiores impidiendo la salida lateral del aire.



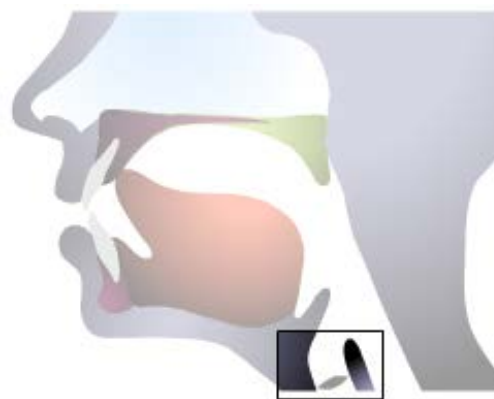
[r] En el momento en que los bordes de la lengua tocan los alvéolos, ésta es empujada hacia fuera por la corriente de aire.



[r] Rápidamente vuelve a hacer contacto con los alvéolos pero es nuevamente empujada hacia fuera repitiéndose este movimiento varias veces.



[r] El velo del paladar permanece elevado.

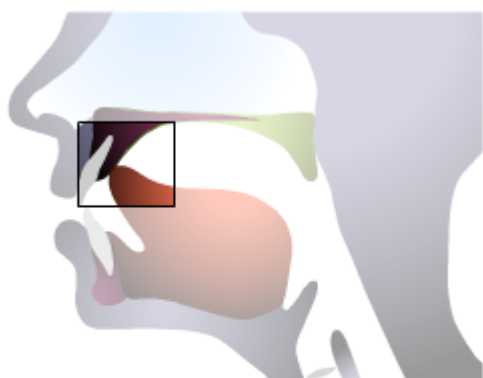


[r] Las cuerdas vocales vibran.

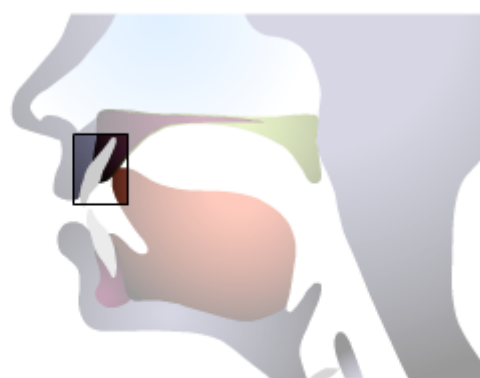
Palabras que aparecen en la secuencia y presentarían este fonema serían *recoger* [ʁekoxer] y *arrancado* [aʁankaðo], entre otras. La *r* vibrante múltiple es uno de los fonemas que más suele preocupar a nuestros alumnos. La dificultad puede deberse a varios factores. Por una parte, el punto de articulación de un sonido similar en la lengua de nuestro aprendiente puede ser distinto del punto de articulación de la *r* en español. Por otra parte, la dificultad en la pronunciación puede deberse a la falta de tonicidad de la lengua. Para subsanar el primer problema podemos ayudarnos de los cortes transversales. Para solventar el segundo podemos remitir a las propuestas hechas por Luque (2012: 66), entre las que se encuentran ejercicios como situar la punta de la lengua en la parte trasera del paladar y pasarla por por todo el paladar hasta los dientes y viceversa (arrastre de atrás hacia delante y de adelante hacia atrás) o adherir la lengua al paladar después de realizar varios chasquidos imitando el ruido de un caballo al trotar.

3.5. R [r] Vibrante alveolar sonora

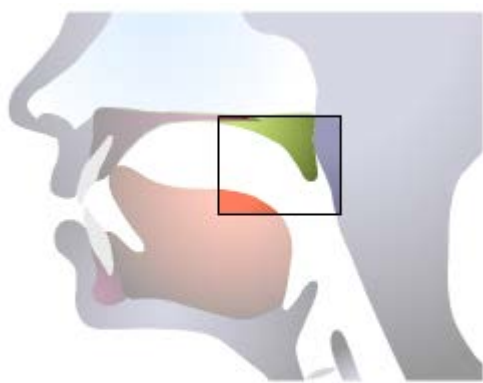
Aunque parece que el sonido de la *r* vibrante es uno de los más difíciles del español, la *r* simple es también para el alumno un sonido difícil de articular. A continuación presentamos los cortes transversales con explicaciones detalladas que lo describen. Como ya ha sido habitual en este artículo, tras una sensibilización del alumno con su propio aparato fonador y la articulación de la *r* simple, se pasaría a analizar ejemplos encontrados en la secuencia. Si bien, esto puede hacer pensar que el desarrollo tiene lugar de una forma rápida, esto estaría muy lejos de la realidad. El sonido *r* simple puede exigir mucho esfuerzo tanto del alumno como del profesor, tanto de observación y análisis como de repetición.



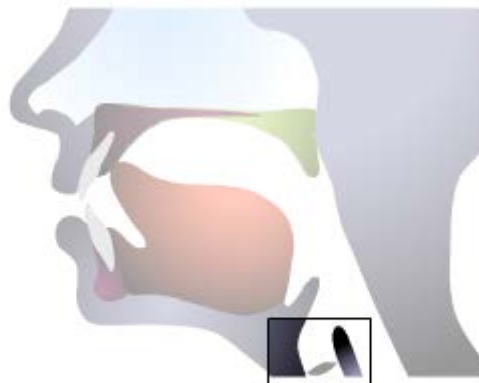
[r] La punta de la lengua se adelgaza para elevarse rápidamente y tocar con sus bordes los alvéolos de los incisivos superiores en un movimiento que es a la vez ascendente y hacia dentro.



[r] Los bordes laterales de la lengua hacen contacto con la cara interior de los molares superiores impidiendo la salida del aire por los lados de la boca.



[r] El velo del paladar permanece elevado.



[r] Las cuerdas vocales vibran.

Un ejercicio interesante extraído de Romero Dueñas/ Gonzalez Hermoso (2002) consiste en ubicar el sonido de la *r* simple en numerosas posiciones y combinaciones en el léxico. Para ello, se le podría pedir al alumno que cumplimentara la siguiente tabla con vocabulario extraído de la secuencia estudiada. A la izquierda presentamos la tabla tal y como la recibiría el alumno y a la derecha esa misma tabla rellenada por nosotros.

Posición	Posición	Ejemplo
Entre vocales	Entre vocales	mira [mira] hiciera [iθjera]
Delante de consonante	Delante de consonante	cartas [kartas] hacerles [aθerles]
Final de palabra	Final de palabra	mejor [mexor]
Combinación tr, fr, gr, dr, pr, cr, br	Combinación tr, fr, gr, dr, pr, cr, br	entre, [e̞ntre] gracias [graθjas], madre, [maðre] siempre, [sjempre] escriben, [eskriβen] habrás, [aβras]
Principio de palabra	Principio de palabra	Rosa [řosa]
Entre vocales /rr/	Entre vocales /rr/	

Otra propuesta de trabajo sería llevar a cabo la actividad del sonido intruso (cf. Gil 2007: 508) que consiste en darle al alumno las palabras que aparecen en la secuencia incluyendo alguna que tenga una *r* vibrante múltiple y que el alumno tenga que localizar.⁸

4. Conclusiones

En este artículo nos hemos propuesto acercar al alumno a la correcta pronunciación de los fonemas en español. Por cuestiones de espacio, nos hemos limitado a analizar solo algunos de los fonemas que más dificultades presentan a la hora de articularlos.

⁸ Otras palabras que aparecen en la secuencia serían creas, mentirme, mirado, cargadores, quieres, ahora, caro, saldremos, pero, por, por favor, padres, perdona, encontré, urgado, costumbre, contrario, atrás, saber.

La enseñanza de estos aspectos segmentales de la fonética se han propuesto como un proceso que pasa desde la reflexión y el conocimiento del propio aparato fonador, a la correcta articulación y emisión del sonido.

Hemos considerado especialmente relevante utilizar como fuente de las muestras de lengua una secuencia cinematográfica de una película de actualidad. La oportunidad del tratamiento del cine en el aula de ELE tiene numerosas ventajas: se trata de un formato dinámico, actual, de fácil acceso, motivador, integrador y contextualizado. La película elegida es también de especial interés por su temática y por la autenticidad de la articulación fonética que se puede documentar en ella. Esta fuente, igualmente válida para trabajar y enseñar tanto aspectos segmentales como suprasegmentales se presenta como un marco idóneo en el que se procura una enseñanza amena. Especialmente importante esto debido a la naturaleza de la fonética articulatoria, que puede resultar a veces aburrida y pesada.

Los ejercicios propuestos siguen tanto planteamientos del audiolingualismo (audición y repetición del modelo) y del método verbal tonal (escuchas focalizadas en un aspecto específico, en este caso a partir de una secuencia cinematográfica) así como otro tipo de ejercicio más reflexivo y ejercicios relacionados con la ortoépica. Se siguen algunos de los presupuestos de Renard (1977), como, por ejemplo, el control de la audición sobre la producción, es decir, se propone como objetivo discernir y escuchar claramente el sonido objeto de estudio para practicar después su articulación y pasar a su producción; y también el presupuesto de la fonética combinatoria, esto es, la reflexión sobre la influencia de unos sonidos sobre otros (cf. Ramírez Sainz, 2017). Además de ello, también se proponen ejercicios de identificación del sonido.

Así, la propuesta aquí presentada consigue aunar la enseñanza de la fonética articulatoria con la integración de esos contenidos en un contexto que reproduce una emisión real y actual. La combinación e interrelación de ambos planteamientos, fonética y cine, tiene un efecto motivador que, a su vez, consigue hacer reflexionar sobre los aspectos segmentales de la fonética.

5. Bibliografía

- Aurrecoechea, E. (2002). La pronunciación en la clase de ELE, *Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Alemania. International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas*. <http://www.encuentro-practico.com/pdfw05/aurre.pdf>
- Billières, M. (2015). *Méthode verbo tonale: origine et fondements*. Au son du fle: Toulouse.
- Bueno, R. (2013). Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest.
- Casany, M. y Landa, J. (2010). Montañas, puentes y ríos: acercamiento a la pronunciación y a la entonación españolas en niveles iniciales. *Revista Foro de profesores de ELE*, 6.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia en español*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, G. (2011): La infradiferenciación de los fonemas /l/ y /ɫ/: una propuesta didáctica. *Cuadernos Canela*, 21, 57-73.
- Gil, J. (2007): *Fonética para profesores de español*. Madrid: Arco Libros.
- Giralt, M. (2010). Y... ¿cómo trabajo la entonación en mis clases de ELE? *Actas de las III Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester* (pp. 44-51). Manchester: Instituto Cervantes de Manchester.
- Gironzetti, E. y Pastor, A. (2008). ¿Te vas de casa o de caza? Propuestas para la enseñanza del sonido /o/ a alumnos italianos de E/L. En J. M. Contreras (ed.) *Actas del II Congreso*

- Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE* (147-160)
Valencia: Universidad de Valencia.
- González, C. y Romero, A. (2002). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.
- Guillén, P. (2012): La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo, *Kañina, Revista de Artes y Letras*, 36(1), 205-213.
- Hidalgo, A. y Cabedo, A. (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Lahoz, J. M. (2007). La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: Cómo, Cuándo y por qué. En E. Balmaseda (ed.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 2, 705-720.
- Lahoz, J. M., Luque, S., Mellado A., Rico, J. y Gil J. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- Marjan (2014). *Del aula al escenario: Un taller de teatro en la clase de ELE en Islandia*. Recuperado de: http://skemman.is/stream/get/1946/17684/41148/1/Marjan_Gjorsheski.pdf
- Navarro, T. (1944). *Manual de pronunciación española*. Madrid. Gredos.
- Orta, A. (2009). Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula, *Phonica*, 5, 48-73.
- Pérez, A. (2016). Tratamiento de la pronunciación en la colección Nuevo Prisma (Editorial Edinumen), *redELE*, 28.
- Poch, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, *redELE*, 1, 1-8.
- Quilis, A. (1985). *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*. Madrid: Arco Libros.
- RAE (2010). *Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ramírez, L. (2017). Didáctica de la fonética en ELE: los elementos segmentales, *Revista académica liLETRAd*, 3(1), 235-250.
- Ramírez, L. (2020). *Didáctica de los elementos suprasegmentales en ELE: la teatralización*. Granada: Comares (en prensa)
- Ramos, Adriana M. (2009). Los alumnos hablan, pero, ¿Cómo, cuándo y qué corregirles?. V *Encuentro brasileño de profesores de español*, 9.
- Renard, R. (1977). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruselas: Didier.
- Romero, C. y Gonzalez, A. (2002). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.
- Saceda, M. (2011). ¿Hablan a golpes?: El enlace. *Foro de profesores de E/LE*, 7, 1-10.
- Santamaría, E. (2006). Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa. *Interlingüística*, 17, 961-970.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Serra, M., Serrat, E., R. Solé, A. Bel. y M. Aparici (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Tocco, M. E. y Russo, M. (1995). Propuestas fonológicas de carácter lúdico para la enseñanza de E/LE a niños: la entonación y los actos de habla, en *Tendencias Actuales en la enseñanza de ELE II. Actas VI ASELE*, [en línea]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0406.pdf
- Tordera, J. C. (2009). Popuesta didáctica de la articulación y percepción de las líquidas en español. *Revista Foro de profesores de ELE*, 5.

El arte de la animación y el poder foráneo traducido: la animación como instrumento de aculturación del público infantil y juvenil

Rebeca Cristina López González, *Universidad de Vigo*

1. El arte y el cine de animación

Pretender definir un concepto como el arte constituye de por sí un ejercicio atrevido en el marco en el que se redacta este trabajo. No obstante, como punto de partida se convierte en un reto necesario que contextualiza toda esta investigación. El arte puede entenderse como la expresión material y/o verbal de cómo sentimos el entorno en el que nos encontramos. Es un lenguaje universal que trasciende las lenguas y al igual que éstas es un medio de comunicación entre los humanos, independientemente de nuestra edad, género y condición e incluso independientemente de si hablamos diferentes idiomas o si pertenecemos a diferentes culturas.

El arte nos permite captar estructuras y percibir el todo. Aprendemos a apreciar las particularidades del mundo que nos rodea y afinamos la atención gracias al arte. Como Palacios (2006: 8) afirma, el arte agudiza la capacidad para distinguir las cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad.

El cine de animación también es arte; un arte que nos exige afinar la atención, que nos permite apreciar el detalle más minucioso dentro de un marco animado amplio, que cuenta emociones y narra historias que llegan prácticamente a todos los públicos. Definiciones más exactas de ‘animación’ han reivindicado su estatus como arte desde sus inicios (Salomon, 1987: 12 y Starr, 1987: 70). Otras se han encargado de enfatizar su aspecto más técnico centrándose en cómo se realizan estas producciones audiovisuales (Wells, 1998: 10), mientras que la definición más institucional proviene de la ASIFA (Association International du Film D’Animation) en sus estatutos de 1962 vigentes en la actualidad y preocupados por subrayar la contribución de la animación al legado mundial y su promoción del progreso en aras de la paz y la mutua comprensión de los pueblos.

Dado que la animación se articula como forma artística en el plano audiovisual este arte está sujeto para su transmisión a unos macrocódigos: acústico, sintáctico, visual y tecnológico (Casetti y di Chio, 1991; Chaume, 2004). De entre estos macrocódigos, tienen especial incidencia en el proceso de traducción los macrocódigos acústico y visual, ya que condicionan la capacidad del traductor para transferir el código lingüístico de una lengua a otra. Estamos centrándonos en el proceso de doblaje.

2. Traducción y doblaje de la cultura

Ávila (2009: 18) define el doblaje como “el truco audiovisual a través del cual unos actores hablan con voz e idioma de otros”. En España, esta modalidad de traducción audiovisual (TAV) es la más extendida. Aunque el continente europeo puede dividirse atendiendo a las diversas modalidades de TAV (doblaje, subtitulación, voice-over, etc.) cuando se trata de la transferencia del cine de animación predomina el doblaje en todos los países, dado que muchas de estas producciones se destinan, en gran parte, al público infantil y juvenil (Agost, 1999: 85 y Chaume, 2012: 6).

El doblaje del cine de animación se ha llegado a subestimar, al considerar que solamente es cine para niños, como si el nivel de exigencia del menor como espectador fuese menor que la de la persona adulta. De ahí, que se haya llegado a afirmar que el doblaje de la animación requiere menos esfuerzo por parte del traductor/a desde el punto de vista de la sincronización labial (el código lingüístico traducido debe insertarse dentro de los movimientos labiales que

realizan los actores y actrices en la pantalla para lograr un cierto grado de verosimilitud. Así el espectador asume que la voz que se escucha en su lengua se corresponde con la del actor o actriz que aparece visualmente en la pantalla), debido a que el público infantil no repara en la imperfección del ajuste labial (Agost, 1999:85). Afortunadamente, la animación ha experimentado varias mejoras en su proceso productivo desde que Agost comparó las limitaciones visuales impuestas por la animación y otros textos audiovisuales. De hecho, Zabalbeascoa (1997: 332), pocos años después, nos habla del grado de desincronía aceptado por el espectador mientras que Martínez (2008: 59) subraya la importancia de no subestimar la madurez del público atendiendo a su edad.

Este desarrollo tecnológico de los últimos años en el campo de la creación de programas informáticos utilizados en el diseño y movilidad de personajes animados ha permitido una mejor caracterización de los personajes y, en concreto, en la movilidad bucal de los mismos con el propósito de proporcionar un estilo hiperrealista a las películas de animación. Se pretende con el uso de la iluminación, la creación de escenarios y diseño de personajes un acercamiento a la realidad, de modo que el espectador, a pesar de ciertos personajes fantásticos, logre olvidar, por un momento, que lo visto en la gran pantalla ha sido creado a partir de la nada en su totalidad. Esta necesidad de cuidar el ajuste en este tipo de textos audiovisuales en función de las mejoras técnicas que pudiesen surgir con el paso del tiempo ya fue contemplada por autores como Ávila (2009: 110) y Lorenzo García (2000, 25).

En el doblaje de productos animados para la gran pantalla podría decirse que el ‘*casting*’ o reparto de voces sigue siendo un factor fundamental en la consecución de un buen producto final. Ávila (2000, 184) atribuye al director de doblaje la responsabilidad de realizar esta selección que “*debe obedecer exclusivamente a criterios cualitativos*”. Como es sabido, los personajes que deben doblarse no son de carne y hueso, por lo que, tradicionalmente, su falta de expresividad ha supuesto un reto para los actores de doblaje (Chaves, 2000: 137). Así, la interpretación de estos actores es crucial para que estas animaciones cobren vida y atraigan la atención de los espectadores. En cuanto al tipo de personajes a los que se les debe prestar la voz, tanto en las versiones originales como las dobladas, éstos pueden clasificarse en dos tipos de acuerdo con lo descrito por Ávila (2000: 190; 2009: 110): las caricaturas y los humanizados.

Dejando a un lado los aspectos más técnicos del doblaje (la sincronización labial y la elección de las voces dobladoras) relacionados con la forma del producto audiovisual, cobra importancia para este trabajo el contenido del cine de animación aquí estudiado. En el pasado ciertas presunciones se referían a la animación como un tipo de texto audiovisual que no suponía un reto para el traductor, dado su escaso contenido cultural e intertextual. Éstas se desmienten incluso sin la necesidad de realizar un estudio pormenorizado, si se visiona al menos uno de los capítulos de la serie *Los Picapiedra* (V.O. *The Flintstones* (1960)) del estudio de animación, ya clásico, Hanna-Barbera. Sea como fuere, el doblaje de este cine sí exige la atención del traductor como apunta Lorenzo (2000: 24-25) porque tanto el contenido como su soporte, el lenguaje, deben ajustarse a los destinatarios de la producción cinematográfica atendiendo a la edad del público receptor. Cuando el destinatario es únicamente el menor de muy corta edad se espera que el lenguaje sea sencillo, las frases cortas, el léxico básico y un uso abundante de la repetición, mientras que los textos orientados a un público infantil/juvenil y adulto exigen una traducción, por ende un doblaje, más cuidado y complejo de elementos como la ironía, los juegos de palabras, el humor, y añadimos a las palabras de esta autora, los aspectos culturales en los que cabe toda esta enumeración anterior.

Por lo tanto, al traducir para el doblaje un arte como la animación destinada a todos los públicos, los traductores se enfrentan a un contenido que pertenece a otra cultura, en este caso analizado la cultura estadounidense, que debe trasvasarse para el entorno cultural español. Los

ejemplos presentados en este trabajo muestran cómo la animación entretiene a un público infantil al tiempo que se les muestran una serie de contenidos culturales que no siempre están a su alcance. El dilema para el traductor se encuentra en cómo debe realizar la transferencia de estos contenidos culturales siendo consciente de que su toma de decisiones puede influir en el desarrollo del joven espectador.

Antes de abordar la cuestión central de la aculturación del público infantil a través del cine de animación, resulta de interés delimitar qué se entiende por contenidos culturales a sabiendas de que la definición de cultura, elementos culturales, su clasificación y traducción han sido objeto de numerosos estudios (Bassnett, 1991; Hermans, 1999; Katan, 1999; Snell-Hornby, 1988). Para acotar tan amplio campo de estudio, compartimos las palabras de Aime (2015: 20) quien a su vez cita a Sir Edward Tylor (1832-1917) con el fin de hacernos entender qué es la cultura:

La cultura, tomada en su significado etnográfico más amplio, es ese conjunto que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y toda otra capacidad y hábito adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad.

Es, por lo tanto, el fruto de las relaciones entre muchos individuos y por ello a partir del diálogo, del intercambio y del encuentro nace cada cultura. La cultura está en el espacio entre las personas; un espacio que debe llenarse con formas de comunicación y de comportamientos compartidos. En este espacio y diálogo entre personas, la traducción es más que una herramienta que transmite componentes lingüísticos porque tal y como afirma Jakobson (1971) la traducción intersemiótica es la que nos permite traducir cualquier concepto pues las lenguas dependen de experiencias no lingüísticas compartidas por los seres humanos. Tal y como Amselle (1990) formula cada grupo crea y modela su cultura e identidad mediante el proceso de triangulación, porque se conecta a significados globales para después volver a significados que son el producto de una reelaboración y de una metabolización local. En este sentido, la traducción de la cultura puede experimentar un proceso similar, ya que el traductor puede conectarse a la globalidad para reelaborar la cultura de manera local. En el doblaje de la cultura puede suceder algo semejante al proceso descrito por Amselle (1990), ya que se parte de un guión escrito y traducido que se prefabricará (Baños y Chaume, 2009) para tornarse oral. Los contenidos culturales viajarán entre lenguas.

En este trasvase entre lenguas el traductor se servirá de varias estrategias de traducción que le permitirán cumplir con los condicionantes impuestos por el doblaje. Estas estrategias, comunes en prácticamente la mayoría de los estudios de traducción, se enuncian, a continuación, partiendo del estudio de Katan (1999: 172-215). La generalización nos permite ofrecer la versión de un contenido para el que no existe una equivalencia en la cultura para la que se traduce. La omisión consiste en la ausencia en el texto traducido del elemento cultural que aparece en el texto original y la adición nos permite hacer explícito el contenido implícito. Otras estrategias etiquetadas y explicadas por Katan permiten dirigir al destinatario de la traducción hacia el contenido considerado como importante (la distorsión) y la manipulación como mediación que facilita la comprensión del texto traducido y no como ausencia de fidelidad al texto original. Katan (1999: 177) también hace hincapié en el contexto cultural como determinante de la producción del texto traducido porque la cultura se percibe en niveles distintos, desde el medio (las instituciones) hasta las creencias y los valores (la orientación cultural) y la identidad.

Dentro de los contenidos culturales audiovisuales sujetos al trasvase entre lenguas se puede establecer una división entre los contenidos de la cultura y aquéllos empleados de manera intertextual. Los contenidos culturales se han abordado y clasificado en el ámbito de los estudios de traducción en numerosos trabajos (Baker, 1992; Katan, 1999; Mayoral, 1994;

Newmark, 1988; Vlahov y Florin, 1970) con el propósito de hacer visible este contenido al traductor novel y al experimentado. Aquí incluimos la propuesta de Katan (1999) de manera abreviada para mostrar cuáles son los elementos considerados como culturales:

- a. El medio (el clima, el hogar, la comida); b. El comportamiento (acciones y modos de comportarse en cada cultura; c. Capacidades, estrategias y destrezas empleadas en la comunicación (comunicación no verbal, rituales, etc.); d. Valores de la sociedad y sus jerarquías; e. Creencias; f. Identidad.

Los contenidos empleados de manera intertextual se rigen por la existencia de la relación entre textos. La definición de este concepto (Kristeva, 1969) contempla esta relación como condicionante para que la intertextualidad ocurra. Los textos se construyen como un mosaico de citas tomadas de textos anteriores. El texto que se obtiene es el resultado de la absorción de todos los textos empleados en su construcción. El lector o el espectador, si entendemos que los textos también son de carácter audiovisual, es el encargado de interpretar cada uno de los contenidos que componen el texto para extraer el significado completo de lo que lee o ve. Los textos, a su vez, forman parte de la cultura en la que son producidos y de ahí que la intertextualidad pueda entenderse como un fenómeno subordinado a la cultura.

Los ejemplos que se presentan en este estudio nos muestran cómo el contenido cultural intertextual puede ejercer su influencia sobre el espectador infantil y juvenil repercutiendo en su percepción del mundo que le rodea. Pero antes de abordar este asunto debemos tratar el concepto de aculturación.

3. La aculturación detrás del cine de animación

Según Sell *et al.* (2014: 113) el cine y otros medios pueden estructurarse desde la psicología social desde dos enfoques. La segunda faceta del cine es la que capta nuestra atención.

- (1) como reproductor de la realidad, estudiando las narrativas y contenidos de las películas para dilucidar por ejemplo la reproducción de estereotipos (...); (2) como generador de modelos, donde se estudia a la audiencia viendo cómo entienden sus contenidos.

El cine funciona como un reproductor de modelos y valores. Desde el modelo propuesto por Gerbner y Gross (1976) conocido como el ‘modelo de cultivo’, el cine forma a los jóvenes ocupando el espacio antes reservado a la educación formal. De esta manera, el joven espectador está expuesto a una serie de contenidos, unos símbolos que se decodifican y que suponen un tipo de aprendizaje indirecto llevado a cabo a través de la observación del modelo fílmico al que el propio niño o joven atribuye un prestigio social. Así, las películas de animación propuestas en los ejemplos aquí tratados son una muestra de cómo sus contenidos sirven de modelo al niño o joven. Además son películas que han adquirido un prestigio entre sus espectadores. Han sido éxitos de taquilla en España⁹, lo cual indica que la productora DreamWorks logra establecerse como un referente en el ámbito de la animación en España.

En este contexto, las palabras de Laborda (2015: 1) nos aclaran el significado del concepto ‘aculturación de los medios’, puesto que son: “*los cambios que producen los medios de comunicación en los patrones de comportamiento que las personas han adquirido socialmente*”. La aculturación se articula según la antropología y la lingüística mediante las ideas de asimilación, préstamo y transculturación. En la asimilación, un pueblo pierde parte de su cultura al entrar en contacto con otro técnicamente más avanzado. El préstamo consiste en

⁹ Por ejemplo, *Shrek* recaudó un total de casi 13 millones de euros (12.850.954 €) gracias a la taquilla española. *Madagascar* superó a la anterior con un total de 13.613.855 €, *Shrek Tercero* logró recaudar 21.828.103 € y *Kung Fu Panda* sumó 13.176.073 €. Datos extraídos de www.cineol.net, www.sensacine.com y www.taquilladecine.com.

una aproximación cultural de una sociedad a otra debido a su mutuo contacto y la transculturación se aprecia al observar un cambio social como resultado del contacto entre dos o más sociedades que son diferentes y autónomas. Este contacto puede ser intenso y multidireccional.

La aculturación de los medios ofrece dos caras a la sociedad, por una parte puede aportar nuevos contenidos mientras que, por otra, supone una pérdida. Y por ello corremos el riesgo de vernos abrumados por un flujo comunicativo desmedido y constante. El espectador del cine de animación actual está expuesto a mucha información no proposicional y no analítica, que ni está estructurada ni contextualizada como nos advierte Simone (2000). El discurso verbal se convierte en imprescindible para orientar y dotar de sentido referencial a la información audiovisual para evitar que sea manipuladora e inane.

En el trasvase de contenidos audiovisuales el traductor es el mediador cultural y a pesar de que no suele estar en posición de determinar el contenido final de la película de animación doblada, sí puede detectar esta información no estructurada ni contextualizada, pudiendo alejarse de la cultura original y acercarse a la cultura para la que traduce tal y como Venuti (1995/2008: 20) defiende mediante la aplicación del concepto de domesticación. Se trata de una traducción que se acota dentro de la cultura término. Tal vez así el público infantil y juvenil se vea menos influenciado por otras culturas.

Ante el panorama centrado en la pérdida que produce la aculturación hay posturas que la entienden como ofrecimiento porque las herramientas audiovisuales e informáticas constituyen nuevas formas de aprendizaje que abren camino y favorecen el intercambio, análisis y posterior debate. De nuevo son posturas que nos trasladan desde el extremo de la asimilación a la transculturación.

4. Análisis de ejemplos

Como puede comprobarse el disfrute de una película de animación orientada a todos los públicos no es un acto inocente ni banal, pues muchos son los procesos implicados en su producción de contenido y doblaje. En primer lugar, hay que aclarar que los cuatro ejemplos abordados forman parte del elenco de producciones creadas por DreamWorks. El primero de éstos pertenece a la película *Shrek* (2001). La escena nos muestra al villano de la película, Lord Farquard, acostado en una cama circular, que ya indica sus intenciones de soltero seductor, viendo el espejito mágico. El espejo funciona como un televisor en la saga del famoso ogro verde. Tras el villano, se observa un tríptico en el que se incluyen todos los elementos que forman parte de la obra de Botticelli, *La nascita di Venere*, a excepción de Venus, aquí substituida por Farquard. El contenido artístico incluido en la película se ha modificado, en parte, para crear un efecto humorístico que solo puede disfrutarse si se conoce la obra del cuatrocentista italiano. Este guiño llega al espectador español de manera visual, por lo que el traductor nada puede hacer, ya que la imagen se escapa a su poder de actuación. El joven que haya estudiado esta obra en clase de historia será capaz de reconocer el juego, mientras que el niño, tal vez necesite algunas orientaciones previas para comprender el elemento cultural insertado en la animación. Aquí la aculturación se produce a través del préstamo, ya que la obra italiana se toma para crear el guiño intertextual a través de la manipulación de la imagen en la cultura estadounidense para después regresar a Europa en su versión doblada al español peninsular.



Imagen 1: Lord Farquar retratado en el tríptico tras su espalda

El siguiente ejemplo se extrae de la película *Monstruos contra Alienígenas* (2009). En él, la sucesión de elementos culturales comienza con la parodia del presidente de los Estados Unidos, una figura que a nivel internacional no deja indiferente a nadie más allá del partido político que se sitúe en el poder y cuya influencia en la política internacional es incuestionable junto a la de otros líderes políticos a nivel mundial. Esta parodia se encarga de desmitificar la figura del presidente convirtiéndolo en un personaje indeciso, inepto e inseguro que pretende salvar a su país de los alienígenas tocando el órgano electrónico. Esta descripción de la escena ya nos muestra un cierto grado de transculturación, puesto que el contacto entre la cultura estadounidense y la española a través de los medios y durante décadas permite que el adulto detecte la parodia e ironía de la narración fílmica. Sin embargo, para mayor agravio del personaje rodeado de su ejército y guardia personal, la parodia se completa con el fallido intento de comunicación entre el presidente y el robot alienígena mediante la alusión tanto a la banda sonora de la película de Spielberg, *Encuentros en la tercera fase* como a la banda sonora de la saga *Superdetective en Hollywood*. Estas son dos producciones que muy probablemente solo serán reconocidas por el público adulto, ya acostumbrado a las producciones estadounidenses como medio para el entretenimiento. La reacción de este público adulto ante el humor alusivo puede llegar a despertar el interés del público infantil y juvenil cuya consecuencia derivará en una retransmisión del contenido cultural ajeno entre padres e hijos.

El tercer ejemplo proviene de *Shrek: Felices para siempre* (2010) y su última escena. En ella, la historia de Shrek se recoge en un libro que se coloca en una estantería junto a varias obras de la literatura universal canonizadas y modificadas para incluir a los personajes de la saga Shrek en su versión original en inglés. En la versión doblada al español peninsular todas estas referencias literarias tergiversadas, gracias al juego alusivo intertextual, no experimentan ninguna variación con lo que el espectador español parlante no podrá comprender los títulos de las obras aludidas que se presentan en inglés. Es decir, no hay una voz en off ni un subtítulo que traduzca los títulos de estas obras. De hecho, del análisis de estos casos de intertextualidad visual doblados al español de la productora DreamWorks se extrae que la no traducción se convierte en la estrategia escogida, frente a la traducción absoluta que propone Pixar, la cual consiste en incluir en la imagen de la escena el texto en español. A modo de ejemplo, estas son algunas de las obras aludidas: *The Taming of the Shrew* (*La fierecilla domada*) de Shakespeare reconvertida en *The Taming of the Shrek*; *The Ugly Duckling* (*El patito feo*) de Andersen modificada como *The Ugly Shreklings* (trad. Los ogritos feos de Shrek).



Imagen 2: Ejemplo de cómo Shrek se convierte en un cuento de hadas literario

De este modo, el proceso de aculturación queda lingüísticamente obstaculizado por la no traducción y solo aquellos espectadores que puedan fijarse en los títulos de las obras en inglés podrán acceder al juego alusivo. A pesar de esta no traducción, estas obras aludidas, ajenas a la producción literaria española, sí son muy conocidas entre el público infantil, juvenil y adulto al tratarse de obras canonizadas traducidas y leídas dentro y fuera de las aulas.

El último ejemplo puede clasificarse dentro del préstamo y la transculturación. Éste se halla en la película *Megamind* (2010). En ella, se reproduce uno de los carteles de la campaña electoral de Obama y su conocido eslogan “Yes, we can”. Esta reproducción paródica consiste en ubicar con el mismo gesto y en los mismos tonos la imagen del personaje de Megamind pero modificando el eslogan para negar la libertad de los ciudadanos de Metrocity porque Megamind ha tomado la ciudad. Por ello, puede leerse “No you can’t” bajo su imagen.



Imagen 3: A la izquierda el cartel electoral de Obama. A la derecha su parodia y juego intertextual en el que el personaje de Megamind se convierte en un político tirano y antidemocrático

La cultura española no fue ajena a la campaña de Obama ni a su lema y, por ello, se produce un préstamo e incluso un proceso de transculturación mediante el cual la política estadounidense forma parte de la versión doblada al español peninsular de una película disfrutada por espectadores de todas las edades. La influencia de la escena sobre el público español dependerá de los espectadores pero es inevitable que esta secuencia no despierte cierta simpatía por el político demócrata.

5. Conclusiones y reflexiones

El arte de la animación debe ser un arte al servicio de la sociedad y un arte al que no debemos subestimar, puesto que puede ejercer un poder sobre el espectador, lo que aleja a la animación de la mera producción inocente y pueril. Tras el análisis de estos ejemplos puede extraerse que la influencia del cine de animación traducido puede ser de varios tipos. A saber, de tipo didáctico porque instruye gracias a la explicación del contenido cultural intertextual por parte de los padres para con sus hijos/as; es decir, aprendemos sobre arte o literatura. Un poder socializador que instruye sobre las normas y los valores de una sociedad foránea; la existencia de unas convenciones sociales. Y un poder adoctrinador que impone los contenidos culturales ajenos en la cultura para la que se dobla influyendo sobre qué comemos, cómo nos vestimos, qué leemos, qué compramos, qué cine vemos o a quién admiramos.

Estas tres vertientes del cine de animación instan a que seamos responsables con el consumo de estos productos audiovisuales porque son productos que la infancia y los jóvenes visionan una y otra vez. Por otra parte, conviene considerar las posibilidades del cine de animación como arte que puede abrir nuevas vías de descubrimiento de otras sociedades y culturas, piénsese en la cultura japonesa o coreana, y no analizarlo únicamente como método de aculturación de un pueblo. Esta perspectiva requiere, sin embargo, un estudio que podría constituir una nueva línea de investigación.

6. Bibliografía

- Agost, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.
- Aime, M. (2013). *Cultura*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Amselle, J.-L. (1990). *Logiques métisses: anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris: Payot.
- Association International du Film D'Animation. (n.d.). *Asifa Statutes*. Recuperado de: <http://asifa.net/about/asifa-statutes/>.
- Ávila, A. (2009). *El doblaje*. Madrid: Cátedra.
- Ávila, A. (2000). *Así se crean doblajes para cine y televisión*. Barcelona: Cims'97.
- Baker, M. (1992). *In other words. A coursebook on translation*. London: Routledge.
- Baños Piñeiro, R. y Chaume, F. (2009). Prefabricated Orality. A challenge in Audiovisual Translation. En M. G. Marrano, G. Nadiani y C. Rundle (eds.), *Intralinea Special Issue: The Translation of Dialects in Multimedia*, n.p. <http://www.intralinea.org/specials/article/1714>.
- Bassnett, S. (1991). *Translation Studies*. (2ª Ed.). New York: Routledge.
- Casetti, F. y di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Chaume, F. (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Manchester: St. Jerome.
- Chaves, Mª J. (2000). *La traducción cinematográfica. El doblaje*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Gerbner, G. y Gross, L. (1976). Living with television: the violence profile. *Journal of Communication*, 26(2), 172-194.
- Hermans, T. (1999). *Translation in Systems: Descriptive and Systemic Approaches Explained*. Translation Theories Explained Ser. 7. United Kingdom: St. Jerome.
- Jakobson, R. (1971). On linguistic Aspects of Translation. En R. Jakobson *Selected Writings*, 2. *Word and Language*. The Hague-Paris: Mouton.
- Katan, D. (1999). *Translating Cultures. An Introduction for translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic approach to Literature and Art*. Oxford: Blackwell.

- Laborda, X. (2015). *La aculturación de los medios*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264872591_La_aculturacion_de_los_medios
- Lorenzo, L. (2000). Características diferenciales de la traducción audiovisual (I). El papel del traductor para el doblaje. En L. Lorenzo García y A. M. Pereira (eds.), *Traducción subordinada. Vol. 1. El Doblaje (ingl-esp/galego)*, (pp. 17-27). Vigo: Servizo de publicacións da Universidade de Vigo.
- Martínez, J. J. (2008). *Humor y traducción: Los Simpson cruzan la frontera*. Castellón: Universidad Jaime I.
- Mayoral, R. (1994). La explicitación de la información en la traducción intercultural. En A. Hurtado (ed.), *Estudis sobre la traducció* (pp. 73-96). Castellón: Universitat Jaume I.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of Translation*. London: Prentice Hall.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Sell, L., Martínez-Pecino, R. y Loscertales, F. (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 111-124.
- Simone, R. (2000/2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Solomon, C. (1987). Animation: Notes on a Definition. En C. Solomon (ed.), *The Art of the Animated Image. An Anthology* (pp. 9-12). Los Angeles: The American Film Institute.
- Starr, C. (1987). Fine Art Animation. In C. Solomon (Ed.), *The Art of the Animated Image. An Anthology* (pp. 67-71). Los Angeles: The American Film Institute.
- Venuti, L. (1995/2008). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London: Routledge.
- Vlakhov, S. y Sider, F. (1969). Neperovodimoe v perevode. Realii. *Masterstvo perevoda 6, Moskva, Sovetskij pisatel* (1970), 432-456.
- Wells, P. (1998). *Understanding Animation*. New York: Routledge.
- Zabalbeascoa, P. (1997). Dubbing and the Nonverbal Dimension of Translation. En F. Poyatos (ed.), *Nonverbal Communication and Translation* (pp. 327-342). Amsterdam: John Benjamins.
- Zipes, Jack D. (1988). *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. New York: Routledge.

La publicité entre tradition et mondialisation : les produits de beauté *Makanai* du Japon à la France. Une approche sémiotique et terminologique.

Nicla Mercurio

1. Introduction

L'Extrême-Orient a toujours passionné les Européens grâce à son charme exotique. En particulier, le Japon, qui au milieu du XIX^e siècle venait de s'ouvrir à nouveau à l'Occident, a fortement influencé les beaux-arts, la littérature, la musique, le design et la mode de l'Europe de l'époque. En France, cette influence fut nommée « Japonisme » par Philippe Burty (1830-1890), un critique d'art français très influent qui utilisa ce néologisme en 1872 dans la revue *La Renaissance littéraire et artistique* (Weisberg, 1975: 120). De nos jours, la présence du Japon dans le quotidien européen est très forte, à travers, par exemple, les mangas – les bande-dessinées en noir et blanc, qui constituent désormais « un livre de bande dessinée sur trois vendu en France » (Guilbert, 2012) –, le sushi et les produits de beauté.

En effet, comme Laheux (2016) le remarque, « le marché occidental est largement influencé par les nouvelles tendances cosmétiques en provenance des pays asiatiques » (p. 75) : après les États-Unis et la Chine, le Japon est le troisième marché mondial pour les cosmétiques et il est au fur et à mesure plus présent sur les étagères des magasins de beauté hors d'Asie (p. 82). Alors que la Corée, dont le succès est fortement alimenté par la chaîne *Sephora*, exporte surtout du maquillage aux prix accessibles et aux emballages *kawaii* (« joli », « mignon ») pour attirer les jeunes, « le Japon est, lui, le pays du soin du visage par excellence », une référence à niveau mondial qui a étendu son influence en Europe et spécialement en France (Belloir, 2017).

Ainsi, notre contribution porte sur la publicité de produits japonais en vente en France, en se proposant d'explorer notamment l'emploi du français. À l'heure de la mondialisation, la rencontre entre langues et cultures différentes fait partie du quotidien et la pluralité qui en dérive intéresse également la dimension économique, car les biens et les services peuvent circuler librement dans un marché mondialisé. De plus, les produits commercialisés s'adressent à des clients qui non seulement ont des attentes et des besoins très différenciés, mais qui appartiennent aussi aux contextes culturels les plus divers. Dans ce cadre, la marque, étant douée d'une capacité de médiation, devient un « traducteur » qui rend possible le dialogue des cultures et des visions du monde (Semprini, 1995: 29) : pour que cela soit possible, les produits ou les textes publicitaires sont censés passer par un procès d'adaptation, ce que l'on appelle « localisation ». Évidemment, celle-ci tient compte de différences culturelles, sociaux et communicatives du territoire d'arrivée, raison pour laquelle la campagne publicitaire d'un même produit distribué à l'étranger peut être bien distincte de celle du pays d'origine.

Le cas spécifique de notre étude est celui de *Makanai cosme*, une marque de cosmétiques strictement ancrée dans la tradition mais en même temps projetée au futur. À la différence d'autres entreprises plus renommées telles que *Shiseido* ou *Shu Uemura*¹⁰ – dont le logo ne consiste que dans le nom de la marque dans un caractère assez simple, sans aucune

¹⁰ Cf. Slater, S., Umemura, M. (2017). Reaching for global in the Japanese cosmetics industry, 1951 to 2015: the case of Shiseido. *Business History*, 59(6), 877-903.

allusion spécifique au Japon¹¹ –, *Makanai* explicite son origine japonaise au premier coup d'œil. À ce propos, nous revient à l'esprit une observation de Altmanova (2013), qui souligne la correspondance entre la nature de la marque – universelle ou transnationale – et le secteur commercial de ses produits :

[...] dans certains domaines tel que le domaine alimentaire, les noms de marques ont tendance à garder une certaine spécificité locale que peut apparaître comme une garantie d'authenticité et de qualité, alors que dans d'autres domaines, beaucoup moins liés à une culture ou à une nation, on préfère viser à une perception universelle de la marque pour que chaque consommateur puisse la considérer familière. Cela vaut par exemple pour le secteur des marques de luxe, notamment le secteur automobile, les nouvelles technologies ou les produits de beauté (p. 23).

Si *Shiseido* et *Shu Uemura*, en tant que marques de produits de beauté de luxe, correspondent à cette description, *Makanai* constitue une exception à la règle susmentionnée. En effet, le logo (image 1) évoque le Japon de manière manifeste par l'écriture et l'allusion au



Image 1 : Le logo de *Makanai*

drapeau du pays, indépendamment de l'identité culturelle du consommateur. En revanche, le signifié du grand lapin blanc qui se détache sur le disque rouge est plus implicite, voire indéchiffrable, pour la clientèle occidentale : lors qu'en Europe le lapin, pour sa nature timide, est synonyme de créature peureuse, en Asie, et notamment au Japon, il est chargé d'autres significations corrélées à d'anciennes légendes et traditions. Le lapin et d'autres symboles employés dans la présentation des produits *Makanai* révèlent ainsi un substrat culturel partagé par les natifs mais moins accessible aux consommateurs occidentaux, qui l'interpréteront « sous l'influence des stéréotypes culturels » (Sini, 2004, par. 1). De ce fait, nous nous sommes demandés comment la référence aux traditions et aux valeurs nippons est véhiculée par le français – une langue étrangère par rapport au produit de départ – sur un

marché étranger et mondialisé, et donc destiné à une clientèle ne pouvant pas décoder les symboles mettant en évidence l'environnement culturel et social de la civilisation japonaise dont *Makanai* est imprégnée. Nous sommes donc proposés de réfléchir aux stratégies linguistiques et visuelles adoptées par l'entreprise à l'étranger et qui visent à exporter en France une certaine représentation de la japonité à des fins commerciales.

2. Méthodologie et description du corpus

Ainsi, nous examinerons deux sites Internet en langue française qui s'occupent des produits *Makanai*, par une approche sémiotique et terminologique. D'abord, nous nous pencherons sur la communication non verbale afin de décrypter les symboles et les images les plus récurrents pour en déduire quelle idée du Japon *Makanai* veut exporter en France. Ensuite, en ce qui concerne la communication verbale, après extraction terminologique, nous commenterons l'emploi des termes les plus significatifs en se focalisant sur le rôle du français qui véhicule de valeurs qui ne lui appartiennent pas.

Comme Sini (2004) l'affirme, alors que la barrière linguistique constitue le premier obstacle, les symboles et toute représentation iconique sembleraient plus accessibles aux

¹¹ La ville de fondation de ces entreprises n'apparaît pas toujours sur les emballages des produits ni sur les enseignes des boutiques.

consommateurs de toute la planète (par. 1) ; toutefois, leur interprétation ne peut pas faire abstraction du stéréotype. Ce dernier constitue « l'élément le plus important de l'imagerie sociale » et ne doit pas être considéré forcément de façon négative, car il « aide la cognition commun » (Motlagh, 2013: 61-62). Le stéréotype est l'un des objets d'étude de la méthodologie de l'image, à savoir l'imagologie¹², qui, bien que soit une branche de la littérature comparée, est intimement liée aux représentations de l'autre et aux images de la sémiotique. Dans notre cas d'étude, il s'agit notamment de ce que Amossy et Herschberg-Pierrot (2005) définissent « auto-images » ou « auto-stéréotypes », c'est-à-dire les « représentations qu'un peuple se fait [...] de lui-même » (p. 46)¹³, une entreprise japonaise transmettant en Europe une certaine image stéréotypée du Japon.

En ce qui concerne le corpus donné, les sites Internet choisis en vue de l'analyse sémiotique et de l'extraction terminologique sont les suivants : <http://fr.makanaicosmetics.co.jp/> et <http://global.e-makanai.com/>. Le premier est la traduction française du site officiel de la marque et il s'est avéré utile surtout pour la collecte de mots expliquant l'histoire de *Makanai*. Le deuxième, qui est la version digitale du prospectus disponible dans les points de vente, a été remarquable pour sa boutique en ligne, d'où nous avons recueilli les termes décrivant les produits. De plus, comme les sites sont riches en images et photos, nous avons utilisé les deux pour l'analyse sémiotique, qui constitue la première étape de l'étude.

3. La japonité dans la communication de *Makanai cosme*

De nos jours, quand on parle de l'importation de produits cosmétiques japonais sur le marché occidental, on ne se réfère pas seulement aux entreprises plus chères et renommées comme *Shiseido*. D'autres marques japonaises sont devenues connues et abordables, par le biais aussi des possibilités offertes du web : *Bioré* et *Kanebo* de la Kao Corporation, *Tomoe Kobo* et, justement, *Makanai*. Cette dernière se présente comme une maison productrice de cosmétiques naturelles et *cruelty free* dont l'objectif principal est d'obtenir une peau parfaite et un teint translucide, tout en émulant la perfection de la peau de femmes japonaises. Née de l'atelier de feuilles d'or Yoshitaka (*Yoshitaka Kinpaku Honpo*) de Kanazawa, dans le centre-ouest du Japon, *Makanai* met l'accent sur des composants naturels et d'origine asiatique parmi lesquels nous remarquons évidemment la feuille d'or, que les ouvrières de l'usine auraient commencé à utiliser pour fabriquer des cosmétiques afin de protéger leur peau sur le lieu de travail¹⁴. Comme nous visons à le montrer, *Makanai* adopte des astuces communicatives et commerciales véhiculant des valeurs nationales par l'emploi de symboles purement japonais qui exercent une certaine fascination même sur le consommateur français. Par exemple, le packaging, qui rentre dans la « riche variété d'outils que participent, bien que de manière moins directe, à la création de l'identité d'une marque » (Altmanova, 2013: 53), se présente simple et élégant : les sachets

¹² Cf. Dyserinck, H. (1966). Zum Problem der "images" und "mirages" und ihrer Untersuchung im Rahmen der Vergleichenden Literaturwissenschaft. *Arcadia*, 1, 107-120 ; Pageaux, D.-H. (2014), L'imagologie face à la question de l'identité. In F. Sabaté. (Éd.), *Identities on the Move* (pp. 455-466). Berne, Suisse : Peter Lang.

¹³ Par contre, les représentations qu'un peuple se fait d'un autre sont nommées « hétéro-images ».

¹⁴ L'entreprise définit justement le *makanai* comme « le lieu de travail ou cuisine des ateliers de fabrication de feuilles d'or ».

Après la fermeture de l'atelier en 2005, l'entreprise *Makanai* – fondée le 3 décembre 1999 – a déménagé à Tokyo, où en 2006 elle a ouvert la première de quatorze boutiques. Avec 85 employés et un capital de 20.000.000 yens, ses produits sont en vente dans les magasins d'autres villes japonaises telles que Kanazawa, Osaka et Sendai et même à l'étranger en Thaïlande, Singapour, Malaisie et Angleterre, mais c'est la France qui enregistre le majeur nombre de points de vente *Makanai* (huit entre Paris et Versailles).

de *Makanai*, en tissu ou en papier, avec de dessins géométriques et stylisés et sans odeur chimique, contribuent à véhiculer l'identité et la tradition japonaise. Partant, tout élément du logo, les images publicitaires, ainsi que la terminologie utilisée, s'inscrivent dans cette stratégie de marketing.

3.1. La communication non verbale : l'inscription de la marque

L'inscription de la marque *Makanai cosme* sur le logo est très remarquable, donc un bref excursus sur le système d'écriture japonaise – l'un des premiers indicateurs de japonité pour la clientèle occidentale – s'impose.

Au Japon il y a quatre types d'écriture : les rōmajis, les hiraganas, les katakanas et les kanjis. Les rōmajis sont les caractères latins, tandis que les kanjis sont les signes empruntés de la Chine (littéralement le mot *kanji* signifie « caractère chinois »). Les hiraganas et les katakanas, qui ensemble forment les kanas, sont les syllabaires autochtones dérivés des kanjis : les hiraganas sont utilisés pour les particules, les morphèmes grammaticaux et la prononciation de kanjis ; les katakanas servent à transcrire surtout les mots d'origine étrangère et les onomatopées.

Les Japonais adoptèrent les caractères chinois au cours de nombreux contacts entre le Japon et la Chine, qui durèrent jusqu'au VII^e siècle. Quand l'influence de la Chine devint plus faible, au début de l'époque de Heian (794-1185), les Japonais développèrent les kanas, en simplifiant les kanjis et en les adaptant à la langue japonaise. Cependant, les fonctionnaires cultivés continuèrent à utiliser les caractères chinois, alors que les hiraganas furent utilisés en littérature et notamment par les femmes. En effet, ce qui est considéré comme le premier roman et chef-d'œuvre dans le monde entier, le *Genji Monogatari* (*Le Dit du Genji*), attribué à la dame de cour Murasaki Shikibu, a été écrit en hiraganas. Pour cette raison, ce syllabaire était appelé aussi *onnade* (« écriture des femmes ») en opposition à *otokode* (« écriture des hommes ») indiquant les kanjis.

Dès lors, nous considérons comme étant très significatif le choix des hiraganas au lieu des katakanas, qui auraient été plus appropriés pour transcrire *kosume/cosme* dérivant du mot anglais *cosmetic*, et des kanjis (*keshōin*, « cosmétique »). Les trois types d'écritures, d'un point de vue sémantique, ont la même signification, mais d'un côté les hiraganas, en tant que syllabaire autochtone, sont un indicateur de japonité, de l'autre, en tant que principal moyen d'expression de la littérature féminine de l'époque de Heian, ils représentent la femme, créatrice et destinataire des produits de l'entreprise.

3.2. La communication non verbale : le lapin lunaire

Toutefois, le protagoniste du logo de *Makanai* est un grand lapin lunaire (*tsuki no usagi*) qui, avec un mortier et un pilon, martèle de l'or au lieu de la pâte de riz nécessaire à la préparation du *mochi*¹⁵. L'action du lapin se réfère à l'activité des ouvrières de l'usine de feuilles d'or.

Le site donne au client cette explication : « On pourrait croire que le “lapin makanai” [...] est en train de battre du *mochi* (une pâte de riz gluant servant à la confection de pâtisserie). Mais il est en réalité en train de battre le précieux métal qui sert à la fabrication de la feuille d'or ». L'entreprise dit « lapin makanai », sans mentionner le lapin lunaire, parce qu'il n'appartient pas au patrimoine culturel de la clientèle française. En effet, le lapin lunaire est une créature du folklore de plusieurs pays asiatiques, dont l'origine est associée à la forme de

¹⁵ Le *mochi* est une préparation fait avec du riz gluant, à la base de différentes recettes japonaises (*dango*, *daifuku*, etc.).

lapin visible par paréidolie sur la Lune¹⁶. Il est clair surtout en automne, quand les japonais fêtent la « contemplation de la lune » (*Otsukimi*) et célèbrent la lune la plus lumineuse de l'année.

Toute version de l'histoire renvoie à un conte bouddhiste, le *Śaśajātaka*, où le lapin représente le sacrifice et la charité, deux vertus bouddhistes, différemment du symbolisme occidental. Au Japon la légende est racontée dans le recueil *Konjaku Monogatarishū* (*Collection de contes du temps passé*), datant traditionnellement le XI^e siècle : selon cette légende, le lapin vivait sur les montagnes avec un singe et un renard. Un jour, un mendiant affamé demanda leur aide : le singe lui apporta des fruits, tandis que le renard chassa du gibier. N'ayant pas les capacités de trouver de la nourriture pour l'homme, le lapin se jeta dans le feu pour lui offrir sa propre chair. Le mendiant se révéla être un dieu, qui sauva le lapin et l'envoya vivre sur la Lune pour le remercier. De plus, le lapin est associé à la lune aussi dans le Taoïsme, parce qu'il meurt pour renaître : l'animal est représenté au travail pour préparer la drogue de l'immortalité à l'ombre d'un figuier avec un mortier (Chevalier et Gheerbrant, 1969: 127 LIE).

Le lapin lunaire est un symbole qui n'appartient pas à l'imaginaire occidental et donc il ne peut pas transmettre la même signification en France. Il peut même avoir une connotation plus négative : en tant qu'animal prolifique et féconde, lié à une idée d'abondance et multiplication, le lapin « porte des germes d'incontinence, de gaspillage, de luxure, de démesure » (Chevalier et Gheerbrant, 1969: 128 LIE). Au contraire que dans les religions animistes, en Europe il devient ainsi un tabou, symbole de l'impur (Chevalier, Gheerbrant, *ibidem*).

Comme Galisson (2000) l'affirme, les marques sont imprégnées d'une culture partagée par les natifs mais « difficile d'accès aux étrangers et pourtant essentielle, dans la mesure où elle se situe au cœur de la culture comportementale des autochtones et circule incognito dans leurs discours les plus ordinaires » (p. 60). Il est vraisemblable que les passionnés de la culture nipponne connaissent l'histoire du lapin de la lune, car il est à la base d'un manga des années 1990 très célèbre aussi en Europe, *Sailor Moon* (*Bishōjo senshi Sērā Mūn*) de Naoko Takeuchi, dont la protagoniste Usagi Tsukino, réincarnation de la princesse du Royaume de la Lune, porte une coiffure évoquant un lapin¹⁷.

Contrairement au lapin, qu'incorpore un symbolisme étranger à l'imaginaire français, les photos présentes dans les sites véhiculent une japonité plus stéréotypée : en fait, on peut y voir une femme japonaise portant un kimono, le vêtement traditionnel bien connu par les Occidentaux¹⁸. La coiffure, le maquillage, toute sa figure peuvent rappeler une geisha, la dame de compagnie formée dans les arts japonais traditionnels. Cette femme et le contexte qui l'entoure – les fleurs de cerisiers, les bambous, la boutique – renvoient à une idée de japonité partagée par les natifs et par les consommateurs français.

¹⁶ Une autre représentation japonaise du lapin est celle du messager d'un dieu de l'amour, Okuninushinomikoto. Une statue qui voit le lapin et le dieu ensemble se trouve près du Jishu-jinja, l'un de temples du complexe Kiyozumi-dera à Kyoto. Dans ce cas, il ne s'agit plus du lapin lunaire, mais du lapin blanc de Inaba, dont l'histoire est racontée dans le *Kojiki* (*Chronique des faits anciens*), datant le VIII^e siècle.

¹⁷ Dans la version italienne, le nom de Usagi est Bunny, « lapin » en anglais.

¹⁸ De plus, Kanazawa, une ville pleine d'activités culturelles de la tradition, est fameuse pour la fabrication et la décoration de kimonos en soie, par exemple ceux de Kaga Yuzen. Il s'agit d'une marque de luxe caractérisée par de dessins naturelles dans cinq tons vifs (*kaga gosai*, « cinq couleurs Kaga »), réalisés avec une ancienne technique de teinture sur tissu appelée Yuzen (The City Of Kanazawa (2012). *Kanazawa. Traditional Arts & Crafts*, Kanazawa, Japon (actualisé en mars 2012). Disponible le 15/07/2020 au lien <https://www.scribd.com/document/122413173/Kanazawa-Traditional-Arts-Crafts>.

3.3. La communication verbale : la légende des femmes *Makanai*

En ce qui concerne la communication verbale, nous analysons d'abord la présentation de l'entreprise et les termes par lesquels elle introduite sur le marché étranger. Zanola (2013) souligne que « la marque est-elle une entité mythique, capable de créer des mondes, dans lesquels le consommateur peut se projeter » (p. 7). La stratégie publicitaire de l'entreprise se base effectivement sur l'histoire de *Makanai* racontée comme une légende, dont les protagonistes sont les femmes, et notamment les ouvrières de l'atelier de feuilles d'or *Yoshitaka*, et leur ennemi l'environnement « hostile, chaud et mal ventilé » du lieu de travail. Malgré ces conditions extrêmes, elles avaient une « peau sublime et éclatante » à la teinte « translucide », résultat atteint grâce à la feuille d'or plongée dans une solution de soja, tanin de kaki et pellicule d'œuf. Ayant créé une gamme de cosmétiques artisanaux, « issue du savoir-faire traditionnel japonais », les femmes *Makanai* sont définies des « pionnières »,

Au Japon le soin de la peau constitue un art, un vrai rituel quotidien, car la peau parfaite, au teint clair, est synonyme de féminité, pureté et beauté¹⁹. « Un teint clair masque sept défauts » (*iro no shiroi wa shichinan kakusu*) (Wagatsuma, 1967: 407), comme un proverbe japonais le dit. L'esthéticienne Aya Kunihiro justifie ce soin attentif soulignant que, comme les japonaises ont de paupières fines bouches petite, les gens remarquent surtout leur teint (LSA Conso, 2017). Ainis, sur les sites de *Makanai*, l'importance d'avoir une belle peau est soulignée plusieurs fois : la belle peau est synonyme de « confiance » et permet aux ouvrières de l'atelier d'être plus sûres et de leur faire « apprécier leurs sorties ».

Le tableau 1 indique les mots et les syntagmes nominaux les plus significatifs employés dans la section *L'histoire de Makanai cosme* du premier site du corpus : nous remarquons les substantifs et les adjectifs positifs qui décrivent les travailleuses de l'atelier de Kanazawa s'opposant à ceux qui décrivent le lieu de travail. Il s'agit de mots du langage commun, visant à transmettre à une clientèle vaste l'unicité de l'entreprise et son caractère légendaire. Nous mettons l'accent en particulier sur les termes appartenant au champ lexical de la légende, voire de la magie, qui font écho à l'affirmation de Zanola : *centenaires, forger, formule secrète, légende, pionnières, recette-miracle, région lointaine, sublime*.

Ouvrières / Femmes <i>Makanai</i>		Lieu de travail
Apprécier	Pionnières	Chaud
Bonne humeur	Recette-miracle	Dure épreuve
Centenaires	Région lointaine	Extrêmes
Confiance	Savoir-faire	Harassant
Connaissances	Sources d'inspirations	Hostile
Détermination	[peau] belle	Long
Déterminées	[peau] éclatante	Mal ventilé
Forger	[peau] sans imperfections	Problématiques
Formule secrète	[peau] sublime	Rude
Héritage	[teint] sublime	
Légende	[teint] translucide	
Motivation		

Tableau 1: Termes et syntagmes nominaux décrivant les ouvrières et l'usine *Makanai*

¹⁹ Cf. Miller, L. (2006). *Beauty up. Exploring contemporary Japanese body aesthetics*. Berkeley, California : University of California Press.

3.4. La communication verbale : la terminologie des produits *Makanai*

La deuxième partie de l'analyse terminologique concerne la description des produits présentés dans la boutique en ligne du deuxième site du corpus. Comme il s'agit spécialement de cosmétiques pour le soin de la peau du visage et des mains, la terminologie employée véhicule l'idée que la peau parfaite est lumineuse, douce et sans aucune tâche, selon l'idéal de beauté japonais.

Nous observons que les mots les plus significatifs sont surtout des verbes/adjectifs verbaux (*exfoliantes*, *matifiants*, *nettoie*, *polissant*, *purifier*, *hydratent*, *hydratant(e)s*, *adoucissant*, *adoucissent*, *émollient(e)s*), qui indiquent l'action de produits publicisés, et des adjectives (*brillantes*, *éclatant*, *lumineux*, *translucide*, *douce(s)*, *lisse*, *soyeu(x)se*), qui en indiquent le résultat positif.

Les termes figurant dans le tableau 2 renvoient aux caractéristiques de la peau sans imperfections – c'est-à-dire une peau lumineuse, hydratée et douce – et peuvent être répartis en trois groupes, ou champs sémantiques principaux : éclairage (*brillantes*, *éclatant*, *lumineux*, *translucide*, etc.), hydratation (*hydratant(e)s*, *hydratation*, *hydratent*), douceur (*adoucissant*, *adoucissent*, *émollient(e)s*, *lisse*, *peau de bébé*, *soyeu(x)se*, etc.).

Les adjectifs du premier groupe sont associés à la lumière : par exemple, la définition de *brillant* est « qui brille, soit en émettant, soit en réfléchissant la lumière »²⁰. Ils semblent évoquer la pleine lune, claire et lumineuse comme le visage à la peau parfaite de femmes japonaise. *Brillant* signifie également, dans le sens figuré, « qui sort du commun, s'impose à la vue, à l'imagination par sa qualité ». De la même façon, les Japonaises s'imposent à la vue par leur peau : donc l'adjectif n'a été pas choisi par hasard.

C'est frappant l'usage de *matifiant*, qui n'apparaît pas dans le dictionnaire consulté. Il dérive du verbe *matifier*, c'est-à-dire « rendre mat, enlever le brillant » : *mat* étant synonyme de *terne* et contraire de *brillant* semble en contradiction avec l'idéal de peau parfaite et lumineuse. En réalité, le terme est très utilisé dans le domaine cosmétique, où « matifier la peau » avec de produits matifiants signifie réduire les imperfections dues à l'excès de sébum.

Le dictionnaire marque comme spécifique le terme *exfoliantes* (« 1931 en dermatologie, spécialt. crème exfoliante, qui enlève les cellules mortes de la peau ») et les termes du deuxième groupe comme *hydratant*.

Éclairage	Hydratation	Douceur
Brillantes	Hydratant(e)s	Adoucissant
Coup d'éclat	Hydratation	Adoucissent
Éclatant	Hydratent	Douce(s)
Lumineux		Doucement
Matifiants		Douceur
Nettoie		Émollient(e)s
Polissant		Exfoliantes
Purifier		Lisse
Régénération cellulaire		Peau de bébé
Renouvellement cellulaire		Souplesse
Translucide		Soyeu(x)se

Tableau 2: Termes et groupes nominaux décrivant les produits répartis par groupes

En ce qui concerne les termes du troisième groupe, nous remarquons que les exemples relatifs à la peau sont très fréquents : *douceur* → « (...) Douceur de la peau » ; *douce(s)* (qui

²⁰ Les définitions des termes analysés sont tirées du *Dictionnaire culturel en langue française* de Rey (2005).

enregistre le majeur nombre d'occurrences après *hydratant*) → (...) *Peau* douce. Un autre synonyme de *doux* est *émollient* dans le sens figuré, employé à partir du XIX^e siècle ; *lisse* → « Une peau lisse, douce, unie (...) un visage lisse ».

L'adjectif *soyeux* est très évocateur. Il est défini comme suit : « 1549. Relatif à la soie. 1. Qui a l'apparence de la soie ; doux et brillant comme la soie (...) qui évoque une étoffe de soie. Une peau soyeuse ». En plus d'indiquer la douceur de la peau en Occident, la soie est aussi un renvoi, dans l'imaginaire européen, à l'Orient. Il suffit de penser aux voyages de Marco Polo et à la voie de la soie.

À côté de ces termes positifs, il y a aussi des mots renvoyant aux défauts de la peau contre lesquels les produits *Makanai* agissent, tels que les *imperfections*, les *tâches*, les *gerçures*, le *dessèchement* et les *irritations* (ils figurent dans le tableau 3). Parmi ceux-ci, c'est frappant la référence aux *odeurs corporelles*, une problématique chère aux japonais qui n'aiment pas ni les mauvaises odeurs ni les parfums trop forts.

Ennemis de la peau

Acné	Irritations
Bactéries	Radicaux libres
Dermatites	Sébum
Dessèchement	Sécheresse
Eczéma	Tâches
Gerçures	[teint] terne
Imperfections	Vieillessement
Odeurs corporelles	

Tableau 3 : Termes concernant les ennemis de la peau

Comme nous pouvons le constater par le biais du dictionnaire, dans ce cas les termes employés sont spécifiques, la langue est plus spécialisée et plus compréhensible par les utilisateurs experts en ce qui concerne le maquillage et le processus du soin de la peau.

Une stratégie linguistique ultérieure est observable dans la présentation de la lotion *urushito* et la lotion *shirosube*. L'entreprise a bien pensé de garder les noms de ces produits en japonais pour les rendre exotiques et attirants aux yeux occidentaux, mais en même temps elle a voulu en expliquer l'étymologie – par exemple, « hydratation (du japonais *uruoi*) + douceur (*shittori*) » – pour en rendre possible la compréhension à la clientèle française.

Le même but est atteint par la constante publicisation de l'origine asiatique de certains composants des produits *Makanai* : à plusieurs reprises, les sites indiquent que les cosmétiques sont « fabriqués à base de matière premières d'origine naturelle spécifiques au Japon » et de « extraits de végétaux asiatiques ». Les noms de la plupart des composants asiatiques, tels que le son de riz, le soja, le sucre noir, les cocons de vers à soie, le konjac²¹, ont été traduits en français. Une exception est le *yuzu*, un agrume asiatique qui est de plus en plus utilisé en cuisine et qui n'ayant pas une traduction précise garde son exotisme.

Une autre particularité de *Makanai*, due à ses origines, est l'emploi de l'or, qui en réfléchissant la lumière donne un teint lumineux et diminue la perception des imperfections du visage²². En 2017, l'entreprise a lancé une gamme de produits nommée « GOLDDAYS (*gold*

²¹ En japonais *konnyaku*, le konjac est une plante dont la farine sert à réaliser des éponges pour le nettoyage du visage.

²² La présence de l'or dans les produits cosmétiques et dans les centres de beauté n'est pas une invention de *Makanai* ni du XX^e siècle. Des peuples anciens en connaissaient les bienfaits pour la peau : la reine Cléopâtre dormait avec un masque d'or (cf. Pitak-Arnop, P., Hemprich, A., Dhanuthai, N., Pausch C. (2011). Gold for Facial Skin Care: Fact or Fiction? *Aesthetic Plastic Surgery*. 35(6), 1184-1188) et

days, « jours dorés ») – *beauty secret from Japan* ». Nous remarquons que l'origine du « secret de beauté », celui des ouvrières de l'atelier de feuilles d'or, est explicitée toute de suite : le secret vient du Japon. La devise de la nouvelle ligne de cosmétiques est très explicative : « l'or n'est pas un accessoire. Il est la solution ». Cette phrase semble marquer la ligne GOLDDAYS comme l'arrivée de longues recherches de *Makanai*, commencées à l'époque de l'usine *Yoshitaka*. L'emploi de l'or est ainsi publicisé comme une solution définitive pour résoudre les problèmes de la peau.

4. Remarques conclusives

À l'heure de la mondialisation, l'entreprise japonaise *Makanai* recourt à des astuces communicatives qui font de la japonité son atout : cette japonité s'appelle à la fois à des symboles strictement liés à la tradition nationale et à la culture partagée par les autochtones et également à des symboles reconnus dans le monde entier, plus stéréotypés, qui rendent possible une majeure diffusion des produits sur le marché étranger. Donc, homogénéisation pour faire face au marché mondialisé, d'une part, valorisation de l'identité nationale pour y émerger, de l'autre.

Effectivement, comme nous l'avons montré, du nom de la marque au logo, du packaging aux énoncés descriptifs des produits, tout met en évidence le substrat culturel d'origine japonaise et un imaginaire collectif propre aux consommateurs japonais mais qui exerce en même temps une certaine fascination par son caractère exotique sur la clientèle occidentale.

Dans ce contexte, le stéréotype, l'image à la fois du soi et de l'autre, joue un rôle très important. En effet, Druetta (2008) écrit que la commercialisation de produits étrangers sur un marché d'un pays qui ne partage pas la même culture « pose le problème de signaler ou d'occulter cette identité » : si les stéréotypes associés à cette culture sont positifs, et donc valorisants, « l'identité culturelle liée au produit constituera l'argument de vente principal » (p. 164). Et cela est ce que nous avons observé dans le cas de *Makanai*, qui présentant de ses produits sur le marché français pose l'accent sur la perfection de la peau des japonaises. L'entreprise y parvient par la communication verbale et la communication non verbale : la langue française – une langue étrangère au produit de départ –, les symboles et les images se supportent mutuellement.

D'après notre analyse terminologique, les termes français employés, qu'ils soient communs (comme dans la présentation de l'histoire de *Makanai*) ou plus spécialisés (comme dans la description de ses produits), sont doués d'une charge évocatrice plus ou moins marquée afin d'attirer l'attention sur l'idéal de beauté japonaise universellement reconnu et dont la langue française en devient le transfert.

En ce qui concerne les symboles et les images, Altmanova (2013) explique efficacement leur importance dans la publicisation des produits :

En règle générale, on constate une tendance à préférer les stratégies qui visent la conservation d'un message publicitaire au-delà de son pays d'origine pour qu'il puisse être accepté directement dans d'autres pays. De ce fait, la partie linguistique du slogan est souvent réduite au minimum, voire inexistante, en faveur de la partie iconique (p. 54).

Ceux-ci contribuent à véhiculer en France la tradition japonaise à travers des stéréotypes très connus par le consommateur occidental (la femme au kimono) mais aussi à travers des traditions et des légendes moins répandues (le lapin lunaire) qui, parallèlement à la

d'autres reines l'employaient comme maquillage. Actuellement il est utilisé surtout dans des crèmes et dans le secteur pharmaceutique sous forme d'or colloïdal – des particules extrêmement petites du métal –, mais la feuille d'or va devenir de plus en plus récurrente et disponible à toute gamme de prix.

communication verbale en langue française, rendent les produits *Makanai* captivants et leur permettent de se diversifier sur un marché mondialisé tout en sauvegardant et magnifiant l'identité nationale de l'entreprise.

5. Références bibliographiques

- Altmanova, J. (2013). *Du nom déposé au nom commun. Néologie et lexicologie en discours*. Milano: EDUCatt.
- Amossy, R., Herschberg-Pierrot, A. (2005). *Stéréotypes et clichés*. Paris
- Armand C.; Belloir, M. (2017, 31 mai). Le Japon, l'autre pays de la beauté. LSA. Disponible au lien <https://www.lsa-conso.fr/dossier-le-japon-l-autre-pays-de-la-beaute,259997>.
- Druetta, R. (2008). Les noms de marque et de produit comme marqueurs identitaires. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 150(2), 157-175.
- Chevallier, J., Gheerbar, A. (1974). *Dictionnaire des symboles*. 9^e édition. Paris, France: Seghers.
- Galisson, R. (2000). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Mélanges CRAPEL*, 25, 27-72.
- Guilbert, X. (2012). Le manga et son histoire vus de France : entre idées reçues et approximations. *Comicalités*. Disponible au lien <https://journals.openedition.org/comicalites/733>.
- Matsui, K., Terada, S. (2011). Le Genji monogatari : un roman en wabun. *Cipango*, 18, 237-259.
- Motlagh, B. N. (2013). Les stéréotypes à travers le prisme de l'imagologie. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 5(7), 61-81.
- Laheux, E. (2016). *Globalisation du marché cosmétique : géoanalyse des principales marques nationales dans le monde (thèse pour le diplôme d'État)*. Université de Nantes, France.
- LSA (2017, 31 mai), *Le soin de la peau, un art de vivre pour les Japonaises*. LSA. Disponible au lien <https://www.lsa-conso.fr/le-soin-de-la-peau-un-art-de-vivre-pour-les-japonaises,259994>.
- Rey, A. (Éd.) (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris: Le Robert. Coll. Grands Dictionnaires.
- Semprini, A. (1995). *La marque*. Paris: PUF.
- Sini, L. (juillet 2004). Les mots mobiles de la mondialisation. L'exemple des noms propres de marque. Étude d'un corpus français et italien. *Les signes du monde. Interculturalité & globalisation*. Association Internationale de Sémiotique, Lyon. Disponible au lien <https://sites.google.com/site/nomsdemarqueeetneologismes/>.
- Wagatsuma, H. (1967). The Social Perception of Skin Color in Japan. *Daedalus*, 96(2), 407-443.
- Weisberg, G. P. (1975). Aspects of Japonisme. *The Bulletin of the Cleveland Museum of Art*, 62(4), 120-130.

Hallazgos sobre un poeta medieval desconocido. Luis Fernández Portocarrero poeta de cancionero, orador y dramaturgo naciente, anterior a Juan del Encina.

Nieves Gómez López, *Universidad de Almería*

1. Introducción

En los cancioneros medievales hay un vasto corpus de textos literarios anónimos. El reto apasionante de investigar y aportar datos a la ciencia, fue lo que me llevó a emprender este estudio. Me encontré con un material sin identificar que me llevó a un apellido, “Portocarrero”. En principio este patronímico parecía inusual, pero mi sorpresa fue grande cuando observé al documentarme que era un apellido muy común en la Edad media; por este motivo la dificultad fue grande para poder identificar al autor de los poemas y unas coplas recopiladas en el anterior cancionero medieval ya mencionado. ¿Quién es Portocarrero? Esta pregunta me la hice durante los cursos de Doctorado en la U.N.E.D. de Madrid, al escoger la asignatura “Cancioneros del siglo XV”; y a propuesta de Miguel Ángel Pérez Priego llevé a cabo dicha investigación de este autor desconocido hasta ahora.

Los primeros pasos hacia su identificación los di en distintas bibliotecas, comenzando por la Villaespesa de Almería; después continué en la Facultad de Filosofía y letras de Granada; y, por último, donde obtuve mayor información, fue en la biblioteca particular de don Antonio Moreno, bibliófilo almeriense, quien me proporcionó diversos libros, algunos de muy difícil acceso.

Realmente sería interesante investigar en el archivo de los señores de Palma, pues Portocarrero es uno de ellos. En un principio, aquel se encontraba en manos de los Duques de Alba; posteriormente, fue donado por esta casa noble a la diputación de Aragón, y en la actualidad se halla en Épila.

Pero vayamos a la cuestión esencial de este estudio, es decir, la identificación de un poeta olvidado del *Cancionero general* de Hernando del Castillo, cuya única noticia es que se llamaba Portocarrero. Viene al caso nombrar a un profesor de la Universidad de Alcalá de Henares, José Manuel Calderón Ortega (1987), quien estuvo investigando sobre el testamento de Portocarrero desde el punto de vista jurídico. Contacté con él para intercambiar información y me dio a conocer su ignorancia acerca del Portocarrero literato. Después de finalizar esta investigación, tuve noticia de la publicación en la revista de investigación *Ariadna* (1987) dirigida y patrocinada por el Ayuntamiento de Palma del Río, del testamento y biografía del VII Señor de Palma: estos dos apartados me habían ocupado unos meses de investigación; no obstante, pude realizar un estudio comparativo de ambas indagaciones. No obstante, la noticia e identificación del *Portocarrero* que aparece en el “Cancionero general” (1958) como Luis [Bocanegra] Fernández Portocarrero, VII Señor de Palma, cuyos atributos de *poeta y orador* (y a mi entender, de *aprendiz dramático*) cordobés, es mi humilde aportación a este ámbito fascinante de la investigación, a Córdoba en especial y a la historia de la literatura.

Para alcanzar el objetivo de mi estudio, no hice otra cosa que partir de la premisa de Nicasio Salvador Miguel (1977: 14), recordando unas palabras de M. Menéndez Pelayo: “el estudio de los Nobiliarios tiene que ser inseparable del estudio histórico de los cancioneros”.

Es éste el motivo por el que, antes de presentar la vida y la obra literaria del VII Señor de Palma, me detuve a averiguar el linaje del apellido Portocarrero, que en realidad es Bocanegra, como demostré en su día (Gómez, 2004). El boceto que hice de esta estirpe lo

acompañé de un cuadro genealógico y llega hasta los nietos de don Luis [Bocanegra] Fernández Portocarrero.

Portocarrero, Puertocarrero o Puerto Carrero —de las tres formas aparece en la bibliografía consultada, aunque preferí utilizar *Portocarrero*— es un apellido muy corriente durante la Edad Media. En cuanto a la ascendencia u origen de linaje que nos ocupa, todo parece indicar que es español, concretamente asturiano- —y no portugués como dice Julio de Atienza (1954)—, y así lo testimonian Alberto y Arturo García Carraffa (1954): “Asturiano fue su fundador, que por haber pasado a la conquista de Portugal con el conde Alfonso Enríquez y haberle premiado sus hazañas y servicios dándoles el lugar de Puerto Carrero en el que fundó su casa solar, éste sirvió de apellido a sus descendientes”.

Todo ello, junto con el estudio de su obra, me llevaría satisfactoriamente *a posteriori* a identificar a nuestro literato.

2. Luis Fernández [bocanegra] Portocarrero, un personaje del siglo XV

Luis Portocarrero nació y vivió durante la segunda mitad del siglo XV, una época a caballo de dos corrientes: la Edad Media, por un lado, que mira hacia el pasado, y el Renacimiento, por otro lado, que observa el futuro próximo. Asistimos, pues, a un postmedievo u ocaso medieval y un prerrenacimiento.

El entorno histórico, político, social y religioso de este momento histórico marcará el perfil psicológico, militar, político y literario de Luis [Bocanegra] Fernández Portocarrero [Manrique].

En cuanto al ambiente socio-político está conformado por la Reconquista que se prolongó hasta el siglo XV, manteniendo, de esta manera, la figura del caballero que vive pendiente de las armas para utilizarlas contra el moro o infiel, o contra otros señores. Son los vasallos del rey; los dominadores de la economía y la política desde sus señoríos, desde las Ordenes de Santiago o Calatrava, desde la Iglesia, desde sus cargos militares, o desde el Consejo Real.

En el ocaso del siglo XV comienza la vida urbana con sus ciudades ubicadas al pie de los castillos de los señores. Despunta el comercio, la industria textil, las universidades, las calles llenas del bullicio de hombres acicalados a la moda italiana. Es un ámbito burgués. Pero en España seguimos con el tema de la Reconquista, y ese mundo, que nace en Europa, resulta un tanto lejano por el momento, aunque no tardará en llegar.

La religión era el espíritu motivador de todos los acontecimientos medievales. En el siglo XV el sentido religioso empieza a cambiar un poco, pero todavía, en medio de esta sociedad caballeresca, el cristianismo está escasamente problematizado (Serrano de Haro, 1975: 88) y se basa en una fe estable y una piedad simple, a pesar de la existencia de una moral, de un comportamiento humano un tanto relajado y frívolo. Normalmente las casas nobles fundaban patronatos con sus templos, sus patronas y su Cristo. Las señoras nobles se encargaban de todo este tema. Y en estas iglesias se erigían los panteones familiares, como reliquias, para ser recordados.

La nobleza es un término que junto con el de *caballería* conforma una noción solidaria y tradicional. En el siglo XV es una especie de *casta* (Le Gentil, 1981: 397) que continúa manteniendo a su prestigio.

La sangre de los godos es un importante ingrediente en los reinos cristianos medievales (Serrano de Haro, 1975: 17). Nobleza y limpieza de sangre van también unidas, llegando a convertirse en una neurosis nacional después de la expulsión de los judíos, aunque algunos reyes españoles no se salvan de descender de los semitas.

El honor del caballero, palabra mágica en este periodo, aumenta cuanto mayor es su esfuerzo. Va unido a dos palabras claves: hazaña y galantería, cualidades esenciales del hombre bien nacido (Le Gentil, 1981: 401).

Mediante las armas se podía conseguir el gobierno y la riqueza (Serrano de Haro, 1975: 28). Por ello, a los caballeros del siglo XV se les enseñaban desde su infancia las virtudes militares

La prudencia y la fortaleza tienen su germen probablemente en las bibliotecas de los castillos donde se archivaban libros de gestas y romances, que servían de entretenimiento a sus dueños durante los asedio o treguas de guerra.

Hay una nota más que adorna la prudencia y la fortaleza de los caballeros cuatrocentistas: su formación jurídica. “Las Siete Partidas” de Alfonso X el Sabio era el código caballeresco castellano; Todos los caballeros y hombres cultos tenían conocimientos más o menos elevados sobre derecho procesal; incluso, muchos de los poetas del XV utilizaron técnica forense para desarrollar un debate en su poesía (Serrano de Haro, 1975: 75).

Hasta tal punto este ideal caballeresco —uno de los pilares de la sociedad del siglo XV— era tan sublime, tan brillante que en 1170 se fundó la primera Orden de caballería laica que perdurará hasta las puertas del Renacimiento, cuyo tema principal es la violencia disciplinada por unas Reglas. Hablamos de la Orden de Santiago.

En cuanto a las letras, Álvaro Alonso (Alonso, 1986: 12) define la ideología mayoritaria del siglo XV en dos puntos:

a. Una postura religiosa, o simplemente moral, que miraba con recelo a la cultura clásica y su carga de referencias mitológicas y eruditas. b. Una mentalidad aristocrática, para la que resulta inadmisibles toda dedicación demasiado absorbente a las letras.

Ahora bien, la poesía cortesana del cuatrocientos hay que dividirla en tres, coincidiendo con el reinado de Juan II (1ª mitad del siglo XV), Enrique IV (3ª cuarto del siglo XV) y los Reyes Católicos (último cuarto del siglo XV). Portocarrero vivió en la segunda mitad del cuatrocientos (reinados de Enrique IV y de los Reyes Católicos).

En el reinado de Enrique IV, la poesía satírica tuvo un enorme auge (“Coplas del Provincial”, “¡Ay, Panadera!” y “las Coplas” de Mingo Revulgo). La figura culmen de este periodo es Jorge Manrique, quien compone poemas amorosos y burlescos de tipo cortesano. Su gran obra son “las Coplas por la muerte de su padre”. Utiliza sextinas de pie quebrado para presentar con intención moral la fugacidad de lo terreno y evoca melancólicamente el pasado. A pesar de habersele impuesto la etiqueta renacentista por dichas “Coplas”, sin embargo, la lección moral sobre la fugacidad de lo terreno (muy lejos del goce de la vida, al que invitan los poetas renacentistas), le sitúa en la literatura medieval.

En el reinado de los Reyes Católicos se aprecia una evolución de la lírica cortesana a la popular (las “Coplas” de Portocarrero son un ejemplo). Los poetas más significativos los hallamos en la poesía religiosa (Fray Iñigo de Mendoza y Fray Ambrosio Montesino). Los poetas menores de la época están agrupados en el *Cancionero general* (Garci Sánchez De Badajoz, Rodrigo de Cota, Juan del Encina, Portocarrero, etc.).

3. Biografía de Luis [Bocanegra] Fernández Portocarrero

En un principio, don Luis [Bocanegra] Fernández Portocarrero resulta un personaje desconocido para la mayoría de nosotros. Noticias dan algunos autores de siglos pasados escribiendo sobre él; por lo tanto, debió ser un hombre de cierta fama en su tiempo. Efectivamente, Luis de Salazar y Castro (1694-1697), en su “Historia de la Casa de Lara” y

Gerónimo Zurita (1562- 1579) en sus “Anales de Aragón”, entre otros, nos dan testimonio de la existencia del VII Señor de Palma del Río como soldado y caballero de alta alcurnia. Ahora bien, ninguno realza sus virtudes como letrado.

Su vida transcurrió durante la segunda mitad del siglo XV, coincidiendo con los reinados de Enrique IV y de los Reyes Católicos. Nació en el año 1450 un año después de la boda de sus padres, aunque no se sabe con certeza dónde. El único dato que hemos hallado acerca de su lugar de nacimiento lo aporta Ramón Menéndez Pidal “ (1958: 135). a través de los versos 9 y 10 del “Romance de Portocarrero” recogido en el libro “Los Romances de América y otros estudios. Romancero judío español“. Textualmente dice así:

“Portocarrero se llama, natural es de Sevilla.

En Granada fue criado, en Écija residía”.

Quedó huérfano siendo niño, viéndose convertido en VII señor de Palma del Río y Almenara.

Pocas noticias hemos podido averiguar de los primeros años de su vida. Sus progenitores poco antes de morir habían firmado las capitulaciones de su boda con Beatriz Carrillo —una de las hijas de Diego Fernández de Córdoba, I conde de Cabra y de María Carrillo, su mujer—. Los capítulos de esta unión se hicieron en Baena a 22 y 31 de julio de 1450, y el matrimonio se celebraría años después, a los dieciocho años de edad, también en Baena, en 29 de junio de 1468. este día, el joven Portocarrero no solo firmó, sino que además juró la carta de pago de la dote por *ser menor* —según dice Luis de Salazar y Castro (1694-1697), en su célebre “Historias genealógica de la Casa de Lara”— *de 25 años, aunque mayor de 18*.

Con anterioridad, en las *Pruebas* del libro XII del mismo autor publicado en Madrid, en 1694 dice, con respecto a este enlace, que se produjo

“siendo el dicho Luis Portocarrero mayor de 14 años, y menor de 25, (...), que era fijo de los señores Martín Fernández Portocarrero, y Doña María de Velasco, difuntos”.

Beatriz Carrillo murió sin tener hijos a los pocos años de su boda. Debió de amarla bastante, pues a ella van dirigidos unos versos acrósticos donde canta la tristeza ante un posible desenlace final. Luis [Bocanegra] Fernández Portocarrero se volvió a casar en segundas nupcias con Francisca Manrique en el año 1473, con la cual le unían lazos de consanguinidad en tercer o cuarto grado. De esta señora, de gran piedad y grandes virtudes, nacieron dos hijos: Luis Portocarrero, II del nombre y I conde de Palma, y Fadrique Manrique Portocarrero.

Nuestro poeta procede de una familia de nobleza de sangre, de caballeros y nobles. Salazar y Castro (1694-1697) lo llama:

“uno de los cavalleros muy leales, y esforçados de su tiempo, y deseoso de cosas de su Real servicio, y de su honra”.

Y también:

“Varón de gran sangre, y valor”.

Junto a la nobleza, la fortuna, ya que fue poseedor de grandes bienes; y no olvidemos su virtud, su valor y su heroísmo, ensalzados también por el mismo autor anterior, quien de nuevo afirma:

“Que fue uno de los que mucho se señalaron en la guerra y conquista del reyno de Granada.(...) Tan principal y señalado cavallero, y de los muy valerosos, y excelentes, si los huyo en su tiempo”.

La actividad política de Portocarrero estuvo condicionada por las necesidades personales de cada momento de su vida, al igual que casi todos los caballeros del cuatrocientos español. La sociedad española de aquellos tiempos estaba dividida en bandos y se seguía la política de la fuerza. No había autoridad, “el rey reina pero no gobierna”, y tiene que valerse de mercedes o donaciones de tierras y cargos para que los nobles le sigan. La familia era una confederación natural, un pacto de sangre no escrito que imponía sagrados deberes entre los que estaban el derecho familiar al auxilio. Portocarrero al quedar huérfano de padre a los diez años y de madre a los trece, no tuvo, pues una familia directa a la que ayudar en sus intereses y en sus guerras. Ahora bien, uno de los tutores nombrado por su padre antes de morir, el I conde de Cabra, don Diego Fernández de Córdoba, actuó como padre adoptivo de nuestro poeta, e incluso llegó a ser su suegro al casarse con su hija Beatriz (matrimonio concertado, a su vez, por la madre de don Luis antes de su muerte y por el conde de Cabra). Así pues, don Diego era su verdadera familia, y quizá, por este motivo, Portocarrero siguió la política de apoyo de su suegro a Enrique IV y las diferencias que tenían este rey y el infante Alfonso en tierras de Córdoba. Por lealtad a Enrique llegó a soportar incluso el saqueo que las tropas enemigas produjeron en Palma en agosto de 1466. aquel rey premió sus servicios nombrándole alcalde mayor de Córdoba y agraciándole con la villa de Hornachuelos y su castillo, entre otras donaciones.

Sus intereses políticos cambiarán de rumbo coincidiendo con su segunda boda con doña Francisca Manrique. “Si detrás de un gran hombre suele haber una gran mujer”, estamos casi convencidos de que éste es el caso de nuestro poeta. Nuestra hipótesis se basa en las referencias y constantes alusiones que hacen los autores que menciona Salazar y Castro (1694-1697) —y él mismo— en su “Historia de la casa de Lara”. El VII señor de Palma debe ser digno de la ilustre estirpe de los Manrique a la que se une; y por ello asume mediante sus actos el pasado familiar manriqueño y se hace responsable de él. La herencia de la fama no consiste en bienes raíces, sino en expectativas, y la nueva esperanza de nuestro poeta será luchar en aquel momento junto a su suegro, Fadrique Manrique, a favor del príncipe Alfonso y en contra de Enrique IV, pero no saldrá bien esta intriga: don Alfonso morirá pronto y los nobles quedarán desorientados. A Enrique IV lo habían depuesto un grupo de nobles en 1466, y habían elegido soberano al hermanastro del rey, el Infante don Alfonso. En 1468, hallamos a nuestro don Luis apoyando al

“Príncipe don Alonso, porque llamándose Rey, y a él de su Consejo, le hizo varias mercedes en Arévalo a 26 de Março”.

Entre estas mercedes, se encontraba el nombramiento de alcalde mayor de Écija y *la donación de juro perpetuo* de unas rentas de 90 maravedis —50 que tenía ya de Enrique IV, y 40 mrs. que había renunciado en don Luis, Pedro de Valcárcel, su criado—. Poco después, Portocarrero vería aumentados sus nombramientos y patrimonio personal, una vez muerto don Fadrique, con todos los cargos desempeñados por este último en Écija, además de varias heredades y otros bienes.

Al morir don Alonso y su segundo suegro, vuelve Portocarrero al servicio del rey Enrique, quien había perdonado a todos sus traidores nobles. Al VII señor de Palma *le* hizo merced de una Voz, y voto mayor en el Cabildo de la ciudad de Córdoba, como recompensa por volver a ser su servidor político. Esta cédula fue dada en Trujillo en 30 de septiembre de 1469, el mismo año que concurrió con otros señores en la concordia

“que tenían los Condes de Medellín, Doña Beatriz Pacheco y D. Juan Portocarrero, madre, y hijo, y quedaron en su poder, en tercería, las fortalezas de Medellín, y Meajadas”.

Mientras tanto, los futuros Reyes Católicos comienzan a preparar su reinado. En 1469, como ya hemos comentado en otra ocasión, se casan Isabel y Fernando, uniéndose Castilla y

Aragón. Enrique IV se enfadó. Los Príncipes intentaron reconciliarse con este rey, pero nunca se alcanzaría la armonía. La situación era complicada, había desconfianza, y hasta que no muere Enrique IV, la mayor parte de los nobles no se deciden a servir a los Reyes Católicos. Estos nuevos monarcas implantan un orden autoritario, transformando a la nobleza que, a su vez, es recortada en sus facultades políticas, militares y económicas. En medio de esta situación, Portocarrero aparece como un sumiso caballero ante los mandatos de sus majestades.

Al entrar nuestro poeta al servicio de los Reyes Católicos, da comienzo su etapa militar, llegando a ser uno de los mejores capitanes de su época, con fama equiparable a la de su cuñado, el Gran Capitán.

Luchó en las guerras contra don Alonso de Portugal, y en el sitio y reconquista de Granada, así como en la campaña que precedió; y de esa manera, en el año 1483 lo hallamos figurando entre los capitanes acompañados del rey para el refuerzo de Alhama, según se lee en el libro de *Écija y sus Santos* del padre Martín de Roa:

“Salíoles allí Luis Fernández Porto Carrero Capitán general de Écija, con su gente (...). También fueron los primeros que en el año MCCCCLXXXIII (1483) acudieron (...) al socorro de de Alhama, para que se juntaran en Écija cinco mil cavallos, i ocho mil infantes debaxo la conducta del mismo General. I ninguna enpresa, ni hazienda se a ofrecido contra enemigos, en que no aya tenido gran parte esta Ciudad.

Verase en la Historia de los Reyes Católicos del maestro Antonio de Lebrixa, donde alaba la gente de Écija de fuerte, i belicosa”.

“La Crónica” de Hernando del Pulgar (1943), siguiéndola, y José Amador de los Ríos, siglos después, atribuyen a don Luis una arenga que pronuncia para levantar los decaídos ánimos de los soldados sitiados de Alhama, deshechos tras el fracasado sitio de Loja. Este discurso está recogido al final del trabajo, junto con todo el material literario atribuido a nuestro autor.

En 9 de Septiembre de 1483, expulsó de Utrera a los moros. Con esta batalla alcanzó una enorme fama, recibiendo Francisca Manrique, señora de la Casa de Palma, de los Reyes de Castilla, en agradecimiento a los éxitos alcanzados por su marido don Luis Portocarrero, la donación de la ropa principal que la reina se pusiese el día de Santa María de septiembre, privilegio que se mantuvo intransferible para esta señora y sus descendientes femeninas directas. Además de esto, se le concedió el privilegio de que las quince banderas que había tomado a los enemigos, fuesen para él y se pusieran sobre su sepulcro.

Después vendría la también resonante victoria de Lopera en 17 de septiembre de 1483. Por estas fechas conquista la Higuera, población cercana a la anterior, y los pueblos sevillanos del Coronil y los Molares a los moros, cuya victoria fue referida en su día por Andrés Bernáldez. Finalizada esta batalla con la intervención del marqués de Cádiz y sus hombres, los cuales se incorporaron al ejército de Luis Portocarrero, se consiguió sobre los moros la victoria sobre Zahara. Hernando del Pulgar (1943), lo narra así:

“El marqués de Cádiz fue ynformado por algunas espías que podría recobrar la villa de Zahara (...). Llamó para aquella hazienda a Luys Fernández Puertocarrero (...). E luego el marqués y Puertocarrero la cercaron (...). Y (...) se recobró aquella villa de Zahara”.

Al año siguiente —1484—, estuvo en la tala de la Vega junto a otros famosos soldados de los Reyes católicos, tomando Álora el 20 de junio de ese año, Setenil, Ronda Velez-Málaga, y todos los pueblos de aquella comarca. El rey don Fernando le nombró capitán general, alcaide y justicia mayor de la villa de Álora.

En 1486, participó en la conquista de Loja e Íllora, y un año más tarde estuvo a punto de morir en el cerco de Málaga.

Formando parte del ejército de cuatro mil caballeros y catorce mil peones reunidos para aquella campaña participó, junto con otros valerosos capitanes, en la toma de buena parte de la provincia de Almería. De esta manera, la ciudad de Vera, capitulaba en 10 de junio de 1488. El rey don Fernando estuvo en el Real de Vera del 10 de junio al 7 de julio, e hizo una escapada a Tabernas al 26 de aquel mes. Huéscar, los Vélez, Mojácar, Cuevas, Huércal, Oria y Orce fueron visitados y conquistados también con la ayuda del VII señor de Palma.

De la provincia de Granada tomaron otros tantos lugares: Galera, Castelléjar, Cúllary Baza.

En Córdoba, el 22 de septiembre de 1490, fue nombrado por los Reyes Católicos capitán general de la frontera de Granada, durante las ausencias del marqués de Villena, don Diego López Pacheco, capitán de la misma, que estaba luchando contra los moros en la comarca de Guadix.

En 1495 había tomado posesión en nombre de los Reyes Católicos del maestrazgo de Santiago, en la provincia de León, y más tarde se le hizo trece y caballero de la orden de Santiago. En 1499 se le encargó el gobierno de toda la provincia de León, en sustitución de Rodrigo Manrique, comendador de Yeste y trece de la Orden.

En 1496, por Cédula dada en Tortosa a 20 de febrero por aquellos monarcas, se le nombró alcaide de Constantina, alcaldía vacante en aquella población sevillana por la muerte de Francisco de Torres. Por entonces *ya gozaba* de la veinticuatría de Sevilla. En el mismo año muere en Palma su mujer Francisca Manrique, siendo enterada en su Iglesia de Santa María, aunque posteriormente sería trasladado su cuerpo, junto al de su esposo, a la capilla mayor de Nuestras Señora del Valle de Écija.

Don Luis continuó prestando sus servicios a la Corona de Castilla, por lo que en el año 1500 formaba parte de la comitiva de caballeros castellanos que acompañaron a la infanta María a Portugal para celebrar su boda con el rey Manuel de Portugal.

Finalmente, por cédula dada en Madrid en 17 de diciembre de 1502, se le nombró capitán general de las tropas de Italia, con el mismo poder militar que tenía el Gran Capitán, su cuñado. Llevó las tropas de refuerzo de la armada española a Italia, para ayudar a Gonzalo Fernández de Córdoba que luchaba en los ducados de Calabria y Puglia contra los franceses. Desembarcó en Rijoles el 8 de marzo de 1503 y cuando se preparaba para atacar a los galos y recuperar las plazas que tenían estos en Reggio Calabria, antes de unirse a su hermano político,

“adoleció de calenturas malignas, tan gravemente, que a pocos días falleció, con gran sentimiento de los suyos”.

Su cuerpo, transportado a Mesina por el almirante Bernardo de Villamarín en su galera capitana, fue depositado en la capilla mayor de aquella ciudad, frente al sepulcro del rey Alonso II de Nápoles. Más tarde sería trasladado a Écija y sepultado junto a los suyos en la capilla mayor del monasterio jerónimo de Nuestra Señora del Valle, patronato y fundación suya y de su mujer, doña Francisca Manrique, desde el año 1486.

El Señor de Palma hizo testamento en 4 de enero de 1503, a pocos días de su partida para Italia, ante el escribano Alfonso de Palma, dejando sus pertenencias a sus hijos, Luis Portocarrero, primogénito y I conde de Palma, y a Fadrique Manrique Portocarrero, su segundogénito. Donó su capilla de plata al monasterio de Santa María del Valle de Écija, y al de Santo Domingo de Palma les deja la pesquería de Aceñuela en el río Guadalquivir. Estos monasterios habían sido fundados por los Señores de Palma.

En definitiva, la muerte resultó un tanto ridícula, mezquina e insuficiente para un caballero tan ilustre y tan valeroso como él. Debería haber muerto en combate. Si insuficiente fue su fallecimiento, también lo fue su vida, un corto camino de cincuenta y tres años. Pero como dice don Manuel Alvar (1991).

“Nada importa el desenlace (...) si el hombre está en la vida con la dignidad del guerrero que no tiembla en la soledad de su derrota. La vida se ha cumplido, pero el tiempo es infinito. Queda la lección suprema y a la sombra del árbol sosegado / se entrega el alma al infinito vuelo”.

La calidad de sus hazañas, su heroísmo, y sus letras, nos bastan para ensalzar en estas páginas, para dar a conocer, como se merece en este siglo XX, la fama tan ansiada por los hombres del cuatrocientos y en concreto por nuestro Portocarrero.

4. Obra literaria de Luis Fernández [Bocanegra] Portocarrero

La producción literaria de Portocarrero está integrada por un total de veinticuatro composiciones poéticas (ocho canciones, dos decires o coplas, seis composiciones pertenecientes al género de preguntas y respuestas, dos glosas y seis villancicos); las llamadas “Coplas”, compuestas por setecientos tres versos de arte menor, que bien podrían acercarse al género dramático, como veremos más adelante; y una arenga donde se demuestra sus habilidades como orador.

En cuanto a las fuentes, su obra se encuentra dispersa en los cancioneros: “Cancionero general y el Cancionero del British Museum”. Nosotros hemos tenido en cuenta los trabajos de catalogación ya realizados, entre los que cabe mencionar a Brian Dutton (1982) quien, en la página 179 de su “Catalogo-índice de la poesía cancioneril del siglo XV” (Brian, 1982: 179), reúne la mayor cantidad conocida de las composiciones portocarreñas, veintitrés en total.

En el “Cancionero general” de Hernando del Castillo, en la primera edición de 1511, se publica solamente las “Coplas” dentro del apartado dedicado a las preguntas, en los folios CLX-CLXIV; y en la segunda edición de 1514, publicada y prologada por los mismos de la primera, se añaden las diecisiete composiciones restantes.

En el segundo volumen del mencionado “Cancionero general”, en las páginas 24, 25, 55, 60-63, y 74-76 están insertas diecisiete poemas de Portocarrero —no están las Coplas—.

Hemos contado además con Hugo Albert Rennert (1895: 29-31 y 49), y su “Der Spanische Cancionero del British Museums” (Mss. Add. 10/431), donde se recoge ocho composiciones más de nuestro autor que no aparecen en el “Cancionero general”, aunque cinco de ella también las reúne Brian Dutton (1982).

En las páginas 674-686 del “Cancionero castellano del siglo XV”, publicado por Foulché-Delbosc (1912) —a pesar de no ser muy fidedigno—, hemos hallado las mismas dieciocho composiciones atribuidas a Portocarrero del “Cancionero general”.

Por último, en cuanto a la poesía, tenemos que recordar aquí que José Simón Díaz (1980), en su “Bibliografía de la literatura hispánica” en las páginas 347, 349, 405 y 416-419, nos da una relación completa de las fuentes que hemos consultado. Utilizamos fundamentalmente el “Cancionero general” de Hernando del Castillo (1958) y al del “British Museum” por ser, a nuestro parecer, las fuentes más fidedignas. Ahora bien, el discurso militar que pronuncia Portocarrero y que pertenece a la prosa, lo hemos recogido de la “Crónica de los Reyes Católicos” de Hernando del Pulgar (vol. II, cap. CXXCVI: 32-36).

4.1. Composiciones poéticas

En la poesía conceptual del siglo XV y en la de Portocarrero, fluye una corriente, la de las formas poéticas, que llega de las cortes de amor provenzales y se establece en los salones cortesanos españoles. A estas formas, que también arrastran en su evolución las ideas, se les da la primacía en el cuatrocientos.

Las formas poéticas que utilizó Portocarrero son cinco en total: la canción, el decir, las preguntas y respuestas, la glosa de mote y el villancico.

4.2. La canción

Las ocho canciones portocarreñas son breves y están configuradas según el esquema más simple de una estrofa de cuatro versos como parte inicial y una copla. Todas las canciones repiten palabras de los versos de la estrofa inicial, excepto una que reitera un verso entero. Portocarrero trata dos conceptos en estas ocho canciones, el mariano y el amoroso dirigido a la mujer desdeñosa de la que él es el vasallo.

En cualquier caso, nuestro poeta debió de entender el género de la canción como un breve poema de forma fija que permite escasas variaciones, ya que él hace uso de la forma más simple. El verso de ocho sílabas, la estrofa única de cuatro versos y la repetición apenas invariable de rimas y estribillo son los elementos que dan solidez y uniformidad a la misma. Suponen ya un avance importante dentro de la canción trovadoresca.

He aquí un ejemplo (Gómez, 2004: 131):

Del mismo, otra canción que está puesto en las primeras letras de los siete versos postreros el nombre de Beatriz.

Dudo todo el bien queso, pero,
Y si no dubdo, sospecho,
Nunca me veo satisfecho,
Ni sospecho lo que quiero.

Ante quel mal sea venido 5
 Biuo con pena esperando,
 El bien escoto dudando,
 Aunque venga lo que pido.
 Tanto quanto más os quiero
 Requiero menos prouecho, 10
 Y quando más satisfecho
 Zero queda lo quespero.

(Sup. Canc. Gen., n° 75)

4.3.El decir

Sus decires son dos. El tema en ambos casos es la queja amorosa. El tipo de estrofa que emplea es la copla de arte menor. El decir 2 es octosilábico. En los decires portocarreños, las estrofas se atienen a la norma métrica de la inicial, pero en el verso del enlace, ni repite palabras, ni acaba sus coplas con cabo o fin: todo lo simplifica más. Véase un ejemplo (Gómez, 2004: 135-136):

2

Otras suyas porque estaua reñido con quantas señoras estauan en casa del marqués de Astorga

Si la menos dama sobra
para sacarme de tiento,

¿quién me dará sufrimiento para tanta çoçobra, questoy reñido con ciento? Póneme alguna esperança que tan pequeña vengança ninguna la tomara; assí se remediara quien otro bien no le alcança.	5 10
Donde lo más no aprouecha, fue lo menos el remedio, tanto, questoy sin sospecha, que aunque me tomen en medio, no ay quexa desta hecha, mas no quedo sin sospecha porque no mentra en prouecho, veros y nos merecer, porque ni os puedo afender ni seruiros de derecho.	 15 20

(*Sup. Canc. Gen.*, nº 132)

4.4.Preguntas y respuestas

En la obra de Portocarrero encontramos seis poemas pertenecientes a la poesía dialogada, que distinguimos en dos modalidades: *pregunta tensonada* y *debate ficticio*. A la primera modalidad, *pregunta tensonada* o *tensón* (nombre que se le dio en Castilla a la *tensón* francesa y gallego-portuguesa) pertenecen, según la forma, las cinco primeras composiciones portocarreñas dialogadas. Estamos ante un debate de estructura y contenido libres, o lo que es lo mismo, los poetas pueden hacerse cualquier tipo de pregunta sin sentirse obligados a seguir una norma previa. Todos los poemas son octosílabos. Predomina la copla de arte menor.

Los poemas de 2 y 3 (Gómez, 2004: 136-137) son un debate en el que se da a entender que intervienen dos poetas (o quizás sea Portocarrero el que se hace la pregunta y se da la respuesta a sí mismo):

2

Pregunta

Pues (en) vuestro saber (se) ençierra deste sueño la soltura dezidme, que soys figura de amor, que a tantos yerra. Los engaños desta guerra, pues tan enemigos son, dezidme su condiçión, que no saberlos me atierra.	 5

(*Brit. Mus.*, nº 48)

3

Respuesta

Es ganzúa que abre y çierra
la más fuerte çerradura;
las guardas de la cordura
descerraja y la[s] deshierra.
Es atalaya en la sierra, 5
escucha del coraçón;
es el más sutil ladrón
que bive en toda la tierra.

(*Brit. Mus.*, nº 49)

4.5. Glosa de motes

En la obra literaria de Portocarrero hemos hallado tan solo dos glosas, que desarrollan un mote de un solo verso octosílabo: *Ni me mudo ni sosiego* (1) y *O es / o no lo que creo* (2). Estos textos poéticos denotan un juego conceptual, la ambigüedad, a la que van a ser sometidos por las estrofas sucesivas, por la glosa. La reflexión se hará poesía, pero sin llegar a ninguna conclusión al final de la glosa, rasgo típico en el glosador. Estamos ante una forma breve con tres estrofas de versos octosílabos en cada una; las dos últimas redondillas forman una copla castellana que, a su vez, hace la paráfrasis del mote (Gómez, 2004: 140-141):

1

Otro mote que traya una señora sobre una inuención de ondas.

Ni me mudo ni sosiego.

Glosa de Puerto Carrero

En las ondas que navego
nunca biuo sin tormenta,
mas en la mayor afrenta
ni me mudo ni sosiego.

No quiero ni sé mudar 5
mi fe de do vos estáys,
pues mal podré sosegar
en la vida que me dáys.
Lo peor es que la niego
porque nadie me la sienta, 10
y en medio de la tormenta,
ni me mudo ni sosiego.

(*Sup. Canc. Gen.*, nº 94)

4.6. Villancicos

Los villancicos portocarreños son seis. Sus versos son octosílabos y pentasílabos, predominando los primeros. Los estribillos son todos de tres versos, excepto el 2. Nuestro autor emplea estrofas de seis y siete versos en el pie, ateniéndose a la norma general. En cuanto a la

mudanza, emplea siempre la redondilla con rima distinta a los versos del tema. Presentamos a continuación uno de ellos (Gómez, 2004: 142-143):

Otro suyo

Lo que se niega al desseo
no es razón
que lo pida la pasión.

Desespere de alegría,
quien su mismo mal procura, 5
quie [sic] en la fantasía
lo que no da la ventura,
do va con miedo el desseo;
con razón
no merece la pasión. 10

Decir lo que se me asienta
de vuestro merecimiento,
es deciros loque siento,
que todo no lieua cuenta.
Lléuame lo que desseo
a la pasión,
sin que dessee galardón.

(Sup. Canc. Gen., nº 100)

4.7.Las Coplas, ¿teatro o poesía dialogada?

En los cancioneros hallamos una serie de obras dialogadas o debates ficticios que bien podrían haber sido representadas. Entre ellas se encuentran aquellas de Santillana, Escrivá, Francisco de Madrid, Rodrigo de Cota, Portocarrero, etc.

Las *Coplas* portocarreñas están compuestas por 702 versos. Por su estructura formal (tipo estrofa, métrica, rima, etc.) podríamos haberlas incluido perfectamente bien en el género de decires o coplas, bien dentro de los debates ficticios tan numerosos a finales de la Edad Media. Debido al gran número de versos que abarca, a la existencia de varios interlocutores y a las acotaciones, propias del género dramático, no tenemos más remedio que preguntarnos si son teatro o simplemente poesía dialogada.

El *argumento* nos presenta a una dama, la protagonista, que está en la ventana o balcón de su casa con una amiga o confidente llamada Jerez. Pasa por allí el amante o protagonista masculino, de nombre Portocarrero. Lo llaman y él sube a pesar de saber, como cualquier amante mártir de la época, que podía ser desdeñado y burlado. Se establece, entonces, un largo diálogo entre ambos él quiere servirla y le pide amor; ella, lo desdeña continuamente. Jerez intenta persuadir a la protagonista para que descarte la idea sarcástica que le rondaba contra el amante. No lo conseguirá. En uno de los momentos del transcurso de la obra, el autor presenta una merienda que llenará de color el argumento. Las *Coplas* acaban como era de esperar, sin que ninguno de los dos amantes se entiendan —es lo normal en este tipo de poesía— y con unos versos de estilo cortés muy significativos, que dicen (Gómez, 2004: 163):

(P.) Ya me vo de donde quedo;

voyme sin poder partir;	695
con certeza de morir	
tomo el empresa sin miedo.	
Llevo la pena sabida	
y voy porque	
no me consiente la fe	700
otra manera de vida	
de ver que así sois perdida.	

Los *personajes* son la dama, el poeta o Portocarrero, Jerez, Leonorica (una criada) y Lope Osorio (al parecer hermano de la dama). De este último se habla en la rúbrica o titulillo, pero no aparece para nada en los diálogos, excepto en el verso 637 donde lo nombra Portocarrero cuando dice: “¡Por vida de Lope Osorio!”.

Las *acotaciones*, como en el teatro, también hacen su aparición en el transcurso de las “Coplas”. Son verdaderas indicaciones escénicas. La primera de todas ellas, la que ésta antes del comienzo de los versos, es muy extensa. Consiste en una explicación o presentación de lo que va a acontecer más tarde y de sus personajes. Pierre le Gentil (1981) la considera una especie de monólogo.

Una de las *fuentes* de esta obra posiblemente sea “la Belle Dame sans merci” de Alain Chartier (Gómez: 98). El reproche que la dama hace en los versos 689 y 690 cuando el amante mártir habla de su muerte, “¿No queréys acabar hoy? / ¡Qué postema!”, parece indicar que nuestro autor debió de leer el libro francés antes mencionado o imitó a alguien que sí lo había leído o copiado también. Los poetas cuatrocentistas, Sánchez de Talavera y Juan de Dueñas, emplean en cierta parte de su obra versos semejantes a estos, lo cual indica de nuevo que se mantienen fieles a la tradición inicializada por Chartier de “la dame sans merci”. Otra de las fuentes del poeta Portocarrero debieron ser sus propios poemas, pues plagia algunos versos en las “Coplas”, como, por ejemplo: vv. 196-198 (Gómez: 152).

En cuanto al *tono*, el humor es una nota predominante. La protagonista da la sensación de ser una persona alegre y chistosa; se ríe crudamente y astutamente del galán: se burla, en definitiva, del artificio y del convencionalismo del amante mártir, figura tópica de la poesía cortesana medieval. Portocarrero está imponiendo un personaje cómico dentro de su tradición cortesana. Ello significa que nuestro autor inhala ya el nuevo espíritu libre, humanista y culto. También deja ver el gracejo andaluz del que él debía saber bastante, ya que era andaluz al parecer. La valoración cómica, según Lázaro Carreter (1984), proviene de las enseñanzas de Virgilio, clásico latino, en las aulas salmantinas. Si Cervantes —no deseamos ser presuntuosos— presentó en el *Quijote* la decadente caballería castellana en una época en que ésta ya se había despojado de su esplendor, Portocarrero —a pesar de no ser Cervantes— también presenta al decadente amante mártir de finales del medievo, cuyos días estaban ya contados.

Por último, el tono es así mismo ambiguo, existe un juego continuado de palabras con doble sentido.

El estilo es natural y ágil; posee luz dramática; y es culto, pero con fuertes pinceladas populares, que observamos cuando emplea algunos refranes con donaire andaluz.

Como no somos ni pretendemos ser maestros de la crítica literaria, presentamos a continuación las *opiniones* acerca de los elementos dramáticos en el siglo XV y acerca de las “Coplas” portocarreñas, de dos personas que sí consideramos que lo son, nos referimos a Lázaro Carreter y a Pierre le Gentil.

Lázaro Carreter (1976: 75-111) apunta hacia una ambivalencia de géneros cuando, aludiendo a las cortes literarias del cuatrocientos, dice:

“La necesaria exhibición que estos poetas –nobles o plebeyos, cristianos o judíos– tienen que hacer de sus creaciones poéticas, dota a muchas de estas posibilidades representativas. Por eso, sin poderse acoger, en general, a estructuras teatrales notas, muchas de esas creaciones tienen aspectos dramáticos mezclados con otros líricos, didácticos y narrativos”.

Añade después que tales obras exigen la representación ante un público, muy restringido, que sea mediante la personificación de los personajes que intervienen en el coloquio; y aunque no son éstas, creaciones teatrales propiamente dichas, se trata, al menos de una configuración dramática que la literatura recibe en la segunda mitad del siglo XV español.

En lo referente a las “Coplas” de Portocarrero, Lázaro Carreter (1984) les dedica un apartado en su libro “Teatro medieval”. Para éste último 1) poseen un *mérito representativo*; 2) pero también les resulta triviales y llenas de oscuridades que desconciertan (el texto, por ejemplo, está muy perturbado); 3) si hay ligereza en el diálogo, una soltura que no hallábamos en la literatura española desde los dos Arcipreste y que no tiene correspondencia en el progreso argumental; 4) no debieron de producir honda sorpresa ante las gentes del cuatrocientos; 5) y tienen una tendencia elegíaca, proveniente de la comedia elegíaca latina. Como vemos, la naturaleza de las “Coplas” para este estudioso es híbrida —entre lírica narrativa y moral— ; es mixta pues le aniquila el probable carácter dramático, a pesar de aparecer dentro de un esquemático marco teatral. No puede asegurar que fuese representada, pero si pudiera —afirma— que entonces él las situaría dentro de los *momos*.

Pierre le Gentil (1981), como nosotros, es más entusiasta al opinar sobre esta obra:

“Con Puerto Carrero asistimos a una verdadera escena de comedia [...], una verdadera pequeña obra maestra. Pero no podemos apenas calificarla de debate. Se trata de una escena, o más bien de una serie de escenas de comedia [...]. Interesa más a la historia del teatro que a aquella de los géneros líricos dialogados”.

La burla y el humor son también dos elementos de los que hace mención P. le Gentil (1981). Lo que está muy claro para este crítico francés es la alta calidad de la obra y el talento del autor, que *si hubiese perseverado* en este camino, sería el rival de Juan de la Encina, de Torres Navarro y de Gil Vicente (Le Gentil, 1981: 501).

Alfredo Rodríguez López-Vázquez (Gómez, 2004: 110) afirma que las Coplas representan “un arte del diálogo y una calculadora tensión dramática” .

En suma, después de nuestra investigación e influenciados, quizás, por la familiaridad que a través de este trabajo nos ha unido a don Luis (Bocanegra) Fernández Portocarrero, VII Señor de Palma del Río, nos inclinamos a apoyar las afirmaciones de Le Gentil: nos parecen más acertadas que las de Lázaro Carreter. Así pues, las “Coplas” portocarreñas, posiblemente, sean ya una pincelada teatral, un esbozo dramático, unas escenas de comedia sin terminar y sin madurar. Esta hipótesis la hacemos basándonos en los siguientes datos, que nos parecen además imprescindibles para que una pieza literaria sea considerada como obra teatral:

1. Hay un diálogo en verso entre tres personajes, una polémica y una acción.
2. Los actores —en todo drama los hay— también están en las *Coplas*: ya los conocemos.
3. Las acotaciones o explicaciones en prosa que acompañan a veces a los diálogos en verso, también están presentes en esta pieza: son cuatro.

Para finalizar, reiteramos la anterior afirmación de P. Le Gentil: si Portocarrero hubiese continuado escribiendo este tipo de diálogos, casi con seguridad, estaría entre los grandes escritores teatrales españoles de su tiempo.

Es por este motivo, que el teatro incipiente de Portocarrero adelanta la fecha inicial documentada del teatro en España, que, como sabemos, se ha fechado en el año 1496 con la publicación de las ocho églogas dramáticas de carácter religioso o cortesano de Juan del Encina. Si Luis Fernández Portocarrero nació en el 1450 y murió en el 1503, está claro que su obra teatral, las Coplas, es anterior a Juan del Encina y esto cambiaría los comienzos documentados del teatro en la historia literaria de España.

4.8. Prosa: El orador

Luis Fernández Portocarrero escribió también en prosa. Hernando del Pulgar en su “Crónica” (1958) y José Amador de los Ríos en la “Historia crítica de la literatura española” (1861-1865), atribuyen a Portocarrero una arenga o discurso militar que pronunció don Luis amenazado en Alhama por las huestes del rey granadino, para levantar los ánimos de los soldados. El primero nos da a conocer la arenga al completo, pero el segundo presenta en su libro tan solo un resumen de la misma.

Hernando del Pulgar (1958) narra, antes de presentar el discurso portocarreño, la atmósfera que llevó a nuestro Portocarrero a escribirlo: don Rodrigo Ponce de León había arrancado al poderío del Islam el pueblo granadino de Alhama, y los Reyes Católicos, a quienes servía nuestro personaje, le habían confiado junto con otros capitanes dicha ciudad después de echar de ella a los moros. Los soldados, cansados y pesimistas tras la vivencia del fracasado sitio de Loja, escucharon a su caudillo y consiguieron mantenerse en sus puestos.

He aquí el comienzo de la arenga (Del Pulgar, 1958: 32):

“Bien sabéys, caualleros, que fuésteis escogidos en la hueste del rey y de la Reyna por varones esforçados para sofrir los peligros y pasar los trabajos, que en la guarda de esta çibdad se requieren...”.

Se puede fechar aproximadamente este discurso, porque el suceso tuvo lugar en el año 1482, según H. Del Pulgar (1958). El Padre Martín de Roa, en su libro “Ecija y sus Santos” afirma que Portocarrero se hallaba en Alhama junto con otros capitanes de los Reyes Católicos para defenderla en el año 1483. El discurso lo daría seguramente entre el año 1482 y 1483. Antes de detenernos en el texto, haremos un breve estudio del género de la oratoria.

La Retórica es la segunda de la denominadas siete artes liberales; su estudio nos hace penetrar en el mundo cultural de la Edad Media.

La arenga de Portocarrero cumple las cuatro partes que propone Lewis (1980: 241-244):

Tras este esbozo, diremos que la arenga portocarreña es un texto sencillo, destinado a la presentación objetiva de los hechos. La ausencia de artificios responde a la posibilidad de que se tratara de un escrito urgente, realizado sobre la marcha, por la necesidad apremiante de convencer al ejército cristiano para que no desertara ante el rey moro. Correspondería a lo que en su día pedía Séneca (Epístola XL, 4): que la lengua de los filósofos sea “incomposita et simplex”; o lo que San Jerónimo llama “subita dictandi” audacia o prosa sencilla.

5. Hacia un estilo peculiar de Portocarrero

Todos los estilos literarios tienen un trasfondo o unas fuentes que acaban modelándolos o definiéndolos. Si Portocarrero perteneció a un grupo literario determinado, el de los poetas

de cancionero, su estilo se asemejará al de esa escuela. ¿Pero su alma, individual original y transcendente como la de todos los hombres, soñaría por sí misma en medio de esa hojaresca *cancioneril*?

Si “la pensee (...) est inervenue (...) deborde tout (el pensamiento está intervenido... repite todo)”, como dice Ítalo Siciliano (1934), no es extraño que cualquier artista del siglo XV, dentro de su propia creación, ya sea literaria o de otra índole, se deje llevar sin darse cuenta apenas de la reflexión que habían realizado otros anteriormente. Por tanto, esa imitación semiconsciente de los poetas del cuatrocientos (y de todos los tiempos) y, en concreto, de Portocarrero, puede llegar a resultar un tanto cansina o decadente, pues la hebra se estaba gastando: o lo que es lo mismo, desde el siglo XI que surge en la Provenza la moda del amor cortés hasta el siglo XV de nuestro Portocarrero, el espíritu poético había recorrido un largo camino, convirtiéndose en un espíritu anémico, falto de un cambio de aires que le renovase y le diese la energía, la fuerza necesaria para seguir adelante, para evitar que esa literatura del amor muriera. ¡Por supuesto que se consiguió! Pues bien, justo en ese instante crítico, aparece en escena nuestro autor cordobés con toda esa sintomatología mencionada, hasta tal punto que apenas podemos percibir su estilo peculiar.

6. Conclusiones

Luis [Bocanegra] Fernández Portocarrero es un poeta y orador del siglo XV. Su corpus, amoroso sobre todo, nos introduce tres siglos después del nacimiento oficial del amor cortés en una historia desgraciada, cuyo argumento es el amor y cuyos protagonistas son Eros (amor-pasión) y Ágape (amor cristiano).

Esa sintonía portocarreña entre el pasado, fundamentalmente, y el futuro próximo, nos lleva a desglosar su personalidad poética en tres perfiles: 1. El poeta de cancionero porque sigue fielmente el código de amor medieval caballeresco, porque su poesía es un *pasatiempo* superficial o de lujo como lo era la poesía cortesana y de cancionero (poesía de los ojos, de la belleza, de la dama).. 2. El poeta intimista, con alma. Surge, en parte, de su interior, es decir, lo físico y lo espiritual se dan cita. Nuestro autor es así mismo un prerrenacentista por su aproximación cronológica al Renacimiento; por sus Coplas que, tanto en el fondo como en la forma, suponen en cierto modo un desarraigo con respecto a la concepción literaria medieval (si era propio de caballeros “hazer un mote o una cosa breve”, que se diga y Portocarrero lo cumplió a rajatabla —no hay más que echar una ojeada a su obra poética en general—, también es cierto que, nuestro literato, intentó dedicarse un poco más a las letras, escribiendo mayor cantidad de versos y con más independencia. Estos dos conceptos, *hombre e independencia* están más cercanos al Renacimiento que a la Edad Media); y por su actitud de poeta-teólogo a veces, que medita personalmente, es decir, por su interiorización como hombre religioso.

Para concluir, haremos una breve referencia a las características poéticas portocarreñas más sintomáticas, ya sean formales o de contenido. Éstas son:

- Interferencia alegórica de elementos eróticos, religiosos y guerreros.
- Tono elegíaco convencional en sus composiciones amorosas, en general.
- Retorcimiento de los conceptos (podría tratarse de un ejemplo de prebarroquismo cuatrocentista).
- Acercamiento a la lírica popular: en sus *Coplas* aparecen refranes y dichos populares, corriente que comienza a fluir durante el reinado de los Reyes Católicos.
- Participación en las dos vertientes medievales sobre el tema de la muerte: a) la cristiana o espiritual (casi toda su poesía); b) y la macabra o materialista (las *Coplas*, vv. 510-513).

En suma, poesía romántica, erótica, mística (en el sentido de que Portocarrero intenta conocer la felicidad a través del sufrimiento), llena de dulzura, humildad, pesimismo y rebeldía. No hemos hecho sino, como diría Whinnom (1981), “comenzar a despejar el camino para una conveniente apreciación de un considerable corpus de poesía”. Pero lo más importante, a nuestro parecer, es el hecho de que hemos conseguido identificar a un poeta anónimo medieval de cancionero, además de orador y dramaturgo naciente, anterior a Juan del Encina. Así pues, este trabajo de investigación consideramos que revoluciona los comienzos del teatro en España, adelantando, como dijimos anteriormente, algo más de cincuenta años los albores documentados teatrales.

7. Referencias

- Alonso, A. (1986). *Poesía de cancionero*. Madrid: Cátedra.
- Alvar, Manuel (199). En mi sombra limito el horizonte. Artículo de la *revista-semanario del ABC*, 24 de febrero.
- Amador De Los Ríos, J. (1861-1865). *Historia crítica de la literatura española*. Madrid, 7 vols.
- Atienza, Julio de (1954). *Nobiliario español. Diccionario heráldico de apellidos españoles y de títulos nobiliarios*. Madrid.
- Brian, Dutton (1982). *Catálogo-Índice de la poesía cancioneril del siglo XV*. Madison.
- Calderón Ortega, J. M. (1987). El patrimonio de un linaje nobiliario cordobés en la Baja Edad Media. Ayuntamiento de Palma del Río (Córdoba), *Revista de Investigación Ariadna* nº 3, noviembre.
- Cancionero general de Hernando del Castillo (1958). Ed. facs. e intr. de A. Rodríguez-Moñino. Madrid: R. A. E., vol. II.
- Cancionero general de Hernando del Castillo (1971). Intr. y notas J. M. Aguirre. Madrid: Anaya.
- Del Pulgar, F. (1943). *Crónicas de los Reyes Católicos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Foulché-Delbosc, R. (1912). *Cancionero castellano del siglo XV*. Madrid: N. B. A. E., 2 vols.
- García Carraffa, A. y A. (1954). *Enciclopedia Hispanoamericana. Diccionario heráldico y Genealógico de apellidos españoles y americanos*. Madrid.
- Gómez López, N. (2004). *Luis Portocarrer, VII Señor de Palma del Río. Encuentro con un poeta desconocido del siglo XV*. Córdoba: Gráficas Minerva.
- Ítalo Siciliano (1934). *François Villon et les thèmes poethiques du Moyen-Age*. Paris : Libraire Armand Colin.
- Lázaro Carreter, F. (1984). *Teatro medieval*. Madrid: Castalia.
- Lázaro Carreter, F. (1976). *La poética del arte español castellano. Estudios de poética*. Madrid: Taurus., 75-111.
- Le Gentil, P. (1981). *La poesie lyrique espagnole et portugaise a la fin du Moyen-Age*. Gêneve-Paris: Slatkine, vols. I y II.
- Lewis, C. S. (1980). *La imagen del mundo* (Barcelona: Bosch).
- Menéndez Pidal, R. (). *Los Romances de América y otros estudios. Romancero judioespañol*. Madrid: Espasa-Calpe, Colección Austral, 135.
- Rennert, Hugo Albert (1895). *Der spanische Cancionero des British Museums*. RF, X, 1-176.
- Salazar Y Castro, L. de (1694-1697), *Historia genealógica de la Casa de Lara*. Madrid: Imprenta Real, IV vols, XX Libros.
- Salvador Miguel, Nicasio (1977). *La poesía cancioneril. El cancionero de Estúñiga*. Madrid: Alhambra.
- Serrano De Haro, A. (1975), *Personalidad y destino de Jorge Manrique*. Madrid: Gredos.
- Simón Díaz, José, (1980). *Bibliografía de la literatura española*. Madrid: Gredos.

Whinnon, Keith (1981). *La poesía amatoria de la época de los Reyes Católicos*. University of Durham.

Zurita, J. (1562- 1579). *Anales de la Corona de Aragón*. Zaragoza, 6 vols, 30 libros.

La (in)accesibilidad de los colores en el *Hero* de Zhang: en el caso de los colores blanco, amarillo y verde

Lingzhi Nie, *Universidad de Xiangtan*

1. Introducción

El film *Hero* de Zhang Yimou tuvo una gran influencia a nivel internacional, pero recibió muchas críticas del público en China cuando se estrenó y los espectadores expresaron una gran decepción por el argumento en sí, ya que para la mayoría de los espectadores chinos, esta película está basada en una historia real y conocida en la que el espadachín Jing Ke estuvo preparándose para asesinar al Rey de Qin durante casi una década, sin embargo finalmente fracasó. Aunque dicha película emplea diferentes colores sólidos para aumentar los efectos especiales y narrar la historia desde diferentes ángulos para que el público la vea a través de los diferentes personajes, el contenido de la película en sí no transmite ninguna nueva información.

No obstante, para los espectadores occidentales que ignoran esta historia y no tienen el suficiente conocimiento de los valores simbólicos de los colores en China, aparte del concepto “todo bajo del cielo” que impresiona, aprecian mucho las hermosas secuencias de la película, por lo que quedan asombrados por el ingenio de Zhang Yimou en el rodaje. Los valores simbólicos y las cargas culturales de los colores utilizados, así como también otros elementos chinos en la película provocan dificultades en la comprensión de los espectadores occidentales y hacen que su contenido no sea tan sencillo.

Por un lado, permite al público occidental conocer la cultura china; por otro lado, las diferentes reacciones de los espectadores chinos y occidentales también han motivado estudios relacionados para verificar el valor real de la película. Zhang Xudong (2003) compara *Hero* con otras películas relacionadas y propone los posibles motivos del éxito en EE.UU., Zhu Ping (2013) estudia la virtualidad, nacionalismo y globalización contenido en *Hero*, Gary D. Rawnsley y Ming-Yeh T. Rawnsley (2010) comentan los elementos culturales y el poder político en dicha película, etc.

Las imágenes son inalterables y se asume que tendrán el mismo valor para los espectadores de la lengua de llegada que para los de la lengua de partida, tal y como señala García Navas (2016: 67), “[e]l color es capaz de ser percibido de diversas maneras en relación con las ideas expresadas. Una idea se puede comunicar con la ayuda del color y sin ayuda del lenguaje oral”.

No obstante, según García Navas (2016: 68):

El signo cromático, lo forma un significante o expresión y un significado o contenido, que van unidos y la relación que establecen depende de varios factores que se llaman lenguaje simbólico. Así, la relación que se da entre ambos es arbitraria y juegan factores, tales como el entorno, el contexto y la cultura.

Cada comunidad lingüística puede “leer” de modo distinto una imagen en función de los valores connotados presentes en su lengua, especialmente cuando éstas están tan alejadas como el chino y el español.

Consideramos que la diferencia en los sentidos connotados de los colores en chino y en español provoca dificultad en la comprensión y causa una asimetría en la información que reciben los receptores de la versión original y traducida. Por lo tanto, nuestro estudio tiene como objetivo verificar que las funciones de los colores aplicados en la película *Hero*, tanto los valores simbólicos como sus funciones cinematográficas, no serán totalmente percibidas por el público hispanohablante y no siempre podemos tratar los colores como una lengua franca.

2. Marco teórico

Nuestro análisis de la (in)accesibilidad de los colores en *Hero* de Zhang para los espectadores hispanohablantes se apoya principalmente en el estudio de García Navas (2016) sobre el uso de los colores como recurso expresivo en las obras audiovisuales. A continuación, pasamos a presentar de manera sucinta los conceptos esenciales y nuestras consideraciones correspondientes.

El cine es una clase de arte audiovisual integral, además de sus características narrativas, el sonido, las imágenes, el vestuario, etc., todos son componentes artísticos importantes. De acuerdo con García Navas (2016, resumen: 2/5):

[E]l color funciona como elemento narrativo y es transmisor de sensaciones en los espectadores de series de ficción, motivo por el cual es importante conocer sus reglas, características y simbología para una buena utilización y mejor lectura.
(...) El color es un elemento expresivo, por lo que existe subjetividad en el momento de analizarlo. Cada color tiene determinado significado y simbolismo, el cual depende de las variables del entorno: lugar geográfico, cultura, educación.

Al disfrutar de una película, una persona no solo debe apreciar la trama, sino también comprender la información que transmiten los colores. La falta o asimetría de cultura puede tener un impacto relevante en la apreciación de las obras audiovisuales.

Según García Navas (2016: 2), el color influye o determina la narración de una película:

[E]l color destaca, disimula, oculta, agranda, genera sensaciones y llega a producir efectos físicos en el espectador.
(...) En una producción audiovisual, sea cual sea, el color por sí solo no puede contar una historia. No obstante, si se usa recurrentemente y con una cierta intención más allá de la estética, entonces deja de cumplir una función simplemente decorativa, para convertirse en un elemento que incide directamente en la narración y sus personajes.

Además, el color genera atmósferas de gran intensidad visual, de acuerdo con García Navas (2016: 4), “tanto los colores escogidos para la escenografía, como el vestuario de los personajes”, puede tener íntima relación con las situaciones concretas que en ese espacio se generarán.

El color no es solo narrativo, sino también expresa emociones, hace que las emociones virtuales se concreten y es una forma de comunicación entre el director y los espectadores. Aunque el color no tiene sonido, a veces permite expresar la historia de una manera más clara que otras formas de comunicación en las secuencias. Este es el encanto de los colores, así como también de las películas.

Tal y como afirma García Navas (2016: 6), el color puede generar información más allá de lo que se ve en una producción audiovisual:

[E]l color otorga pautas para “leer” más allá de lo que vemos en un primer momento en el *frame*, transmitiendo sensaciones y entregando información concreta sobre el momento, los personajes y el espacio.
(...) A grandes rasgos, el color se puede analizar desde cuatro aspectos: desde una perspectiva pictórica, que tiene que ver con la pintura y el recordar el colorido de los cuadros, la luz y su composición; desde la histórica, en tanto se busca recrear la atmósfera cromática de una época; desde la simbólica, que usa los colores y sus significados en determinados planos para sugerir y subrayar efectos específicos (por ejemplo, el blanco como representación de la pureza), y en último lugar, desde la psicológica, que guarda

relación con el efecto anímico que produce cada color (por ejemplo, la idea de que los colores cálidos exaltan y los fríos deprimen).

En definitiva, el color es un elemento importante y esencial en las obras audiovisuales que permite transmitir una información extra de la trama. Aparte de marcar el tono psicológico, también describe ambientes y personajes, incluso puede repercutir en nosotros para conectar con sus valores simbólicos.

Tal y como concluye García Navas (2016: 51-52):

El color posee un valor simbólico.

El color aumenta o reduce la expresividad de un film.

El color puede crear una atmósfera adecuada para que el mensaje llegue adecuadamente.

Los colores tienen significado, por ello es importante conocerlos y usarlos según lo que se quiera comunicar.

Para García Navas (2016: 121-122), las funciones de los colores pueden variar en distintas culturas:

El color tiene dos funciones destacables: por un lado, la emocional, que tiene relación con las manifestaciones artísticas, la creación profunda, el despertar de emociones y el trabajo con lo subjetivo, lo que sale del alma; por otro lado, la comunicativa, que tiene relación con el diseño y con la narración, al cumplir la función de comunicar, reforzar una idea o contar.

(...) La función simbólica, que tiene relación con la expresiva, se ha dado desde los inicios de la historia hasta actualidad. En cualquier lugar del mundo el hombre ha otorgado determinados significados a los colores, y estos se ven matizados según el lugar y otros factores, tales como la raza o la cultura, adquiriendo diferentes significados. Hablar del simbolismo del color es hacerlo de un medio de expresión, donde desde la iconicidad—el color tal cual se ve—se le otorga una connotación, que es el lenguaje de los colores, donde juegan un gran papel los factores psíquicos del observador.

Así mismo, los colores sirven para resaltar las imágenes de los personajes y mostrar sus características. Según García Navas (2016: 129):

Los personajes pueden tener uno o varios colores que les caractericen y que cedan información sobre ellos. (...) [E]l vestuario y el maquillaje/peluquería de los personajes son elementos importantes en la puesta en escena, pues fortalecen la apariencia de los actores hasta cambiar su aspecto.

La película *Hero* está basada en una historia real ubicada en el periodo de los Reinos combatientes en el que China se dividió en siete reinos. Durante años los reinos combatieron por la supremacía y el Reino de Qin fue el que se hizo cada vez más fuerte. El pueblo consideraba que la muerte del Rey de Qin podría traer la paz del mundo, por lo que en la película se tramó con cuatro vengadores para asesinarle: Sin Nombre, Espada Rota, Nieve Voladora y Cielo, entre ellos se sacrificaron para que Sin Nombre tuviera la oportunidad de acercarse al Rey y asesinarlo.

Toda la película se desarrolla basándose en el diálogo entre Sin Nombre y el Rey. Los personajes visten de color negro, rojo, azul, verde y blanco según la necesidad dependiendo del momento de la narración y la historia se narra en tres versiones hasta que se descubre la verdad. Sin Nombre crea una historia para el Rey de Qin en la que todos los personajes visten de rojo, no obstante, el Rey descubre anomalías y le cuenta otra historia de su suposición en la que los personajes visten de azul debido a su aprecio hacia Espada Rota. El asesino se sorprende al escucharlo, pero el Rey no alcanza a entender el noble corazón de Espada Rota, por lo que Sin Nombre le cuenta la tercera historia que es la verdadera, en la que todos los personajes visten de blanco, en esta historia hay recuerdos de Espada Rota y los personajes están vestidos de verde. Finalmente, Sin Nombre recupera su buen juicio y cree que el atribulado mundo

terminará con la unificación del Rey de Qin, por lo que desiste de su misión y muere bajo el caos del ejército de Qin.

De acuerdo con Gao Haixia y Li Renjie (2018):

Los colores en *Hero* aparte de servir para los espacios de las escenas contruidos manualmente, los espacios del entorno natural, el vestuario de los personajes, también integra completamente el concepto de color en la cultura china. Por un lado, es la presentación de los colores originales de los paisajes naturales, por otro lado, se muestra el efecto de la pintura en blanco y negro a base de tinta china. Además, la unidad estética de los colores tanto en las escenas como en el estilo del vestuario de los personajes, coincide con la filosofía china pacífica.²³

Tal y como resumen Gao Haixia y Li Renjie (2018), la utilización de colores en *Hero* tiene los siguientes efectos:

1. Representar valores simbólicos, forzar sentimientos o efectos cinematográficos.
2. Segmentar tiempos y espacios: segmentación espacial entre la realidad y la imaginación.
3. Resaltar y hacer contraste.
4. Describir la psicología y las imágenes de los personajes.

En resumen, todas las funciones de los colores en las películas resumidas en el estudio de García Navas (2016) se reflejan en *Hero*.

3. Metodología

Nuestra investigación comienza con el estudio de la aplicación de los colores en las películas y sus funciones basándonos en el estudio de García Navas (2016), el uso concreto de los colores en *Hero* en el estudio de Gao Haixia y Li Renjie (2018), así como también la película original (2003) y las traducidas (2004/2009) de *Hero*. Posteriormente realizamos el análisis. Los procedimientos que hemos seguido son los siguientes:

1. Resumir los valores simbólicos de los colores amarillo, blanco y verde y sus funciones en *Hero* basándonos en las críticas de cine de Ai Qing (艾青) (2013: 18), Ye Jing (叶菁) (2012: 142-143) y Gao Haixia y Li Renjie (2018), asimismo la explicación de cada color en el diccionario *Xinhua* (2015).
2. Estudiar los valores connotados de estos tres colores en la comunidad hispanohablante resumidos por NIE (2019), puesto que es un estudio exhaustivo en este ámbito.
3. Comparar las diferencias de los valores simbólicos de los tres colores en ambas comunidades lingüísticas y analizar cuáles son los valores que pueden ser percibidos o malinterpretados por los espectadores hispanohablantes.

Finalmente llegamos a las conclusiones si las informaciones de los colores en *Hero* son accesibles para los espectadores hispanohablantes o no y las posibles soluciones.

4. La selección de los colores en *Hero* para el estudio

La película *Hero* emplea ampliamente colores sólidos que son el negro, el blanco, el rojo, el amarillo, el verde y el azul. Entre ellos, el azul y el verde como un conjunto

²³Texto original traducido por la autora de este trabajo: 不仅用于人工搭建场景空间色彩的配置、在自然环境空间的色彩配置、在人物服装色彩配置，还充分融入了中国文化的色彩观念。一方面是鬼斧神工的原始自然色彩表现，另一方面是黑白画面的中国水墨画效果。此外情景色彩和人物服装造型风格上的唯美统一，符合了中国哲学的平和境界。(Gao Haixia y Li Renjie, 2018)

corresponden al color cian en la cultura china, por lo que en otras palabras, hay un uso extensivo de elementos chinos de los cinco colores en dicha película, los cuales conllevan un profundo patrimonio cultural y corresponden a la filosofía de los cinco elementos, según esta filosofía, el negro corresponde al agua, el blanco corresponde al metal, el rojo corresponde al fuego, el amarillo corresponde a la tierra y el cian corresponde a la madera.

Entre estos cinco colores, el blanco generalmente se asocia con el otoño y una situación sombría en chino, mientras que en español suele ser un color apreciado. El amarillo es un color muy valorado en chino y está relacionado con la riqueza, el poder y la virtud. Los chinos también se definen como los descendientes de los emperadores Yan (炎), ‘Fuego’ y Huang (黄), ‘Amarillo’ y consideran la piel amarilla y el río Amarillo sus símbolos culturales. Mientras que en español suele tener una carga cultural despectiva y es considerado como un color de desesperanza y del infierno, incluso tiene las mismas asociaciones con el otoño y una situación sombría como el blanco en chino.

En contraste con los dos colores anteriores, el verde simboliza la esperanza tanto en chino como en español, por lo que la aplicación de este color no debería ser una barrera para la comprensión de esta película para la gente en ambas comunidades lingüísticas.

Por esta razón, elegimos el blanco, el amarillo y el verde para nuestro estudio, creemos que aparte de ser tres colores representativos de esta película, la ambigüedad, la adición u omisión de información causada por el verde será menor en comparación con el blanco y el amarillo, por lo que nos facilitará llevar a cabo un estudio comparativo.

5. Análisis y comparación de los valores simbólicos de estos colores en chino y en español

De acuerdo con García Navas (2016: 52), “[c]ada color está relacionado con unas características positivas y negativas, que evocan, inspiran y producen determinadas sensaciones en el receptor” A continuación, explicamos el uso concreto de estos tres colores en *Hero*, al mismo tiempo hacemos comparación con sus valores connotados en español.

5.1. Amarillo

A continuación, integramos los sentidos del color amarillo tal y como aparecen en el diccionario *Xinhua* (2015: 200) y la trama de la película *Hero*, así como también los comentarios de Ai Qing (艾青) (2013: 18), Ye Jing (叶菁) (2012: 142-143) y Gao Haixia y Li Renjie (2018), estudiamos los significados simbólicos relativos. En chino, los significados connotados del amarillo son principalmente positivos:

1. De acuerdo con el diccionario *Xinhua* (2015: 200), el amarillo se puede asociar con el Río Amarillo que es la cuna de la civilización china y con el Emperador Amarillo que es considerado como el antepasado del pueblo chino. En la conciencia tradicional de China, el amarillo es el color típico de la tierra, lo que representa a China en cierta medida. Por lo tanto, el amarillo en la película simboliza el complejo nacional y las características culturales nacionales. La aplicación a gran escala del color amarillo y de la tierra amarilla en la película *Hero* hace que aumente su complejo nacional y sus características culturales nacionales mientras transmite emociones nacionales.
2. Según la filosofía de los Cinco Elementos en la cultura china, el amarillo es considerado como un color superior a los demás y corresponde a centro, por esta razón, para los chinos, el amarillo posee la virtud de la medianía, un concepto fundamental del confucianismo. En la película, el amarillo simboliza el noble temperamento y virtud de los héroes. En el diálogo envuelto en color negro que describe la lucha entre los personajes Sin Nombre y Cielo, Cielo lleva ropa amarilla, lo que implica el carácter y

la imagen de Cielo para Sin Nombre, Cielo no solo es un oponente, sino también un gran amigo y un caballero con altas artes marciales. A través del contraste en los colores de la ropa, muestra la virtud y la imagen heroica de Cielo.

No obstante, el amarillo también tiene cargas negativas en esta película.

1. Según el diccionario *Xinhua* (2015: 200), el amarillo en lenguaje coloquial indica que un proyecto fracasa. El amarillo es el color de las hojas muertas y las plantas marchitas y hace referencia a un estado decadente y el fracaso. En la película, se asocia con muchas emociones negativas, simbolizando la impotencia, la soledad, la desolación, el odio, etc.
2. En el bosque lleno de hojas amarillas, cuando el personaje Nieve Voladora traspasa el cuerpo de Luna con su cimitarra, Luna sonríe con desprecio ya que Nieve Voladora ha matado accidentalmente a su pareja Espada Rota que era su gran amor, en ese momento hace que Nieve Voladora se odie implacablemente y la imagen se cambia instantáneamente del amarillo al rojo. No hay ganador en esta guerra fría de amor, este odio desolador llega a su extremo y se suma a la desolación y la soledad. El amarillo era un color cálido, pero en este bosque de hojas amarillas, hace a los espectadores sentirse tristes, solitarios y frustrados.
3. En la cultura del taoísmo en China, se define el infierno, el lugar donde viven los muertos, como *huangquan* (黄泉), ‘Fuente Amarilla’, puesto que se enterraban los muertos bajo tierra y la fuente subterránea que lleva arena es de un color amarillento, además, el amarillo es el color de las hojas caídas e indica la muerte. En la película anuncia la muerte, dos mujeres que han perdido a su amor se están volviendo locas y desesperadas por la ira, las hojas amarillas caídas llenando la pantalla también representa la pérdida de la vida de los dos personajes femeninos.

Además de estas cargas simbólicas, el uso del amarillo tiene funciones cinematográficas especiales como siguen:

1. Se utilizan grandes áreas de tierra y arena amarilla para resaltar la imagen positiva de los personajes heroicos con magníficas escenas naturales.
2. Promueve y alude el desarrollo de la trama, las hojas amarillas a gran escala sugieren las muertes.
3. Resalta y contrasta. El sombrío y triste amarillo creado por las hojas caídas a gran escala contrasta fuertemente con el rojo de la batalla en la Academia de Aprendizaje Clásico, resaltando las emociones internas de los personajes.

A continuación, basándonos en la definición del color amarillo en el estudio de NIE (2019: 386), estudiaremos los significados connotados que pueden asociar los espectadores hispánicos.

A^E1. Aspecto desagradable.

A^E1.1. Pálido, enfermizo, fiebre amarilla.

A^E1.2. Rabia, cobardía, sufrimiento.

A^E2. Pesimista

A^E2.1. Desilusión, desesperanza.

A^E2.2. Muerte.

A^E3. Maldad: de poca honra o mala fama, prostituta.

A^E4. Sensacionalismo, tendencia al amarillismo, falta de objetividad y temas escandalosos, de literatura popular.

Según la comparación, observamos que debido a la influencia de la cultura occidental, especialmente la muerte de Molière, el padre de la comedia francesa, vistiendo de amarillo, provocó que el amarillo dé mala suerte en la comunidad lingüística hispanohablante, la

comprensión del amarillo en español todos los valores son negativos, tal y como señala García Navas (2016: 53):

Este color tiene que ver con la envidia, ira, cobardía y los bajos impulsos. Está asociado a los celos, egoísmo y envidia. Puede evocar el satanismo pues es el color del azufre y la traición. El amarillo con negro, produce una mezcla verdosa que sugiere enemistad, disimulo, crimen, brutalidad, recelo y bajas pasiones y con blanco se relaciona con la cobardía, debilidad o miedo.

Por lo tanto, los usos simbólicos negativos de este color en la película para los espectadores hispanohablantes, no es difícil de percibir.

Sin embargo, el uso del amarillo en esta película se basa principalmente en sus símbolos positivos. Según Pastoureau y Simonnet (2007: 84), en la cultura occidental, “el color dorado absorbió los símbolos positivos del amarillo, todo lo que evoca el sol, el calor, la luz y, por extensión, la vida, la energía, la alegría, la potencia”. Por lo que la comprensión de este color en la comunidad hispanohablante hay que combinar ambos términos: *amarillo* y *dorado*, que corresponden al amarillo mate y brillante respectivamente. Aun así, de acuerdo con García Navas (2016: 53), cuando se utiliza este color por sus valores positivos, en líneas generales, “es un color que está relacionado con la naturaleza y psicológicamente con el deseo de liberación, suele interpretarse como un color jovial, afectivo, excitante e impulsivo”, podemos observar que en la cultura occidental no asocia este color con el complejo nacional ni las virtudes del personaje Cielo, los cuales son valores exclusivos en la cultura china.

Cabe señalar que en chino no se diferencia tanto el amarillo brillante del amarillo mate en sus valores connotados. La ropa del personaje Cielo es de amarillo mate, lo que no afecta su comprensión a los espectadores chinos, mientras que es posible que los espectadores hispanohablantes lo asocien con los valores negativos del amarillo mate, creemos que aquí aún crea dificultad de vincularlo con la virtud para los espectadores hispanohablantes.

5.2. Blanco

La narración en blanco habla de la realidad y el blanco desempeña un doble papel. Basándonos en la explicación de este color en *Xinhua zidian* (新华字典), ‘diccionario Xinhua’ (2015: 11) y la trama de la película *Hero*, igualmente las críticas de Ai Qing (艾青) (2013: 18), Ye Jing (叶菁) (2012: 142-143) y Gao Haixia y Li Renjie (2018), resumimos sus valores simbólicos en la película como siguen:

El blanco es el color de la verdad. Según la explicación en el Diccionario *Xinhua* (2015: 11), el blanco puede significar sin tener nada, nada más que el original; también puede significar que una situación ya está clara y se ha descubierto la verdad.

1. Por consiguiente, en la película puede simbolizar la realidad. El blanco es el color de la realidad y sugiere que es una narración del mundo real. El blanco aparece en la narración del personaje Sin Nombre, la realidad pálida y la contradicción de la realidad se revelan gradualmente, lo que hace que las personas se sientan afligidas.
2. El blanco hace referencia a un amor puro que vuelve a su estado verdadero, en el que el amor y el odio se fusionan en uno y no se pueden separar uno del otro. Esto se entiende como el sentimiento del amor verdadero.
3. El blanco significa volver a la simplicidad y el original. Las cosas más simples suelen ser las más puras. Es el color que constituye los elementos básicos de este mundo complejo, puesto que el blanco también se extiende para expresar lo incoloro, corresponde al de la luz solar, el agua y el viento, etc. Por lo tanto, la designación del blanco como el color de la verdad también es un reflejo de esta filosofía.

Tal y como señala en el Diccionario *Xinhua* (2015: 11), el blanco simboliza la pureza. En la película se aplica para la castidad, la bondad, el heroísmo y la perseverancia.

1. Por un lado, representa el amor puro. Al comienzo de la película, la ropa de la pareja Espada Rota y Nieve Voladora siempre es blanca y ambos tienen un objetivo en común, posteriormente, con el desarrollo de la trama, el vestuario de estos dos personajes cambia al rojo intenso, el azul, el verde, finalmente vuelven al blanco cuando consiguen la comprensión mutua. La aplicación del blanco representa el desarrollo de la concepción de su amor, al final, el personaje Espada Rota muere voluntariamente bajo la espada del personaje Nieve Voladora a cambio de su ideal de la paz bajo el cielo. Nieve Voladora también hace concesiones con su muerte. Es un amor profundo y puro.
2. Por otro lado, simboliza el carácter noble, la inocencia y la mentalidad abierta. Debido a que el blanco es un color inclusivo de encantos infinitos, puede representar los sacrificios desinteresados y la acción magnánima tomada en beneficio del pueblo.

Es la representación de la gran virtud del personaje Sin Nombre. En esta narración cuando se descubre la verdad, la personalidad de todos los personajes ascienden a las majestuosas alturas hasta alcanzar el auto-sacrificio. Sin Nombre se convierte en un héroe que no posee espada ni en las manos ni en el corazón, deseando simplemente la paz mundial. Por lo tanto, él finalmente dice la verdad al Rey de Qin. En este momento, Sin Nombre renuncia a su odio personal, después de recibir la promesa del Rey, incluso sacrifica su vida a cambio de la vida del Rey. Es el espíritu heroico que hereda del personaje Espada Rota en el que prioriza la paz del mundo.

Asimismo, es la representación del alma pura que posee el personaje Espada Rota, es priorizar el pueblo antes de un rencor personal lo cual una persona de estrecha visión no puede entender, es una abnegación grande que sacrifica los intereses personales por el bien de todo el pueblo. La guerra es la fuente de todas las maldades, forma un fuerte contraste con el hecho de Espada Rota por pensar en la gente. Comparado con el sufrimiento del mundo, el dolor personal ya no lo es, por lo que el odio de los reinos Zhao y Qin deja de serlo. El blanco empleado en la última narración transmite la idea de que, aunque Espada Rota y el reino de Qin son totalmente desconocidos, incluso son enemigos de toda la vida, Espada Rota puede abandonar el ego personal por el bien del mundo, puesto que si piensa en las consecuencias asesinando al Rey de Qin, las guerras sin fin continuarán y las venganzas serán aún más aterradoras, son las personas las que sufrirán. Aunque su pareja Nieve Voladora no le entiende e incluso le lastima, Espada Rota impide el intento de asesinar al rey de Qin con todo lo que puede. Antes del viaje del asesino Sin Nombre, Espada Rota le escribe la palabra “todo bajo el cielo” para convencerle que la prioridad es la paz y los intereses del pueblo.

3. Según la filosofía de los Cinco Elementos, el blanco corresponde al tigre blanco, que simboliza la marcialidad y el ejército. Muchos lugares nombrados en honor al tigre blanco en la antigüedad estaban relacionados con los hechos militares, la bandera en el antiguo ejército y el sello del comandante también llevaban la imagen del tigre blanco. Por lo que en la película hace referencia a la valentía, la fuerza y la perseverancia de los asesinos. Cuando él planeaba asesinar al rey de Qin, el fondo de la librería cambia del azul al blanco, lo que simboliza la pureza y la lealtad del asesino cuyo honor no le permite retroceder.

Sin embargo, el tigre blanco desempeña un doble papel en la cultura china y también es considerado un espíritu maligno. Además, de acuerdo con esta misma filosofía, se asocia el blanco con el oeste y la estación pesimista otoño, por lo tanto, también se genera muchas cargas culturales negativas en esta comunidad lingüística.

1. Tal y como señala en el diccionario *Xinhua* (2015: 11), como un color opuesto al rojo, el blanco puede simbolizar fuerzas reaccionarias, por ejemplo, *baiqu* (白区), ‘zona

blanca', se refiere a la zona que se hallaba bajo la gobernación del partido KMT en la segunda guerra civil en China. Como extensión, el blanco también significa opinión o fuerza opuesta, por lo que en la película, para el personaje Nieve Voladora, simboliza la ruptura de su relación con Espada Rota por sus opuestas opiniones políticas.

2. Asimismo, según el diccionario *Xinhua* (2015: 11), el blanco significa nulo. Como extensión, se puede referir a fracaso. El lado perdedor en una guerra suele levantar una bandera blanca para pedir diálogo o mostrar la rendición, por este motivo, en la película simboliza el fracaso de la misión de asesinar al Rey de Qin.
3. Tal y como señalamos en el punto 1, el blanco significa no hay nada. En la película *Hero*, aparte de simbolizar la verdad sin ninguna adición, también simboliza un inmenso vacío. En el espacio en blanco, somos más capaces de experimentar el vacío del intento de asesinar al Rey de Qin, puesto que este suceso realmente no puede cambiar nada y así es el trágico destino de los asesinos. Estos lo hacen para salvar al mundo, pero finalmente quedará en otro vacío. Al final, la pareja mueren juntos, lo que profundiza el vacío y tristeza de los espectadores.
4. Tal y como explica en el diccionario *Xinhua* (2015: 11), es el color del luto y del funeral. Además, de acuerdo con la filosofía de los Cinco Elementos, el blanco corresponde a la estación de otoño. En la antigua China, solían realizarse juicios importantes o condenar a muerte a los presos en otoño. Además, el esqueleto, las canas, etc., son de color blanco y son imágenes de la muerte y la decrepitud. La película aplica el blanco para simbolizar la desolación, la despedida y la muerte.

Al igual que Espada Rota, Sin Nombre finalmente abandona su obsesión y muere a cambio de la paz del mundo. La creencia de Nieve Voladora en asesinar al Rey de Qin queda completamente en el aire y esta desesperación se convierte en ira que es superada por el amor y la vida. Nieve Voladora se queja que Espada Rota solo se preocupa por el mundo y prefiere morir con el dolor de la desesperación. La persona que ama justamente es el mayor enemigo en este momento que le impide conseguir su convicción. La contradicción entre la razón y la emoción alcanza su clímax, el choque entre el amor y el odio llega a su límite. La respuesta de Espada Rota indica su elección, "tú también", entre el amor y la convicción no puede renunciar a ninguno. No obstante, es un conflicto que nunca se puede reconciliar, por lo que la muerte es el destino.

Los personajes Espada Rota y Nieve Voladora se vengaron y se calmaron muriendo juntos con ropa blanca. Sin embargo, la muerte tampoco significa el final, puesto que la convicción y el amor no pueden ser reemplazados por la vida. Por este motivo, cuando Nieve Voladora pregunta con el corazón desgarrado, "¿porqué no te has defendido?". Espada Rota contesta, "para convencerte". Ambos deben desear regresar a su pueblo natal sin espadas ni espadachines, tal y como dice Espada Rota, "quería regresar a casa contigo". Después de que todo termina, la imagen vuelve a ser blanca, como si se hubiera solucionado todo, en la triste música, el gran amor entre los dos con su muerte queda grabado en la mente de los espectadores.

Según el análisis, podemos observar que el blanco tiene muchos valores simbólicos en la cultura china, que puede satisfacer plenamente las necesidades cinematográficas de *Hero*. Este también es el motivo de que el director elige el blanco como uno de los tres colores principales para las tres diferentes narraciones de la película.

Además de estos valores simbólicos, el uso del blanco tiene funciones cinematográficas especiales en la película:

1. Sugiere que se está aproximando a la verdad.
2. Profundiza en las emociones y las atmósferas sombrías.

El blanco en español también tiene muchas cargas culturales. De acuerdo con el estudio de NIE (2019: 258), resumimos los principales valores como sigue:

- B^E1. Luminosidad.
- B^E2. Armas con poder cortante o dañino.
- B^E3. Sin tacha.
 - B^E3.1 Limpio, claro, puro, nítido.
 - B^E3.2 Acicalado, perfecto: vestir impecablemente.
 - B^E3.3 (Aplicado al caballo) Pureza y victoria.
 - B^E3.4 Desaparecer misteriosamente sin dejar rastro (en sentido negativo).
- B^E4. Profesión médica.
- B^E5. Moralmente positivo.
 - B^E5.1 Bondad, buena reputación, provecho, ventaja o virtud; cortés, educado, de buenas maneras, generoso.
 - B^E5.2 Magia beneficiosa.
- B^E6. Optimista.
 - B^E6.1 Ausencia de luto.
 - B^E6.2 Energía espiritual, creadora.
 - B^E6.3 Regalado, querido, protegido.
 - B^E6.4 Momento de calma.
 - B^E6.5 Buena suerte, afortunado, (resultado) positivo.
- B^E7. Centro, esencial, el objetivo.
- B^E8. Aspecto de la cara; expresión facial.
 - B^E8.1 Estado físico desagradable, pálido.
 - B^E8.2 (Aplicado a los ojos) Rabioso, enfadado.
 - B^E8.3 (Aplicado a los ojos o el rostro) Desesperado, asombrado.
 - B^E8.4 Miedoso, asustado, acobardado.
 - B^E8.5 Afición, admiración (ojos).
- B^E9. Vejez.
- B^E10. No tener nada.
 - B^E10.1 Vacío, sin escritura, papel u otra superficie sin rellenar, sin valor especial; descubierto, sin contenido, intacto, no tocado; sin hacer nada, omitir, sin actividad.
 - B^E10.2 Nulo, no válido.
 - B^E10.3 Autorización.
 - B^E10.4 Referido a mente, no entender, no enterarse, no acordarse, sin pensar nada.
 - B^E10.5 Sin dormir.
- B^E11. Situación desagradable.
 - B^E11.1 (Económicamente) situación pobre, delicada.
 - B^E11.2 (Aplicado a bandera blanca) Frustrado, atrasado; pedir diálogo.
- B^E12. Moralmente reproable o negativo.
 - B^E12.1 (Aplicado a la mano, con menosprecio) Femenino, de mujer.
 - B^E12.2 Inocente, ignorante, arriesgado.
 - B^E12.3 Inútil, perezoso, glotón.

Comparado con el chino, aunque la comprensión en general tiende a ser positiva, el blanco en español también desempeña un doble papel, no obstante, los valores concretos y sus usos correspondientes varían.

Por un lado, algunos valores en chino también existen en español, por lo que no será difícil de entender para la gente en la comunidad lingüística hispanohablante.

Para los hispanohablantes, el blanco es el color más puro de todos (B^E3), así que representa la pureza y se relaciona mucho con la bondad y la inocencia, por lo tanto, creemos que la asociación entre el blanco y el noble pensamiento y carácter de los personajes en la película puede ser percibida por el público hispanohablante.

En español el blanco también significa sin tener nada (B^E10), por lo que la imagen original en blanco puede vincular con la realidad y no es difícil de percibir para un espectador de esta comunidad lingüística.

Como extensión, el blanco en español también es el color del vacío. Demasiado blanco cuando no es necesario, puede hacer sentir a la gente la soledad, puesto que el blanco es el color que separa una persona de los demás. Así que los espectadores de esta comunidad lingüística también deben ser capaces de experimentar el vacío de la misión de asesinar al Rey de Qin, tal y como señalamos anteriormente en el punto 9.

En español se relaciona el blanco con una situación desagradable (B^E11). Cuando se aplica a bandera, es un símbolo de fracaso o pedir diálogo. Además, el blanco en español también significa nulo, no válido (BE10.2), es por ello que consideramos que la asociación entre el blanco y el fracaso para los espectadores hispanohablantes tampoco será difícil de percibir.

Por otro lado, algunos valores son exclusivos de la cultura china y son difíciles de captar para la gente de la comunidad lingüística hispanohablante.

Tal y como señalamos en el punto 6, debido a la influencia de los Cinco Elementos, el blanco en chino simboliza la marcialidad y el ejército, por este motivo se vincula con la lealtad de la misión del asesino. Dicho valor simbólico es difícil de entender para los espectadores hispanohablantes.

Igualmente, en el punto 7 señalamos que el blanco en chino puede asociar a la opinión o fuerza opuesta. La comprensión de los espectadores hispanohablantes sin conocimientos previos de la cultura china tampoco puede llegar a entender este hecho.

En español aunque se asocia el blanco con la desesperanza y otros sentimientos negativos (B^E8.3), no hay vínculo con la muerte, al contrario es un color optimista ausente de luto (B^E6). Por lo tanto, los espectadores hispanohablantes no pueden asociar este color con la muerte de los personajes Espada Rota y Nieve Voladora, por consiguiente, es posible que no sientan las mismas emociones desoladoras a través de la película.

Dado que el uso de este color varía en ambas comunidades lingüísticas, algunos valores incluso pueden ser mal interpretados.

En la comunidad lingüística hispanohablante, el blanco es el color de la bondad y simboliza la virginidad, además, actualmente por influencia de la cultura occidental, el vestido de novia en una boda española suele ser de color blanco para expresar sinceridad y pureza a Dios. No obstante, cabe destacar que antes de la guerra de España se utilizaba el vestido negro para la misma ocasión, significaba que el amor de la novia por el novio no cambiaría, simbolizaba lealtad. Estos cambios y diferencias en la cultura pueden afectar a la comprensión de los espectadores hispanohablantes sobre el valor simbólico del blanco en esta película.

Aunque en ambas lenguas el blanco es un color simple que se extiende hacia lo incoloro, en chino destaca más en la falta de tratamiento y refleja la filosofía de la simplicidad en esta cultura. Por este motivo, la conexión entre el blanco y la filosofía de volver al original puede no ser tan profunda en español.

Además, el uso del blanco en la película hace que los espectadores chinos se sientan tristes y vacíos, ya que un hermoso amor finalmente termina en tragedia. No obstante, el blanco no es un color pesimista en la cultura española, al contrario, es un color que aporta paz y alegría, sirve para aliviar la sensación o pensamiento negativo y olvidar el agobio u opresión, de modo que, no coincide con la atmósfera que quiere resaltar el director con el uso del blanco.

5.3. Verde

La narración en verde dentro de la narración en blanco son los recuerdos que cuenta el personaje Espada Rota al personaje Sin Nombre sobre su relación con el personaje Nieve Voladora, tanto los buenos momentos cuando los dos se conocen, como los conflictos cuando él rehúsa asesinar al rey. De acuerdo con Jin Xin (金鑫) (2014: 174), esta parte era originalmente una historia que contaba Espada Rota a Sin Nombre sobre la renuncia de asesinar al Rey de Qin, después Sin Nombre le contaba al Rey la misma historia, por lo que inevitablemente contenía la emoción del narrador. Es por ello que es una narración cercana a la verdad, pero no totalmente.

Como una narración secundaria insertada en la parte blanca, se mezclan memorias dulces de la relación amorosa en el inicio y memorias amargas de los malentendidos. La idea “todo bajo el cielo” ya ha echado raíces en el corazón del personaje Espada Rota y ha formado su reino espiritual indestructible, por lo que intenta convencer al personaje Sin Nombre que deje los rencores personales para conseguir la paz entre todos los países reinos y evitar más guerras.

El cian es un color de buen agüero en la cultura china, el verde como su principal color representativo, hereda muchos valores positivos. De acuerdo con los estudios Ai Qing (艾青) (2013: 18), Ye Jing (叶菁) (2012: 142-143) y Gao Haixia y Li Renjie (2018), resumimos sus valores simbólicos en la película como sigue:

1. En la filosofía de los "Cinco Elementos" en China, el cian se encuentra en el este y el animal correspondiente es el "dragón del color cian", lo que implica fuerza. Por lo tanto, se utiliza el verde para simbolizar la confianza, determinación y resistencia de los personajes espadachines para asesinar al rey de Qin.
2. El verde es el color de la hierba que no puede quemarse por el fuego salvaje y renacen con el viento de la primavera, por lo que simboliza el renacimiento y la vida en la cultura china, al comienzo de la película predomina el color negro salpicado por puntos verdes, simboliza que el brutal gobierno del rey de Qin no puede granjearse la voluntad del público, los seguidores y rebeldes continuarán después de que los espadachines del reino Zhao fracasen en su misión de asesinar al rey de Qin.
3. El verde es el color de la esperanza y lo ideal. Representa el pueblo natal y la vitalidad, es la combinación ideal de la paz y el pueblo natal, así como también la esperanza de una nueva y feliz vida. Es un color vibrante que llena los hermosos recuerdos del personaje Espada Rota, con el que simboliza el deseo de regresar a la naturaleza y a la simplicidad, escondido en el espíritu heroico y más allá de la guerra, es la vida que anhelan los personajes Espada Rota y Nieve Voladora y toda la gente.
4. Se emplea el verde para representar la unidad de las contradicciones entre el amor romántico y la paz del mundo que alberga en el alma del personaje Espada Rota. Por un lado, en la cultura china el cian es "el color del cielo y del mar que nunca cambia, que simboliza la castidad y la eternidad". Las imágenes que muestran el amor entre los personajes Espada Rota y Nieve Voladora se combinan con los colores verde y blanco. Ambos visten de verde con el fondo de la hermosa cascada y están felices deseando un amor perfecto para envejecer juntos. El verde suave contiene la ternura y el romance de Espada Rota a Nieve Voladora. El personaje Espada Rota quiere cumplir el deseo de su amada de asesinar al Rey de Qin e inmediatamente olvidar el

rencor y el odio por su tierra natal y llevar una vida tranquila en las montañas retirándose del mundo.

Por otro lado, el verde es el color de la rama del olivo, que representa la paz, por lo que también simboliza el deseo y el anhelo de paz de los personajes Sin Nombre y Espada Rota. Cuando Espada Rota y Nieve Voladora entran al Palacio de Qin, ambos van vestidos con ropa verde. Espada Rota posee el odio del pueblo del reino de Zhao y asume la importante misión de asesinar al rey de Qin, no obstante, percibe que el rey es un verdadero héroe con la habilidad de unificar todos los reinos y conseguir la paz permanente para toda la gente bajo el cielo, en consecuencia, su sensatez y su mentalidad le hacen renunciar a esta oportunidad. Nacido en una época así, la guerra ha enterrado el amor y la voz en su interior le dice que lo único que puede hacer es ser el guardián de su amor y el ideal de la paz del mundo.

5. El verde es el color más armonioso en esta película simbolizando el mundo interior tranquilo de los personajes y su entendimiento de la vida y de la paz, por ejemplo, cuando Espada Rota comprende a fondo la relación esencial entre la caligrafía y la esgrima, la imagen está envuelta de verde. Igualmente al final de esta narración los protagonistas Espada Rota, Sin Nombre y el rey de Qin consiguen enaltecer con el verde y todos son héroes desde esta perspectiva.

En resumen, es un color que se asocia al pasado y los recuerdos, la tierra natal y la esperanza, el amor romántico y la paz, así como también la resistencia de los héroes y el pueblo.

Desde el punto de vista audiovisual, el verde tiene las siguientes funciones especiales en dicha película.

1. Promueve y alude el desarrollo de la trama, puesto que la narración en verde alcanza su clímax cuando el personaje Espada Rota renuncia a asesinar al rey de Qin y las interminables cortinas verdes del palacio de Qin caen lentamente, lo que también anuncia el final de esta narración.
2. A través del efecto psicológico del verde, se profundiza en las emociones y la atmósfera. Por un lado, como un color frío con tono suave, suaviza la atmósfera del verdadero asesinato y añade un poco de paz a la narración, haciéndose eco del amor para toda la gente bajo el cielo en la película. Por otro lado, como señala García Navas (2016: 55), “[e]ste color produce reposo en el ansia y tranquilidad”, los espectadores disfrutaban de una relajación visual, lo que les permite calmar el estado de ánimo y pensar si los hechos de los asesinos son justos o no.

En español, según el estudio de NIE (2019: 437), encontramos los valores del color verde como sigue:

V^E1. Símbolo de la vida.

V^E1.1 Extensión con vegetación.

V^E1.2 Ecológico.

V^E1.3 El estado vigoroso, opuesto al seco y marchito, que aún conserva la savia, o está sin secar; estar cobrando vigor y creciendo.

V^E1.4 “Vida”: se aplica a la primera edad, y por eso más vigorosa y fuerte.

V^E1.5 Verdad.

V^E2. Símbolo positivo.

V^E2.1 Esperanza.

V^E2.2 Paz.

V^E2.3 Licencia, permiso, autoridad.

- V^E3. Inmadurez.
- V^E3.1 Falta de madurez.
- V^E3.2 Falta preparación o desarrollo, recolectar antes de tiempo, sin llegar al momento oportuno.
- V^E3.3 Se aplica a las personas con falta de experiencia.
- V^E3.4 Difícil de conseguir, todavía al inicio, todavía lejos de conseguir.
- V^E4. Obscenidad, lascivia.
- V^E4.1 (Persona mayor) obscena.
- V^E4.2 Desahogarse o divertirse por algún tiempo en sentido obsceno; disfrutar hasta la saciedad.
- V^E4.3 (Expresión verbal u obra artística): libre, inmodesto, obsceno, impropio.
- V^E5. Dishonestidad.
- V^E5.1 Dishonesto e impuro.
- V^E5.2 (Cuenta) Incobrable, deudas; cosas fugaces.
- V^E5.3 Sin vergüenza.
- V^E5.4 Injurias, insultos, maldiciones.
- V^E6. Sentimiento desagradable: hartarse, sentirse mal, gran disgusto, lamentación.

Observamos que los primeros dos valores son neutros o positivos, mientras que los demás valores tienden a ser negativos. Podemos encontrar los valores vinculados en chino en los tres primeros valores, mientras que los demás son exclusivos en español. En líneas generales, la comprensión del verde en español es negativa. Por ejemplo, *viejo verde* se refiere a un viejo que tiene aficiones y presunciones de mozo o de joven, *chiste verde* se refiere a chiste de contenido erótico, *libro verde* se puede referir a las deudas incobrables y las cosas fugaces, *la vergüenza era verde y se la comió un burro* se refiere a una persona que carece de vergüenza, *poner verde a alguien* se refiere a insultar o avergonzar a una persona, etc.

A través de la comparación e integrándola con la trama de la película, observamos que ambas comunidades lingüísticas comparten el valor de la esperanza y la paz, lo que corresponde con la idea principal de la narración en verde. Además, su función audiovisual es causada en gran parte por ser un color frío con tono suave, lo que coincide en ambas lenguas. Por lo tanto, no debería haber barreras para la comprensión de los espectadores en la comunidad lingüística hispanohablante y percibir estos valores y su función audiovisual.

No obstante, debido a la influencia de los Cinco Elementos en la cultura china y la imagen de la tenaz vitalidad de la hierba en una poesía Tang, el verde en la película también es el símbolo de la fuerza y la resistencia del pueblo. Las diferencias culturales harán que los hispanohablantes sean menos capaces de capturar estos símbolos relacionados.

Además, por la particularidad de la cultura del color en China, tanto el azul como el verde pertenecen al cian, por lo que también pueden estar relacionados con el cielo y el agua. La asociación entre el verde y el agua en la película genera un reino espiritual especial en el que muestra un interior calmado como el agua, que es una asociación exclusiva de la cultura china. A pesar del uso abundante del paisaje de agua, los hispanohablantes pueden no entenderlo completamente. Por otra parte, aunque de acuerdo con García Navas (2016: 55), el verde “[t]ambién sugiere amor y paz”, existe la posibilidad de que los espectadores hispanohablantes asocien este color con el amor. En la película, el valor de la eternidad y el amor derivan del cielo y del agua, esto puede que complique la comprensión para los espectadores de esta comunidad lingüística, puesto que el azul y el verde siempre han estado separados en la cultura hispanohablante.

En otras palabras, algunos valores simbólicos positivos del color verde son exclusivos en chino, también hay muchos valores negativos exclusivos en español. Creemos que la comprensión negativa general del verde afectará inevitablemente a la comprensión de los

hispanohablantes sobre los valores simbólicos en la película *Hero*, incluso pueden malinterpretar a otros valores, tales como la obscenidad.

6. Conclusiones: ¿accesibles o inaccesibles?

La experiencia universal enraizada desde la infancia en nuestra cultura, lenguaje y pensamiento puede influir en nuestra comprensión. El estudio en este artículo todavía se puede investigar más a fondo la comprensión real de esta película en la comunidad hispanohablante mediante cuestionarios, al mismo tiempo, se validarán las opiniones en dicho artículo y se analizarán los resultados a través de los datos.

A través del análisis en este artículo, comprendemos mejor la aplicación del color en *Hero* de Zhang. El uso simbólico de los colores y el ingenioso diseño de los colores en el vestuario de los personajes y en la escena, son en cierta medida, un eco cultural y reflejo de la filosofía. Por lo tanto, hay que admitir que es una buena película de gran valor. Al principio, el público chino fue crítico con la trama de la película, ignorando la connotación cultural y el arte cinematográfico, no obstante, unos años después, el mismo público reconoce el valor de esta película. Esto también confirma que una buena obra de arte a menudo requiere tiempo para verificar su valor.

Según nuestro estudio, descubrimos que la comprensión del público hispanohablante sobre estos tres colores, incluso el verde que comparten más los valores en ambas comunidades lingüísticas, puede ser inadecuada, se pueden escapar algunos matices, o mal interpretar algunas escenas. Las funciones y efectos específicos de los colores en la película tampoco son completamente comunes en ambas comunidades lingüísticas debido a la diferencia de las cargas culturales. En algunas escenas, incluso se usa el color solo sin ningún diálogo entre los personajes, esto dificulta más a los hispanohablantes comprender los simbolismos especiales de los colores en la película.

Este fenómeno también muestra que una película a menudo tiene más resonancia emocional en los espectadores de una misma cultura. Es decir, los espectadores de otras culturas no tiene la misma sensación cuando ve una película que no es de su propia cultura. Una de las razones es que, a pesar de que no será difícil entender el contenido de una película con la ayuda de la traducción audiovisual y las imágenes, es complicado para los espectadores que capten totalmente el contenido de una película de otra cultura, la profundidad de comprensión tampoco será la misma para los espectadores de la misma cultura.

En definitiva, es imposible que el público entienda completamente la información cultural contenida en una película de otra cultura. Además, es difícil que la traducción audiovisual tenga en cuenta todos los aspectos de la película al traducirla. Por lo tanto, las cargas culturales y los efectos cinematográficos de los colores en *Hero* no son totalmente accesibles para los espectadores hispanohablantes.

Sin embargo, como hemos mencionado en el análisis del amarillo, aunque es posible que los espectadores hispanohablantes no puedan asociar el amarillo mate con la heroica integridad del personaje Cielo, no será difícil de percibir mediante los diálogos y toda la trama de la película. Por lo tanto, la información cultural y las funciones cinematográficos de los colores en dicha película no son completamente incomprensibles para los espectadores hispanohablantes. Para ayudar a un entendimiento más adecuado, se impone mayores exigencias a la traducción audiovisual, puesto que hay que incorporar la información no hablada en la traducción.

No podemos esperar que cada espectador de diferente cultura tenga el suficiente conocimiento cultural correspondiente antes de ver una película. La traducción audiovisual es

diferente de la audio-descripción (AD) que hace que la cultura sea accesible para personas con discapacidad visual y explica la imagen y el contenido de la película. Teniendo en cuenta la particularidad de este grupo con dificultad visual, para que esta audiencia comprenda mejor el contenido de la película, la audio-descripción incluso añade explicaciones que no están en la película en una práctica real, como explicar el significado especial del amarillo en una escena determinada.

La traducción audiovisual no puede destruir la belleza de la imagen, además la rapidez de las imágenes exige que la traducción sea instantánea y no pueda ser más larga que el diálogo del idioma de origen. Sin añadir voz superpuesta ni modificar el contenido, la traducción audiovisual debe guiar la comprensión de los espectadores a través de una construcción de oraciones o selección de palabras más adecuadas dentro de las condiciones permitidas, para que los espectadores capten más la información transmitida por una película. Probablemente será la única solución disponible para los traductores audiovisuales ante tales problemas en este momento. De esta manera, esperamos que el público no solo pueda comprender la trama de la película, sino que también pueda alcanzar el nivel de apreciación, ya que cada vez hay más películas internacionales que traspasan los límites de las fronteras y no podemos ignorar los factores culturales.

Aunque lo que puede hacer la traducción audiovisual es limitado y todavía hay deficiencias por mejorar, no podemos negar su éxito, puesto que hablando de *Hero*, ha conseguido grandes logros en el mercado mundial de películas. A través de las imágenes y las traducciones audiovisuales de dicha película, los espectadores que no conocen o saben poco de la cultura china, han podido tener una idea preliminar o más profunda de esta cultura. Desde esta perspectiva, la traducción audiovisual ha logrado prácticamente su función en esta etapa con las condiciones que hay actualmente.

7. Referencias bibliográficas

- Ai Qing (艾青). (2013). Guanyu dianying *Yingxiong* zhong meishu de secai yunyong tantao (关于电影《英雄》中美术的色彩运用探讨) [El análisis de la aplicación de arte de los colores en la película *Hero*], En *Zhongguo lunwen wang* (中国论文网). Recuperado de: <http://www.xzbu.com/7/view-4398203.html>.
- Gao Haixia (高海霞), Li Renjie (李人杰). (2018). “Yi *Yingxiong* wei li lun dianying meishu de secai sheji (以《英雄》为例论电影美术的色彩设计)” [El diseño del color en el arte cinematográfico en *Hero*]. En: *Dianying wenxue* (《电影文学》杂志). Recuperado de: <https://www.zz-news.com/com/dianyingwenxue/news/itemid-1069770.html>
- García, M. (2016). *El color como recurso expresivo: Análisis de las series de televisión Mad Men y Breaking Bad*. Tesis doctoral de UCM. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/38067/1/T37356.pdf>
- Jin Xin (金鑫). (2014). *Wenxue y yingshi, wangluo chuanbo yanjiu zongshu* (文学与影视、网络传播研究综述) [Estudio de la literatura, películas y series y la comunicación en internet]. Shenyang: Liaoning renmin chubanshe (辽宁人民出版社).
- Rawnsley D., Rawnsley, T. (2010). *Global Chinese Cinema: The Culture and Politics of 'Hero'*. New York: Routledge.
- Nie Lingzhi. (2019). *Las unidades fraseológicas en español y en chino: estudio comparativo de las ideologías transmitidas a través de los términos básicos de color*. Tesis doctoral de UAB. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4944657#Tesis>
- Pastoreau, M., Simonnet, D. (2006). *Breve historia de los colores*. Barcelona: ediciones Paidós Ibérica.

- Yang Heming (杨合鸣) (2015). *Xinhua Zidian* (新华字典) [Diccionario *Xinhua*]. Wuhan: Chongwen shuju (崇文书局).
- Ye Jing (叶菁). (2012). “Shixi dianying ‘Yingxiong’ de secai yuyan de *Yingyong* (试析电影《英雄》的色彩语言的运用)” [El análisis de los colores en la película *Hero*]. Nanchang: *Dianying wenxue* (电影文学) (Movie Literature), 11, 142-143. Recuperado de: <http://www.qb5200.com/content/2016-01-14/203559.html>
- Zhang, X. (2003). “Zai Niuyue kan ‘Yingxiong’ (在纽约看《英雄》)” [Ver *Hero* en Nueva York]. *Wenhui Bao* (文汇报). Shanghai. Recuperado de: <http://bbs.tianya.cn/post-no01-35912-1.shtml> (consultado 01/06/2020)
- Zhang, Yimou. 2003. *Yingxiong* (英雄) [*Hero*]. Hongkong: Xianggan Anle Yingpin (香港安樂影片). Edko Films Ltd.
- Zhang, Y. (2004). *Hero*. Madrid: Sony Picture.
- Zhang, Y. (2009). *Hero*. Madrid: Blu-ray.
- Zhu, P. (2013). Virtuality, Nationalism, and Globalization in Zhang's *Hero*. *Comparative Literature and Culture*, 15(2). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2227>

Las series de televisión y el retorno a las buenas historias

Karin Gabriela Hollweg Urizar, *Universidad Evangélica Boliviana*

1. Introducción

Las series de televisión actualmente están en un auge nunca antes visto, debido a las plataformas que adaptaron su pantalla a distintos dispositivos, poniendo sus contenidos a disposición total de los usuarios. El ritual de la espera por cada capítulo televisivo en la escena familiar está desapareciendo. Los contenidos se programan a horario conveniente y según el tiempo disponible de los usuarios. Al igual que un libro, las plataformas pueden abrirse y mostrar el contenido en cualquier momento, en cualquier lugar mientras se tenga un dispositivo, y por su parte, las series pueden recuperar algunos elementos y recursos de la literatura y el cómic enriqueciendo sus historias..

Dentro de estas herencias vamos a indagar sobre los elementos del cómic en las series *The end of de fucking world* y *The walking dead* que enriquecen el relato, así como los principales cambios en la adaptación y que devienen en aportes al lenguaje audiovisual. Dentro del cómic y la novela gráfica se presenta mucha información pormenorizada de escenarios, gestos, acciones, características de los personajes, ya que los hace visibles dentro del cuadro o viñeta o como se lo llame. El caso es que existen, forman parte del paisaje que habita el cuadro.

La imágen también narra, explica, contextualiza entregando información estética y de forma, que prácticamente conforman el relato. Los temas recurrentes como el crimen, la muerte, los policías y delincuentes, la persecución y el delito, presentadas en imágenes antes que en palabras, nos relata desde la perspectiva plástica y con una estética propia que se traslada a la pantalla: “Y si el espectador sí soporta escenas a veces repugnantes, ¿no es porque tiene, él también, una mirada artística de la serie?” (Jost, 2015)

Así como el cómic y la novela gráfica pueden ser llevados a la televisión por la genialidad de sus historias, la literatura también puede ser adaptada a las series, ya sea en los personajes y tipos de historias, como de los hilos conductores del relato y su adaptabilidad a la pantalla. Para demostrar estos elementos literarios veremos el uso del personaje taumatúrgico, propio de la literatura europea de siglos XIX y XX en *Anne*, así como el recurso del tiempo y su ruptura en los bucles temporales de *Muñeca rusa*.

Las historias que acompañaron nuestra niñez, o la de nuestros padres, están retornando a través de las series de televisión, adoptando un lenguaje distinto como es el audiovisual, y dirigidas a nuevos públicos cada vez más exigentes, más jóvenes, y en un mercado mucho más competitivo. Pero las buenas historias siempre serán bienvenidas, porque su esencia se mantiene, mientras que las nuevas plataformas audiovisuales les dan una nueva oportunidad de mostrarse.

El presente trabajo es un repaso analítico descriptivo de las series de televisión antes citadas, desde la perspectiva de la búsqueda y la argumentación de sus características. ¿Es posible trasladar un relato desde un lenguaje distinto, como es la novela gráfica al audiovisual? Es posible la traducción de un idioma a otro sin que se pierda la esencia? Barthes nos habla precisamente de eso:

“La traductibilidad del relato resulta de la estructura de su lengua; por un camino inverso, sería pues posible descubrir esta estructura distinguiendo y clasificando los elementos (diversamente) traducibles e intraducibles de un relato: la existencia actual de semióticas diferentes y rivales (literatura, cine, tiras cómicas, radio difusión) facilitaría mucho esta vía de análisis” (Barthes, 1996: 32).

Tanto la herencia del cómic con sus imágenes de horror y dolor, así como la magia de la literatura en sus viajes en el tiempo y seres maravillosos, van transformando la producción de series de televisión ampliando las posibilidades de seguir disfrutándolos.

2. El cómic como productor de héroes, antihéroes y el abordaje de la delincuencia en un formato de entretenimiento.

Como formato impreso de entretenimiento tiene un origen antiguo, pero su auge inicia en la prensa norteamericana, en la cual experimenta un importante crecimiento: "...acabaron de desembarcar también, a finales del siglo XIX, en los suplementos dominicales en color de algunos periódicos de Nueva York, señaladamente del New York World, propiedad de Joseph Pulitzer, y del New York Journal de William Randolph Hearst, de modo que la publicación de cómics – de contenido jocoso, del que derivó su nombre – en tales suplementos se convirtió en un elemento importante de su competencia comercial, que irradiaría su influencia hacia otros rotativos" (Garriga-Nogués, 2014).

Las entregas diarias y semanales de cómics fueron las primeras series que conocimos, ya que la televisión estaba naciendo y sus productores estaban más interesados en mostrar información en lugar de contar historias. Su naturaleza especialmente narrativa permite portar muchos mensajes: "...en su formalización como medio expresivo intervinieron códigos de lenguajes o paralenguajes, diferentes: fisonomías, vestimentas, gestualidades, escenografías, símbolos mentales, locuciones, onomatopeyas, etc." (Garriga-Nogués, 2014). Otra característica de la tira cómica es la proyección de violencia como manifestación de rabia *beat*, propia de un tiempo plagado de una visión de derrota y marginalidad.

Las plataformas como NETFLIX son productoras de contenidos que adaptan sus historias desde distintos formatos: "Esta serie, *The End of the Fucking World* (2017-actualidad)... es una producción original basada en una novela gráfica de Charles Forsman (2013) pero producida por Netflix, no una serie que primero se hizo y luego se subió a la plataforma" (Cabrejo-Cobián, 2018).

Esta serie cuenta la historia de una pareja adolescente, James y Alyssa, que se conocen al asistir al mismo colegio, ambos con familias fallidas en las cuales no encajan. Cada uno con una personalidad que va entre la rebeldía extrema y una patología psicópata. Emprenden un viaje sin destino, en el cual James desea matar a Alyssa, mientras ella sólo quiere huir de su vida de familia ensamblada fallida. A ambos los une una compatibilidad emocional extrema.

Para Nicolás Ruiz (Revista digital codigoespagueti.com) esta serie tiene una adaptación perfecta: "como el material original, es brutal, hermosa, compasiva y dolorosamente honesta". Cada cuadro del cómic fue tomado en cuenta a la hora de armar un cuadro audiovisual. Pasó del cuadro de la historieta al storyboard, respetando criterios directrices. El uso del tiempo por capítulo, de no más de 20 minutos, también respeta los tiempos del cómic: "Un pequeño bocado que termina siempre con una hermosa conclusión; episodios que pueden ser consumidos por separado, como bocados narrativos, fabricados con preciosismo minimalista" (codigoespagueti.com).

Otro elemento acertadamente tomado fue el criterio del color de la imagen, con una saturación que recuera al blanco y negro del cómic, representando la depresión suburbana, en la cual los personajes, vivos, jóvenes, demandantes de una realidad positiva, deciden largarse y acabar con el mundo fallido, amenazante, en donde todo implica peligro. Respecto al hilo conductor de la narración, el cómic ubica fuera de los diálogos el hilo conductor que va desarrollando el relato, como un cuadro de texto que corona la viñeta. En la serie, este cuadro viene desarrollado como voz en off de los dos protagonistas, permitiendo el intercambio de perspectivas cuando se cuenta la misma acción, cerrando completamente la idea de la escena.

En esta multiplicidad de aciertos, vemos que *The End Of The Fucking World* aprovecha positivamente los recursos gráficos del cómic, interpreta la función de los elementos dentro del cuadro y los recrea desde el storyboard, respeta la información redactada tanto en el encabezado de las viñetas como en los diálogos de los personajes, viste de colores pálidos la pantalla interpretando el ambiente monocromático y acierta con la actuación de los actores que reproducen la idea principal de la serie: la búsqueda de libertad frente a la autoridad, ya que es una fuente de desconfianza y violencia.



En la serie *The walking dead* vemos un mundo en destrucción, en donde la sobrevivencia se torna dramática y de las características del relato realista se traslada a la ciencia ficción. Fue producida para la televisión por la empresa norteamericana AMC Networks desde el año 2010. De estilo post apocalíptico, es una serie de zombies de culto masivo adaptada de los comics de Robert Kirkman y Tony Moore. En ella se cuenta la historia de Rick Grimes, un policía que despierta de un coma y descubre que el mundo ha cambiado totalmente, la civilización ha caído y cuerpos muertos caminan por la calle victimando a personas vivas, las cuales también se levantan y continúan con esta misión de terror. Rick se une a los pocos sobrevivientes, buscando a sus familiares y combatiendo a los zombies y otros grupos de sobrevivientes que pugnan el poder.

El cómic del cual se desprende la serie aparece en Estados Unidos en el 2003, editado por Image Comics, con posteriores emisiones en otros idiomas, pertenece a un género distinto al de *The End Of The Fucking World*, más relacionado con la temática de los cómics de los años 50, como ser *Atomic War!* (1952) o los surgidos durante la Guerra Fría. La estética así como los temas de un cómic posrapocalíptico muestran cuerpos humanos en estado de descomposición, con colores oscuros, cuerpos mutilados, vestimentas rotas o razgadas, dentro de espacios caóticos, destruidos, desolados.

Entre las características que vemos que se han conservado entre el cómic y la serie de televisión, vemos la composición de la imagen respetando los elementos de la viñeta del cómic, con todos los elementos posibles, entre ellos, el plano, el paisaje, los detalles.



El cuadro continúa siendo horizontal y la lectura de izquierda a derecha. La imagen ocupa la totalidad del cuadro tratando que los personajes mantengan las posiciones iniciales de la viñeta, aunque los escenarios sufran algunos cambios. Los elementos dentro de la imagen

deben aportar a la narración, por lo que cambian según cumplan un rol en el plano, situación que obliga al cambio de cosas en la serie frente al cómic.



Los elementos dentro del cuadro se respetan, pero la imagen cinematográfica y el uso de los colores dan mayores opciones frente a la viñeta monocromática: la imagen artísticamente lograda gracias al maquillaje hace de la serie una obra de arte. Los cuerpos muertos tienen una palidez amarillenta que se refleja en rostros demacrados, quemados o cercenados, con apariencia monstruosamente real.



La serie responde a una producción vigente de la saga impresa, por lo que las múltiples temporadas van perfeccionando la estética de la serie, caminando en paralelo respecto al contenido de sus personajes, diálogos y escenas. Porque hay una distancia en el tratamiento de los personajes: la serie juega con los tiempos. Por ejemplo Judith, en el cómic muere a poco tiempo de nacer, cuando su madre la da a luz pero termina aplastándola, pero en la serie sobrevive en el parto y queda al cuidado de Rick, el protagonista principal.

Por lo analizado hasta ahora, podemos decir que la serie televisiva *The walking dead* toma la esencia de la historia original en el cómic, aprovecha de recrear las viñetas en sus escenas, aporta con la magia del maquillaje y vestuario para generar obras artísticas en cada zombie, pero también adapta la historia a un guión que puede darse algunas licencias y cambios, en función de criterios de sus productores.

3. La literatura y las series de televisión: desde los personajes clásicos hasta la forma de contar historias.

Las obras literarias han dado al mundo una forma de contar su historia, explicarse los misterios, generar mitos, dar un sentido a la existencia de sus culturas documentando las hazañas de sus héroes, sus victorias y sus caídas. Pero desde esa magia que constituye la escritura como vehículo que transporta sueños e ideas, también las civilizaciones soñaron, e imprimieron en sus historias aquellos personajes nacidos en su memoria oral. De ahí vemos héroes, malvados, duendes, brujas, seres maravillosos o grotescos, así como mundos paralelos, viajes en el tiempo, a la luna, o al centro de la tierra, o al fondo del mar.

Desde la pureza del ser humano y su necesidad de justicia, de bondad y fraternidad, es que nace el personaje taumatúrgico, como un ser capaz de realizar prodigios (RAE). Dentro de su comportamiento, estos personajes con bondadosos e irradian alegría, paz, transformando a personas, grupos o comunidades. En la actualidad podríamos compararlos con los superhéroes, pero en la literatura, el personaje taumatúrgico enfrenta dificultades muy humanas, son positivos frente a la adversidad y buscan no cometer errores. No existe el revanchismo ni los malos pensamientos, por ello es que están presentes en la literatura infantil y en las historias dramáticas y románticas.

La serie *Anne*, producida por Netflix y ya cuenta con dos temporadas, es una serie adaptada de la novela *Ana de las tejas verdes* (*Anne of Green Gables*, 1908) de la autora canadiense Lucy Maud Montgomery, maestra educadora y escritora de una importante obra literaria. La producción y adaptación de la novela está a cargo de la escritora Moira Walley-Beckett, generando una importante sinergia para el resultado: una producción desde su esencia femenina.

Entre las características de la protagonista taumatúrgica que pueden apreciarse en la pantalla está su aspecto, que desde el punto de vista de la protagonista es un problema: “No tengo esperanza de ser una novia, soy tan fea, seguro que nadie se casará conmigo” (capítulo 1). La autodefinición establece una superación de su asumido defecto, la ausencia de belleza, por lo que no tiene conflictos en nombrar que su cabello rojo la ha condenado de por vida. En la pantalla, Anne luce una cabellera pelirroja además de muchas pecas.



Otro elemento que forma parte del personaje taumatúrgico es su situación de vulnerabilidad y su actitud frente a la adversidad. En la serie vemos un personaje frágil y pequeño, delgado y ataviado de forma sencilla. Todo aquello que la presenta débil y desprotegida contrasta con la fortaleza del carácter: en el capítulo 1 se muestra la violencia que sufre Anne cuando trabaja en la casa de una señora que tiene muchos hijos, pero al ser dada en

adopción a una familia de escasos recursos, se vuelve el pilar fundamental al realizar actividades dentro de la granja, por lo que aprendió en el orfanato (capítulo 7).

La protagonista muestra una distancia cognitiva respecto a los otros personajes de su edad, a los que supera en madurez a través de criterios avanzados: “Ser buena cocinera no debería estar arriba de la lista de atributos románticos. Si me interesara el romance, que no es así, quisiera llamar la atención yo, no mi cena” (capítulo 6). Su conducta y forma de expresión ponen en evidencia lo extraordinario del personaje, que puede transformar su entorno adulto con el uso de sus palabras: “Esto de madurar es una prueba de fuego. Si pudieras imaginar cosas después de todo, no podrías entender cuánto he anelado justo esto. Tomar el té como adulto es uno de mis mayores ideales de mi alegría terrenal” (capítulo 5).

La magia y el milagro con los que definitivamente desprenden al personaje del suelo, y lo elevan a la categoría taumátúrgica. La forma poética de transformar el entorno a través de la palabra se evidencia cuando nombra un sendero de flores en el campo: “Es maravilloso, es algo que no puede mejorarse con la imaginación. Otros podrán llamar la avenida y yo siempre le diré el camino blanco de encanto. El lago de las aguas relucientes” (capítulo 1).

Y lo que no pasa desapercibido es el discurso feminista dentro de una obra de mujeres para mujeres, que es la aspiración a la plenitud:

Voy a ser heroína de mi propia historia. Estoy firme en mi postura del romance y no necesita ser un romance en mi vida. No es que estoy pensando en niños porque no. Me escojo a mí y así no estaré decepcionada (capítulo 3).



Para entender cómo es que la serie rescata lo mejor del personaje taumátúrgico de la literatura, es necesario resaltar que la obra extensa difícilmente aparece en toda la serie, por lo que significa una selección de los elementos que se consideran importantes de mostrar. Los diálogos y monólogos rescatan al personaje de Anne en su esencia, y el lenguaje audiovisual refuerza los aspectos de lo taumátúrgico a través de los gestos faciales, el uso de los movimientos y el lenguaje no verbal que la hace adorable, y viste de fortaleza su fragilidad. Los escenarios campestres, así como los edificios le dan el marco romántico y rural que terminan de ubicarnos en la historia.

Otro elemento de la literatura que vemos desarrollado en una serie de televisión es el bucle temporal, un recurso de la literatura de ciencia ficción. El bucle temporal habla de viajes en el tiempo, en los cuales los personajes pueden ir al pasado o al futuro, llegando a vivir aventuras conociendo personas en un acto que supera la lógica lineal que concebimos del tiempo. Las paradojas temporales han sido estudiadas desde la física, entre las cuales está la paradoja de los abuelos, establecida por el autor francés René Barjave, con su obra *El viajero imprudente*, en la cual se enuncia que “si una persona viaja al pasado y mata a su abuelo, dicha acción evitará que nazca su padre, de modo que si el abuelo no vive, entonces es imposible que el viajero pudiera haber nacido para luego asesinarlo” (Isea, 2016). Esta teoría está negada por Stephen Hawking, indicando que es imposible viajar en el tiempo a escala macroscópica, por eso es que no se han dado este tipo de viajes.

Pero la literatura ya soñó con los viajes en el tiempo, con puentes temporales que llevaron a sus personajes y herramientas, libros, armas, a un pasado que permitiría realizar cambios históricos. Entre ellos tenemos a Asimov con *La carrera de la reina encarnada*, Domingo Santos con *Los dioses de la pistola prehistórica*, Clifford D. Simak con *Los hijos de nuestros hijos* o Robert Heinlein con *Todos vosotros, zombies*.

Muñeca Rusa es una serie estadounidense, producida por Universal Televisión y emitida desde febrero del 2019. Creada por Natasha Lyonne, Amy Poehler y Leslye Headland. La ficción está protagonizada por su misma creadora, Natasha Lyonne como Nadia Vulvokow.

Cuenta la historia de Nadia, una mujer que está dentro de una fiesta en la cual es la invitada de honor, que al salir sufre un accidente y muere, y luego aparece mirándose al espejo en el baño del lugar donde se realiza la fiesta. Nuevamente sale del lugar y muere pero de una manera diferente, y se repite la situación muchas veces, mientras Nadia busca un sentido a este espiral que nunca acaba.

Hacer una película (o una novela) sobre bucles temporales implica un desafío, ya que tiene que ir con pies de plomo para no caer en incongruencias. Pero lo más complicado de conseguir, es que el espectador no se aburra al ver una y otra vez las mismas situaciones. Este recurso literario ha influenciado mucho en el cine con historias de viajes en el tiempo, y como resultado tenemos películas como *Exterminador*, *Viaje al futuro*, *Atrapado en el tiempo* y otras muchas más. Dentro de la serie *Muñeca rusa* el recurso del bucle temporal es el eje de toda la historia, en donde cada retorno al punto de partida trae nuevas enseñanzas y experiencias. Entonces ya no es el mismo punto de partida: es retomar una situación con más herramientas.

La serie presenta 8 capítulos en los cuales la muerte se produce de forma reiterada pero con elementos distintos. Ante esta espiral que retorna al punto de partida, aparece otra historia con características similares: Nadia conoce a Alan, otro viajero en el tiempo que muere y vuelve a morir en el ascensor del edificio. Tras cada accidente mortal, Alan aparece en su casa, mirándose fijamente a un espejo, al igual que Nadia cada vez que muere. Podemos concluir que el espejo es una especie de pista que el destino les deja para que comprendan que tanto el problema como la solución siempre ha estado frente a ellos y deberán enfrentarse a sí mismos para poder avanzar.



A pesar que Nadia y Alan no se conocen de antes, saben que si quieren salir del bucle deberán hacerlo juntos. Es así como descubren que la primera muerte de Alan no fue tan accidental como la de Nadia, sino que fue él mismo el que se suicida al no poder soportar la traición por parte de su novia. Se sube a la azotea de su casa y se lanza, iniciando así su bucle.



Finalmente, podemos decir que los elementos del bucle temporal en la serie *Muñeca Rusa* ayudan a la historia, la sostienen. El bucle finalmente es el eje del argumento, ya que presenta dos historias que se repiten por distintas motivaciones:

Nadia muere y vuelve al momento que la deprime, como es su cumpleaños, del que no puede salir y se vuelve una situación irritante. La muerte al final no llega, no hay una luz al final del túnel, porque no es túnel: es un laberinto. Nadia quiere morir, si eso representa finalmente salir del bucle.

Sin embargo, Alan vuelve al momento en que fue feliz, y al que debe renunciar ya que su relación amorosa termina ese día. Ante la muerte de Alan, vuelve al encuentro con la novia, al instante de la felicidad que se evapora, pero que vuelve cada vez que muere. A diferencia de Nadia, Alan no quiere salir del bucle.

La serie ubica la historia de noche, que es cuando Nadia muere, por lo que los escenarios siempre son oscuros, escasos de luz envolviendo los personajes en un ambiente de angustia, de misterio sobre esa realidad circular que nunca acaba.

4. A modo de conclusión

El ritmo vertiginoso de producciones televisivas, especialmente en las nuevas plataformas digitales exige a los productores trabajar con creatividad a la hora de escoger nuevas historias que logren sobresalir entre las demás.

Para ello, las series de televisión tienen múltiples recursos a la hora de contar estas historias, a partir del éxito logrado en otros formatos de entretenimiento, buscando replicar sus resultados satisfactorios a la vez que enriquecen el lenguaje audiovisual. Este es el caso de series como *The End Of The Fucking World* o *The walking dead*, adaptaciones exitosas de cómics con marcado éxito, que heredan la construcción plástica de la viñeta, la arquitectura del encuadre y elementos estéticos del género, ya sea beat o post apocalíptico.

También las series respetan los diálogos y los hilos argumentales, a pesar que *The walking dead* realiza algunos ajustes mínimos para que la historia funcione dentro del formato audiovisual. Ambas series utilizan un elemento ausente en el cómic, como es el color, al cual le dan una nueva función: el ambiente psicológico en una, y el estado de putrefacción de los zombies en la otra.

Respecto a los recursos de la literatura en las series, tenemos la construcción de los personajes como seres dotados de poderes, de magia, de características que convierten al protagonista en el eje del relato. El discurso literario puede estar cargado de ideología y trascender a la historia misma, llevando al espectador un sistema de valores que no esperaba dentro de un formato de entretenimiento.

Anne es precisamente una pieza de la literatura feminista, que es llevada a la pantalla por una productora mujer. Partimos del criterio de que esta situación no es inocente, y desde la perspectiva del discurso ideológico de género vemos un objetivo claro, como lo indica Taboada, de presentar en las historias a "...protagonistas más activas, con arrojo y decisión" (Taboada, 2011). El discurso está en lo maravilloso y extrahumano de la naturaleza femenina, a pesar de la corta edad de Anne, y su poder de impacto transformador.

En el caso de *Muñeca rusa*, el bucle en el tiempo tiene una lectura aún más profunda que el ejercicio mismo del retorno eterno. El mensaje de fondo está en lo inconcluso, en aquello a lo que volvemos de forma recurrente porque no hubo aprendizaje, ya sea en lo personal, en la historia misma del individuo, como en los procesos cíclicos que viven nuestras sociedades. Sin aprendizaje no hay avance, y la historia se repetirá.

Las series de televisión están en una etapa revisionista de historias pasadas, en distintos géneros, formatos, estilos, soportes, etc., rescatando para el audiovisual las buenas historias, ampliando el público para que se aprecien, en un proceso de enriquecimiento mutuo: las series se nutren de las buenas historias pasadas, las entregan a los nuevos públicos y las enriquecen con el lenguaje audiovisual. A cambio de todo lo que reciben, las series recuperan su valor artístico, la genialidad de sus personajes e historias, rescatando su vigencia por muchos años más.

5. BIBLIOGRAFÍA

Barthes, R. (1996). *Introducción al análisis estructural del relato*. En R. Barthes (ed.) *Análisis estructural del relato*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.

- Cabrejo-Cobian, J. C. (2018) *Las segundas pantallas: entrevista a Giancarlo Capello*. Ventana Indiscreta.
- Garriga-Nogués, R. G. (2014). *De los cómics a la cinematografía*. Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea, (26).
- Isea, R. (2016). La física de los viajes en el tiempo a través de un agujero de gusano. *Revista de la Escuela de Física*, 4, s.p.
- Jost, F. (2015). *Los nuevos malos*. Librería.
- Ruiz, N. (2018). Reseña: *The End of the F***ing World – La mejor adaptación de cómics que ha hecho Netflix*. Recuperado de: <https://codigoespagueti.com/resenas/the-end-fucking-world/>
- Taboada, A. D. (2011). *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas* (Vol. 21) Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

La lectura de *Wuthering Heights* y su diseminación cultural: análisis de la temática de la narrativa brontëana y sus reescrituras musicales y literarias

Ana Pérez Porras, *Universidad de Granada*

1. Introducción

La escritora Emily Brontë moría a la edad de treinta años en 1848, un año después de la publicación de su única novela, *Wuthering Heights* sin haber disfrutado del reconocimiento de la crítica de su país. Cuando se publicó la novela no fue, en general, bien aceptada por la sociedad victoriana inglesa cuyas normas del decoro, salvando la distancia histórica, tenían bastante en común con las de la dictadura. Según Pajares Infante se consideró una novela desagradable, ruda, de personajes diabólicos, pasiones violentas y destructivas, cruel y, por ende, inmoral (Pajares Infante, 2007: 56). La reacción que los críticos tuvieron fue de gran asombro, de una perplejidad absoluta ante el espectáculo de una historia de amor tan apasionada, que al parecer rebasaba los límites impuestos por la moral ortodoxa reinante en la época victoriana. Se ha mantenido la creencia de que *Wuthering Heights* (Brontë, 1847) fue ignorada por la crítica contemporánea, lo cual no es verdad. Lo que sí se puede deducir en relación a las críticas es que, sin duda, causó una profunda sensación de asombro e incertidumbre. Muy lejanas quedan esas críticas ya que en el S. XX Stoneman acuñó el término de “diseminación cultural brontëana”. Este concepto implica la introducción de un nuevo autor en la estructura circular de la creación literaria, quien lleva a cabo versiones de diversa índole influidas o basadas en la obra modelo. Esta llamada “diseminación cultural” engloba todos los elementos que muestran la influencia de la vida y la obra de un autor en la cultura y la sociedad, a través de reescrituras literarias, versiones cinematográficas, teatrales, pictóricas, radiofónicas y sociedades literarias que sirven para preservar la memoria cultural de un determinado autor. Esta diseminación cultural está fundamentada en la estética de la recepción, que muestra de qué manera la recepción y posterior “remodelación” de una obra literaria toma diversas formas estéticas en diferentes generaciones, desde reescrituras literarias hasta versiones musicales. Se trata, por tanto, de explorar el “impacto” cultural que una obra y su autor han tenido en los receptores a través de épocas y contextos socio-culturales diversos.

A nuestro juicio, para entender el legado de Emily Brontë en su totalidad debemos estudiar la obra brontëana junto a estas reescrituras. Toda esta diseminación cultural ofrece al lector una nueva perspectiva de la obra, a la vez que ha contribuido a expandir mundialmente su legado y narrativa. Desde el siglo XX podríamos hablar de un “lector como creador”. Al igual que ocurre con *Wuthering Heights*, Muñoz Valdivieso hacía referencia al fenómeno de Austenmanía. La autora intenta dar una explicación al fenómeno y lo justifica como un sentimiento de nostalgia por un pasado idealizado Muñoz Valdivieso (2007: 289-90). Tal vez sea por este sentimiento de nostalgia el motivo por el que existe este fenómeno de la brontemanía.

2. Metodología

Como metodología para este trabajo he tomado como referencia el concepto de Stoneman (1995), *Brontëan cultural dissemination* (diseminación cultural brontëana). Ambos discursos, tanto la obra original como las reescrituras y adaptaciones musicales son indispensables para entender la narrativa brontëana de Emily Jane Brontë y su legado. De toda esta diseminación cultural, como corpus de estudio me detengo a analizar el tema de Kate Bush y el de John Sykes. Para la segunda parte del análisis, he seleccionado la novela *Return to*

Wuthering Heights, una continuación de la narrativa de Emily Brontë, de Anna L'Estrange (1977).

3. Análisis de la temática de la narrativa brontëana y sus reescrituras

En este análisis pretendemos estudiar la relación entre la temática de la narrativa brontëana, reescrituras musicales y secuelas literarias. *Wuthering Heights* (1847) nos transmite una imagen fuerte del proceso de recuperación y capacidad de supervivencia de Heathcliff. La obra puede interpretarse desde una perspectiva social, como explica Davies: Brontë era consciente de los conflictos e intereses expuestos por distintos grupos sociales (1994: 240). La preferencia de Catherine por Edgar precipita la desaparición de Heathcliff; Catherine lo rechaza porque es socialmente inferior a Linton aunque está enamorada de él (Eagleton, 1975: 101). Para entender la narrativa brontëana es indispensable hacer alusión a este personaje huérfano de origen desconocido que tratará de vengarse de la sociedad clasista que se ha atrevido a excluirle. Heathcliff siente que Catherine lo ha rechazado por su posición social y tras tres años volverá para vengarse de quienes lo humillaron. Durante tres años de ausencia Heathcliff será capaz de ascender social y económicamente aunque el lector nunca llegará a conocer el modo en el que lo logra. Heathcliff regresa para llevar a cabo su venganza y logrará vengarse aunque también sufrirá por el fallecimiento de Catherine. Es interesante analizar la cita de Thompson en la que afirma que E. Brontë nos ha engañado durante generaciones haciéndonos creer que se trataba de una bonita historia de amor (Thompson, 1963b: 74) cuando en *Wuthering Heights* (Brontë, 1847) también existe una historia de violencia de género. Heathcliff quien puede considerarse el eje de la narrativa brontëana, maltrata física y psicológicamente a Isabella Linton hasta tal punto que la joven decide huir embarazada. Finalmente, Isabella fallece tras doce años desaparecida en algún lugar cercano a Londres, Heathcliff logrará adueñarse de las propiedades y fallecerá al final de la novela. Pretendemos analizar la temática de la obra brontëana y sus reescrituras musicales, concretamente las adaptaciones de Kate Bush y John Sykes. Posteriormente analizaremos la secuela literaria, *Return to Wuthering Heights* (1977) en la que la autora toma como referencia al personaje de Isabella Linton del original de Brontë y narra la historia de Margaret, la nieta de Catherine Earnshaw en la novela brontëana que es violada por su marido bajo los efectos de la dipsomanía. En este trabajo analizaremos la relación de la temática del texto original y su interpretación en las reescrituras musicales y literarias.

3.1. La temática de *Wuthering Heights* y las reescrituras musicales

En el capítulo IX Catherine revela al lector los verdaderos motivos por los que decide contraer matrimonio con Edgar Linton “Nelly, I see now you think me a selfish wretch; but did it never strike you that if Heathcliff and I married, we should be beggars? whereas, if I marry Linton I can aid Heathcliff to rise, and place him out of my brother’s power” (Brontë, 1847: 64). Catherine le indica a Nelly que si se casara con Heathcliff serían unos pordioseros mientras que si contrayera matrimonio con Edgar podría ayudar a Heathcliff a liberarse de la tiranía de Hindley. Recordemos que el matrimonio era esencial para conseguir una cierta seguridad social y económica “Marriage was rightly regarded as a serious matter” (Thompson, 1963a: 19). Una decisión con la que la escritora Emily Brontë retrata las limitaciones sociales y económicas a las que estaba sometida la mujer victoriana. Tras haber escuchado las palabras de Catherine, Heathcliff huye y volverá tras tres años con el propósito de expropiar a los Linton y a los Earnshaw. Durante tres años el lector desconoce el paradero de Heathcliff pero vuelve con el propósito de vengarse. La venganza es uno de los temas principales de la obra, que, unida a la pasión que siente por Catherine, se convierte en el desencadenante que fomenta su avaricia, rencor y locura. Una de las maneras de manifestar su vendetta es despreciando y arruinando económicamente a sus enemigos: “In order to avenge himself of his enemies, Hindley and Edgar, he uses the traditional way of ruining them financially. He is not satisfied by destroying them only, he also attempts to destroy their offspring” (Bhattacharyya, 2007: 156). Heathcliff

siente que Catherine lo ha rechazado por su posición social y tras tres años de ausencia volverá para llevar a cabo su venganza. Además de esta historia de venganza y clases sociales la narrativa brontëana está vinculada al mundo de la muerte y superstición y obsesión. En el capítulo XVI Heathcliff se enfrenta al fallecimiento de Catherine, este le provoca un mayor estado de obsesión por la joven. Heathcliff invoca al fantasma de Catherine, aunque su esfuerzo es vano. Esta llamada al espíritu de Catherine constituye uno de los fragmentos más célebres de la novela:

“Catherine Earnshaw, may you not rest as long as I am living. You said I killed you--haunt me then. The murdered do haunt their murderers. I believe--I know that ghosts have wandered the earth. Be with me always--take any form--drive me mad. Only do not leave me in this abyss, where I cannot find you! Oh, God! It is unutterable! I cannot live without my life! I cannot live without my soul! (Brontë, 1847: 130).

Además de invocar al fantasma, su obsesión le lleva a ver al Catherine en todas partes y es consciente de su delirio. Este estado obsesivo-compulsivo le lleva a extremos, impulsándole incluso a profanar su tumba, tal y como le hace saber a Nelly Dean:

"I'll tell you what I did yesterday! I got the sexton, who was digging Linton's grave, to remove the earth off her coffin lid, and I opened it. I thought, once, I would have stayed there, when I saw her face again---it is hers yet---he had hard work to stir me; but he said it would change, if the air blew on it, and so I struck one side of the coffin loose--- and covered it up---not Linton's side, damn him! I wish he'd been soldered in lead---and I bribed the sexton to pull it away, when I'm laid there, and slide mine out too, I'll have it made so, and then, by the time Linton gets to us, he'll not know which is which!" (Brontë, 1847: 130).

Heathcliff y Catherine muestran un amor que, ante la imposibilidad de su consumación en vida, pretenden llevar a su fin en el más allá. Según M.^a Paz Kindelán “la novela nos lleva a presenciar la trascendencia del amor y de la muerte, y a sentir como Catherine y Heathcliff sienten” (Kindelán, 1989: 603). El único modo de llegar a poseerla sería alcanzando la muerte, lo que causará la obsesión de Heathcliff por la fallecida Catherine y la fijación que muestra por el cuerpo sin vida de esta y su tumba. La temática de la superstición y creencia en los fantasmas queda reflejada en la versión del conocido tema de Kate Bush, *Wuthering Heights* publicado en el álbum *The Kick Inside* (1978):

Kate Bush llega al mundo de la música de la mano de David Gilmour, de la banda Pink Floyd, quien la presenta en la discográfica EMI. Kate tiene 20 años en 1978, fecha en la que aparece su single. La letra de *Wuthering Heights* de Kate Bush (1978) mantiene la esencia gótica y pasional de la novela, y se percibe una cuidada utilización del vocabulario siempre tomando como referencia la obra narrativa de Emily Brontë (Pérez Porras, 2019a: 202).

Es destacable mencionar que numerosos intérpretes y bandas han versionado este tema. El éxito de Bush llegó a versionarse en un tema dance remezclado *Kate Bush Project* un tema dance remezclado dentro del álbum *Interface Club* (1992). También encontramos también una versión al más puro estilo dance de los 90 del grupo *Country Girl*. La cantante estadounidense Pat Benatar versiona este tema que sale a la luz en su álbum *Crimes of Passion* en 1980. Podemos también citar versiones que salen a la luz con un toque heavy como la de *China Drum* publicado en el álbum *Can't stop these things* en febrero de 1996. John Sykes versiona el tema en su LP *Loveland* en 1997, sexto tema de los diez temas recogidos en el álbum. De todas las versiones aquí expuestas la de la cantante soprano Hayley Westenra es la más reciente y sale a la luz en 2008, ocupando *Wuthering Heights* el número 12 de los temas de su álbum titulado *Pure*. Kate Bush se centra en la perspectiva de Cathy, en sus sentimientos y cómo ansía regresar a su hogar. En la primera estrofa de la canción se percibe la relación ambivalente amor-odio “I

hated you, I loved you, too” e incluso la propia Kate le pregunta a Heathcliff como pudo llegar a abandonarla cuando ella lo necesita:

Out on the wiley, windy moors
We'd roll and fall in green
You had a temper like my jealousy
Too hot, too greedy
How could you leave me
When I needed to possess you?
I hated you, I loved you, too

Kate Bush como compositora de la canción hace referencia a los “windy moors”, es decir, los páramos de Haworth. En 1820, la familia Brontë se traslada a la región de Haworth¹³, puesto que Patrick Brontë había sido nombrado pastor de la rectoría de Haworth (Kindelán, 1989: 20; Paddock & Rollyson, 2003: 49). La familia Brontë deja Thornton para dirigirse a la casa parroquial (The Haworth Parsonage) del pequeño pueblo de Haworth), situado en la región norte de los montes Peninos, su nueva residencia en el Yorkshire occidental donde pasarán el resto de sus vidas. A partir de este momento, la existencia de todos los miembros de la familia Brontë estará íntimamente ligada a los páramos que rodeaban a la rectoría. No obstante, es destacable mencionar que Emily Brontë no vivió aislada de la realidad social que le tocó vivir. El estribillo de la canción de Bush representa una de las escenas más célebres de la novela, se trata de un sueño que Lockwood tiene durante su estancia en Wuthering Heights en el que una joven le suplica que le deje entrar a través de la ventana.

Heathcliff, it's me, I'm Cathy
I've come home, I'm so cold
Let me in through your window

Esta estrofa de la canción hace referencia al pasaje de la novela del capítulo 3 en el que Lockwood pasa la noche en Wuthering Heights y el fantasma de Cathy le suplica que le deje entrar por una ventana.

The intense horror of nightmare came over me; I tried to draw back my arm, but the hand clung to it, and a most melancholy voice sobbed—“Let me in—let me in!” “Who are you?” I asked, struggling, meanwhile, to disengage myself. “Catherine Linton,” it replied, shiveringly (why did I think of Linton? I had read Earnshaw twenty times for Linton). “Im come home, I'd lost my way on the moor!” As it spoke, I discerned, obscurely, a child's face looking through the window. Terror made me cruel; and, finding it useless to attempt shaking the creature off, I pulled its wrist on to the broken pane, and rubbed it to and fro till the blood ran down and soaked the bedclothes: still it wailed, “Let me in!” and maintained its tenacious gripe, almost maddening me with fear (Brontë, 1847: 20-21).

El personaje de Catherine crea confusión incluso al propio Lockwood en su llegada a Wuthering Heights. En un sueño el fantasma de Catherine asegura que lleva veinte años vagando por los páramos.

"Begone!" I shouted. "I'll never let you in, not if you beg for twenty years".

"It is twenty years" mourned the voice: twenty years. I've been a waif for twenty years!" (Brontë, 1847: 141).

Después de la noche en que se produce este sueño, Lockwood siente inquietud por conocer toda la historia de los habitantes de Wuthering Heights. En la canción de Bush mantiene el clima de súplica de Catherine por regresar al hogar, por la reunión de los dos amantes en el contexto gótico que Emily creó para Catherine y Heathcliff. La última línea de la canción introduce el elemento pasional y espiritual de los enamorados:

Ooh, let me have it!
Let me grab your soul away
Ooh, let me have it!
Let me grab your soul away
You know it's me, Cathy!

La pasión va mucho más allá del puro deseo sexual de poseer el cuerpo del otro, desean poseer el alma de su amado. Este clima pasional se intensifica con el modo de interpretar de Kate Bush que ha logrado que la obra brontëana sea internacionalmente conocida²⁴. El mundo de lo fantasmagórico y superstición está presente en *Wuthering Heights*. Para Heathcliff la superstición constituye más una esperanza que un temor, ya que la creencia en la existencia de fantasmas alimenta su ansia por recuperar a Catherine. Mientras que *Wuthering Heights* de Kate Bush es un tema dedicado a la obra brontëana la canción de Sykes está dedicada a la pérdida del amor. En su composición musical John Sykes compara su propia historia de amor con la de Heathcliff y Catherine, con el desamor y la desesperación de Heathcliff por la muerte de su amada. De este modo los protagonistas de Emily Brontë se convierten en metáfora del amor perdido en la obra de Sykes.

I hear the wind howling
Reminds me of Wuthering Heights
And how Heathcliff and Kathy
And how she wanted his love
So badly
So sadly
She died
How could you do to me
Just what you did to me
Torn up and twisted inside
Hearts are breaking
I know when she goes
She'll be gone for the longest of time
I know as she goes
She'll be gone for the longest of time, time, time
My time, my time

Heathcliff invoca al fantasma de su amada en varias ocasiones, de este modo, Emily Brontë retoma el tema de la superstición: "You know I was wild after she died, and eternally, from dawn to dawn, praying her to return to me her spirit. I have a strong faith in ghosts; I have a conviction that they can and do exist among us" (Brontë, 1847: 220). En su primera visita a la tumba de Catherine la supuesta presencia de su fantasma le hace desistir en su intento por abrir el ataúd. La creencia de que el fantasma de Catherine está a su lado, no bajo tierra, sino sobre la tierra alivia su espíritu enamorado y le da fuerzas para continuar su vida. Por este motivo nos encontramos con escenas en las que Heathcliff invoca de nuevo al fantasma de

²⁴ El fenómeno de la diseminación cultural de *Wuthering Heights* ha llegada hasta tal punto que la obra ha sido versionada en musicales teatrales. El musical de Bernard Taylor *Wuthering Heights* (1991) se publicó en Silva Screen Records y recogía 17 temas. Este musical contó con el visto bueno de la Brontë Society. El álbum del musical fue publicado por Silva Screen records en 1992. Entre los temas destacan: *Cathy!* (Heathcliff), *They Say He's A Gypsy* (Cathy and chorus), *Coming Home To You* (Heathcliff), *The Pleasure Of Your Company* (Cathy and Edgar), *If Only* (Isabella), *Heathcliff's Lament* (Heathcliff). También es destacable mencionar el musical *Heathcliff* (1996) protagonizado por Cliff Richard que contó con actores de la talla de Helen Hobson, como Cathy, Hindley Earnshaw (Jimmy Johnston), Edgar (Darryl Knock) y Sara Haggerty como Isabella.

Catherine, aunque su esfuerzo es vano. Esta llamada al espíritu de Catherine constituye uno de los fragmentos más célebres de la novela:

Make me wake in torment!" he cried (...) Catherine Earnshaw, may you not rest as long as I am living! You said I killed you - haunt me then! The murdered do haunt their murderers, I believe. I know that ghosts have wandered on earth. Be with me always - take any form - drive me mad! only do not leave me in this abyss, where I cannot find you! Oh, God! it is unutterable! I cannot live without my life! I cannot live without my soul! (Brontë, 1847: 130).

La adaptación de Bush se detiene a explorar el deseo de Catherine por regresar a su hogar, mientras que Sykes compara la pérdida de su amada con el sufrimiento de Heathcliff por Catherine. Los lectores podemos llegar a entender el sufrimiento de Heathcliff por la pérdida de su amada pero no podemos aceptar el comportamiento de Heathcliff con su hijo o con la joven Cathy. Tras su fallecimiento el orden se restaura en la segunda generación puesto que la relación de Cathy y Hareton se basa en una relación de paz y armonía, lejos de cualquier conflicto social. No obstante, en esta historia de ficción, Brontë destina un final trágico para el villano. Tras su fallecimiento el orden se restaura en la segunda generación puesto que la relación de Cathy y Hareton se basa en una relación de paz y armonía, lejos de cualquier conflicto social.

3.2. Las reescrituras literarias

Pérez Porras cita tres obras basadas en la novela de Emily Brontë Brontë "*Heathcliff*" (Caine, 1977), *Return to Wuthering Heights* (L'Estrange, 1978), *Catherine, her book* (Wheatcroft, 1983) y *The Story of Heathcliff's Journey Back to Wuthering Heights* (Haire-Sargeant, 1992) (2019a: 199). A nuestro juicio, estas obras deben ser estudiadas por la crítica contemporánea. Autores como Gómez-Galisteo (2018) se han detenido a analizar dos reescrituras de la obra, *Windward Heights*, de Marysé Condé (1995) y *Heathcliff: The Return to Wuthering Heights* (1992) de Lin Haire-Sargeant. La autora propone una explicación a los tres años de ausencia de la vida de Heathcliff. Los lectores conocemos la huida por una carta que el propio Heathcliff le envió a Cathy explicándole los motivos de su huida y pidiéndole que le esperara de su llegada a Manchester. Allí será donde Heathcliff se encuentra con Mr. Are, un aristócrata que decide tomarle bajo su protección y consigue refinarlo. Heathcliff se da cuenta que ante tanta hospitalidad se encuentra un secreto que deberá descubrir antes de regresar a Wuthering Heights y luchar por el amor de Cathy. Pérez Porras también hace alusión a algunas reescrituras entre las que se incluye una adaptación erótica de la novela:

Las distintas generaciones de lectores han conseguido que *Wuthering Heights* sea una obra inmortal y en el siglo XX y XXI han salido a luz diversas reescrituras literarias de la obra, entre las publicaciones más actuales podemos citar: *Wuthering Nights: An Erotic Retelling of Wuthering Heights* (E. Brontë y I. J. Miller), la de *Heathcliff, Vampire of Wuthering Heights* (E. Brontë y Amanda Paris, (2010) o *Nelly Dean: A Return to Wuthering Heights* de Alison Case (2016) (Pérez Porras, 2019b: 380).

Con la aparición de estas obras podemos constatar la idea de que para entender el legado de Emily Brontë en toda su amplitud, no debemos únicamente estudiar la obra original, sino también estas reescrituras aportadas por los lectores en el Siglo XX y XXI. En este estudio nos detendremos en el estudio de la novela *Return to Wuthering Heights* (1977).

3.2.1. La violencia de género en la narrativa brontëana y la usurpación del cuerpo femenino en *Return to Wuthering Heights* (1977)

Emily Brontë analiza, a través de Isabella la posición de la mujer infelizmente casada, que no tiene acceso ni a dinero ni a protección legal, cuyo cuerpo e hijos son propiedad de su

esposo (Fegan, 2008: 68). Desde el primer encuentro con Heathcliff después de tres años de ausencia, la joven no puede evitar sentir una irresistible atracción por el visitante, toma la iniciativa y le da muestra de su interés. La huida de Isabella de *Wuthering Heights* es relevante ya que demuestra que es incapaz de soportar seguir viviendo allí por más tiempo debido al maltrato físico y psicológico que sufre. Para Pykett, en el relato de Isabella del capítulo XVII, la violencia masculina en *Wuthering Heights* es tan extrema que casi se convierte en parodia (1989: 70). El lector es testigo del sentimiento de culpabilidad de Isabella. Al haber huído con Heathcliff, se separó de la difunta Catherine sin haber tenido tiempo de reconciliarse con ella. Precipitadamente, lanza a las brasas su anillo de compromiso:

“This is the last thing of his I have about me:’ she slipped the gold ring from her third finger, and threw it on the floor. ‘I’ll smash it!’ she continued, striking it with childish spite, ‘and then I’ll burn it!’ and she took and dropped the misused article among the coals” (Brontë, 1847: 133).

Isabella se arrepiente de su matrimonio como se puede deducir de sus palabras “Monster! would that he could be blotted out of creation, and out of my memory!” (Brontë, 1847:134). Rápidamente se cambia de ropa y pide un carruaje que la lleve a Gimmerton desde donde tiene la intención de ir a un destino desconocido. No se atreve a retrasar su marcha por temor a que Heathcliff pueda seguirla y causar problemas en la Granja. Es destacable mencionar que Isabella sabe que si abandona a su marido deberá marcharse a un lugar lejano: “It is strong enough to make me feel pretty certain that he would not chase me over England, supposing I contrived a clear escape; and therefore I must get quite away” (Brontë, 1847: 134). Debido a todo este sufrimiento, la inocente Isabella Linton se convierte en un ser deseoso de destrucción hasta tal extremo que siente placer al provocar a su agresor, Heathcliff: “I experienced pleasure in being able to exasperate him: the sense of pleasure woke my instinct of self-preservation, so I fairly broke free [...]” (Brontë, 1847: 134). En 1977 Anna L’Estrange alentada por el editor Andrew Ettinger, elabora una continuación para la novela de Emily Brontë, y, a un mismo tiempo, proporcionar ciertos datos sobre la misteriosa ausencia de Heathcliff en la novela brontëana. Anna L’Estrange sabe que será criticada, y, aún así, considera que *Wuthering Heights* “pide” una continuación. L’Estrange crea *Return to Wuthering Heights* (1977), desarrollada de modo paralelo a su predecesora, tanto en estructura como en la caracterización de los personajes. Para proponer su continuación, L’Estrange enlaza las dos historias a través del hijo ilegítimo de Heathcliff, Jack Heathcliff. L’Estrange, al igual que Brontë reivindica la libertad de la mujer, no obstante en su obra publicada en el siglo XX, (un siglo posterior) la autora se atreve a denunciar no únicamente el maltrato psicológico como el caso de Heathcliff con Isabella en *Wuthering Heights* (1847), sino también la manipulación del cuerpo femenino ya que el personaje de Margaret es violada por su marido bajo los efectos de la dipsomanía.

En el caso de Isabella Linton en la novela brontëana nos enfrentamos ante un caso de violencia doméstica y agresión. L’Estrange, por su parte, se detiene a profundizar el tema de la violación. En el capítulo 16 el capitán Heathcliff (hijo de Heathcliff) le insiste para que retomen la relación y promete hacer todo lo que pueda para agradarla. Margaret le recrimina su comportamiento e intenta justificar el motivo por el cual no puede volver a amarle. El coronel le hace saber que en el contrato matrimonial está escrito que debe obedecer a su marido:

Margaret, open the door! Tis writ in the marriage bond that thou shalt comfort thy husband and obey him. OBEY, do you hear, Margaret? I’ll beat down this door unless you open it.’ I wondered that the servants did not come but I suppose that, like me, they had heard and knew not what to do. In fact, there was not one strong enough to stand up to the master, either physically or verbally, or of course any who had the right (L’Estrange, 1977: 297).

Margaret desprecia a su marido y este rechazo no es bien recibido por el coronel puesto que es su legítimo marido: “Disgusted with your lawful spouse? (L’Estrange, 1977: 298). El

coronel la humilla aludiendo a que también tuvo relaciones sexuales con su madre, definiéndolas como un par de hembras calientes. Aye and thy mother too—a right pair of wenches in heat if ever there were (L'Estrange, 1977: 298). Además de soportar esta humillación, Margaret es víctima de una violación. Agnes escucha toda la conversación y percibe que el coronel Jack bajo los efectos de la dipsomanía introduce forzosamente su cuerpo en el de su mujer “A man was violating his own wife against her will and it seemed to me that nothing said int he marriage contract or anywhere else could ever justify that” (L'Estrange, 1977: 298). Margaret tiene secuelas físicas de la violación y no puede dar el pecho a sus hijos, tal y como nos lo hace saber Agnes: “As soon as I had seen to the babies I went into my mistress and found her awake and up, all ravages of the night before repaired except that I marked her lip was swollen and there was the suspicion of a bruise over one year” (L'Estrange, 1977: 298). También Agnes se da cuenta de que sus senos están amoratados de la agresión de la noche anterior: “I think my milk has gone, Agnes. There is nought for them to suck. Pray prepare their feeding bottle. The shock to her delicate system has caused my mistress's milk to addle” (L'Estrange, 1977: 300). Aunque su hermano Rainton le sugiere que abandone a Jack, Margaret se encuentra sin escapatoria puesto que su padre Hareton no tiene solvencia económica y no sabría a donde ir con sus hijos.

‘What is this, Margaret?’ he cried, his voice raising. ‘What are these bruises I see, that cut on your mouth, the discolouration of the eyes? Does he ill treat you, too? Say he does not, I beg you, or I will get a whip to him this very day.’
 ‘Oh no, no. It was a fall.’ Mrs. Heathcliff cried quickly, drawing the shawl over her bosom.
 But Master Rainton turned to me, his face like a thundercloud (L'Estrange, 1977: 303).

Desgraciadamente, Margaret niega que ha sido violada y sus palabras nos transmiten el miedo y la vergüenza que siente una mujer maltratada. Nos encontramos ante una situación de violencia de género en el que Rainton interroga a Agnes porque necesita saber si su hermana ha sido maltratada y esta se siente aterrada por lo que vivió la noche de la violación: “I buried my head in my hands and wept for I had had no sleep the night before and the shock of what has occurred was still with me” (L'Estrange, 1977: 303). Rainton pretende defenderla y sale precipitadamente de *Wuthering Heights* para retar al coronel Jack Heathcliff en duelo. Jack Heathcliff pretende arrojar a Hareton al precipicio pero desafortunadamente se resbala y fallece al instante (L'Estrange, 1977: 306). Esta muerte repentina le permite a Margaret liberarse de las garras de su opresor y llevar una vida tranquila junto a sus hijos.

4. Conclusiones

Finalmente, en este trabajo he pretendido demostrar el impacto cultural que Emily Brontë y *Wuthering Heights* han tenido en los receptores a través de épocas y contextos socioculturales diversos. Indiscutiblemente, tanto las adaptaciones musicales como la secuela literaria analizada han contribuido a difundir el legado de Brontë presentándolo al receptor desde perspectivas diferentes. Entre las versiones musicales analizadas el tema de Bush se detiene a analizar la relación pasional ambivalente amor-odio de Catherine y Heathcliff mientras que la de John Sykes, por su parte, se centra en la melancolía de Heathcliff tras el fallecimiento de Catherine. La temática de la narrativa brontëana incluye el tema de la exclusión social de Heathcliff, la superstición y la pérdida del amor. Bush en su versión se centra en el mundo de lo fantasmagórico mientras que Sykes rememora la historia de amor de Heathcliff y Catherine. Tras el breve análisis de la secuela literaria, *Return to Wuthering Heights* de Anna L'Estrange podemos afirmar que la autora propone una continuación de la obra brontëana centrándose en una reivindicación femenina, denunciando un caso de violencia de género. L'Estrange publica su obra en el siglo XX, un siglo posterior, y debe ser elogiada porque se atreve

a denunciar no únicamente el maltrato psicológico o físico como el caso de Heathcliff e Isabella en *Wuthering Heights* (1847), sino también la manipulación del cuerpo femenino. En ambos casos hemos constatado que lector necesita satisfacer su deseo de creación literaria y para entender el legado cultural de Emily Brontë es imprescindible conocer la temática de la narrativa brontëana.

5. Bibliografía

- Benatar, P. (1980). *Wuthering Heights. Crimes of Passion*. Chrysalis Records. [Vídeo musical]. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y2jyvnlf>.
- Bhattacharyya, J. (2007). *Emily Brontë's Wuthering Heights* (The Atlantic Critical Studies). Nueva Delhi: Atlantic Publisher & Distributors.
- Brontë, E. (1847). *Wuthering Heights*. Harmondsworth: Penguin Classics.
- Brontë E. y Miller I. J. (2013). *An Erotic Retelling of Wuthering Heights*. New York: Grand Central Publishing.
- Brontë E. y Paris A. (2010). *Heathcliff, Vampire of Wuthering Heights*.
- Bush, K. (1978). *Wuthering Heights* [Vídeo-álbum]. *The Kick Inside*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/pvemqyt>.
- Bush, K. (1992). *Wuthering Heights*. Kate Project [Vídeo-álbum]. *Interface Club*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y45htphf>.
- Caine, J. (1977). *Heathcliff*. London: Harper Collins.
- Case, A. (2016). *Nelly Dean: A Return to Wuthering Heights*. Chicago: Pegasus The Borough Press.
- Condé, M. (1995). *Windward Heights* [La migration des coeurs]. London: Faber and Faber.
- China Drum. (1993). *Wuthering Heights* [Vídeo-álbum]. *Simple*. Goosefair. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y37ajtvd>.
- Country Girl. (1992). *Wuthering Heights*. Wurstel & Tanz. Recuperado el 28 de junio de 2020 de: <https://tinyurl.com/y3xa3wdj>.
- Davies, S. (1994). *Emily Brontë: Heretic*. London: The Women's Press.
- Eagleton, T. (1975). *Myths of Power: A Marxist Study of the Brontes*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Fegan, M. (2008). *Wuthering Heights: Character Studies*. Londres: Continuum.
- Farrar, J (Productor) y Bulley, T. (Director). (1996). *Heathcliff*. [Musical]. Estados Unidos:
- Gómez-Galisteo, M. (2018). *Beyond Wuthering Heights: Emily Brontë's Wuthering Heights, Windward Heights by Maryse Condé and Heathcliff: The Return to Wuthering Heights by Lin Haire-Sargeant. A Successful Novel Must Be in Want of a Sequel. A Successful Novel Must Be in Want of a Sequel: Second Takes on Classics from the Scarlet Letter to Rebecca*. McFarland: Jefferson.
- Haire-Sargeant, L. (1992). *The Story of Heathcliff's Journey Back to Wuthering Heights*. New York: Pocket Books.
- Kindelán, M. P. (1989). Introducción. En M. P. Kindelán (Trad.), *Cumbres Borrascosas* (pp. 9-110). Madrid: Cátedra.
- L'Estrange, A. (1977). *Return to Wuthering Heights*. Los Angeles: Pinnacle Books.
- Muñoz Valdivieso, S. (2007). La retraducción de textos literarios en la pantalla: Mansfield Park de Jane Austen. En torno al concepto de «retraducción». En Zaro, J.J. y Ruiz Noguera, F. (Eds.). *Retraducir: una nueva mirada. La retraducción de textos literarios y audiovisuales*. (pp. 289-300). Málaga: Miguel Gómez ediciones.
- Paddock, L. & Rollyson, C. (2003). *The Brontës. A to Z: the essential reference to their lives and work*. Nueva York: Facts On File.

- Pajares, E. (2007). Traducción y censura: Cumbres borrascosas en la dictadura franquista. En R. Merino (ed.), *Traducción y censura en España (1939-1985). Estudios sobre corpus TRACE: cine, narrativa, teatro* (p. 49-104). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Pérez, A. (2019a). La diseminación cultural de *Wuthering Heights* (1847): adaptaciones cinematográficas, musicales y radiofónicas. En Milagro Martín Clavijo; Yolanda Romano Martín (eds). *Escritoras y personajes femeninos en la literatura. Retos y pluralidad* (pp. 199-208). Granada: Comares.
- Pérez, A. (2019b). El lector como creador de la narrativa brontëana: la reivindicación femenina en *Return to Wuthering Heights*, de Anna L'Estrange. En E. Moreno (Ed.), *Pioneras, escritoras y creadoras del siglo XX* (pp. 379-394). Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y6zncowt>.
- Pykett, L. (1989). *Emily Brontë*. London: Macmillan Education.
- Stoneman, P. (1995). *Brontë Transformations. The Cultural Dissemination of Jane Eyre and Wuthering Heights*. Brighton: Edward Everett Root.
- Sykes, J. (1977). *Wuthering Heights* [Video-álbum]. *Loveland*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y52mhws6>.
- Taylor, B. (Productor). (1991). *Wuthering Heights* [Musical]. Silva Screen Records Estados Unidos.
- Thompson, F. M. L. (1963a). *English Landed Society in Nineteenth Century*. London: Routledge.
- Thompson, W. (1963b). Infanticide and Sadism in *Wuthering Heights*. *PMLA*, 78, 69-74.
- Van Der Meer, C. (2005). Interrogating Brontë Sequels: Anna L'estranger, The Return to *Wuthering Heights*. *The Journal of the Brontë Society*, 30(1), 41-52.
- Westenra, H. (2003). *Pure* [Álbum]. *Decca Music Group*. London, England.
- Wheatcroft, J. (1983). *Catherine, her book*. London: Cornwall Books.

Análisis de canciones como recurso para el fomento de la coeducación en educación secundaria

Sandra Soler

1. Introducción

Durante la adolescencia se empieza a ser consciente del uso y las funciones que la música puede desempeñar en la vida diaria de las personas. La música además de entretener contribuye en la regulación emocional, en la mejora de las relaciones interpersonales o en la configuración de la propia identidad, entre muchas otras cosas, por esta razón, escuchar música es una de las actividades preferidas de los adolescentes (Oriola y Gustems, 2015). Así pues, no es de extrañar que la preferencia por ciertos estilos musicales suele nacer e intensificar durante la adolescencia.

Por lo que respecta al contenido lírico de los estilos preferidos por los adolescentes, diferentes autores denuncian que las desigualdades promovidas por dicho contenido se concentran en unos pocos géneros musicales como son el rap, el trap, el hip-hop y el reggaetón (Adams y Fuller, 2006; Hunt, 2019; Weitzer y Kubrin, 2009). Durante las últimas décadas, las letras de las canciones de dichos estilos se han vuelto cada vez más explícitas, especialmente en lo que se refiere al sexo, la discriminación de género y la violencia. En algunos casos, las letras de las canciones transmiten mensajes potencialmente negativos en los que se trata al sexo femenino como inferior y sumiso (Lavielle-Pullés, 2014; Ramírez, 2012). Los compositores de estos estilos musicales tienden a utilizar letras despectivas y degradantes hacia las mujeres para aumentar su masculinidad (De Toro, 2011).

Por otra parte, las nuevas tecnologías, han hecho posible que la humanidad esté expuesta a todo tipo de música constantemente y a una mayor inmediatez jamás alcanzada. Los adolescentes, quienes están conectados constantemente, invierten una cantidad de tiempo muy significativa en la escucha de música. Por esta razón, autores como Miranda (2013) exponen que la música, muy presente en la vida adolescente, puede ser muy influyente en el desarrollo de éstos, especialmente en áreas tales como la socialización, el control y desarrollo de las emociones, la personalidad, la motivación, y el desarrollo positivo. Todos ellos son aspectos vitales muy importantes, pues es durante la adolescencia cuando la mayoría de ellos se configuran, de ahí que dicha influencia pueda ser más perjudicial que en otras etapas vitales.

Teniendo en cuenta la importancia que ocupa la música en la vida adolescentes así como el contenido de las letra de las canciones más escuchadas y su posible influencia en la configuración de aspectos personales, desde la asignatura de música en ESO presentamos una propuesta didáctica llevada a cabo, cuyo principal objetivo es concienciar a los alumnos de la negatividad que transmiten muchas de las canciones así como promover el espíritu crítico y la coeducación para hacer frente a la divulgación de desigualdades que promueven este tipo de músicas.

El concepto de coeducación hace referencia a una educación cuyo objetivo es alcanzar la igualdad de género sin que haya ningún tipo de discriminación (Simón, 2010). La educación del siglo XXI se fundamenta en la inclusión y en la igualdad de oportunidades para todos, independientemente del género o la procedencia cultural, por esta razón durante los últimos años la coeducación ha ido implementándose y popularizándose en los centros educativos, pues será primordial a la hora de orientar y ofrecer actividades a los jóvenes que acaben con los estereotipos de todo tipo, independientemente del contenido de la asignatura. Blanco (2007)

afirma que coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia. Por lo tanto, coeducar es también educar fuera del modelo dominante.

2. Método

El presente trabajo consiste en exponer una propuesta didáctica elaborada y llevada a la práctica en el contexto de la asignatura de música de educación secundaria. Por lo tanto, es un estudio descriptivo observacional en el que las principales técnicas de investigación utilizadas han sido la observación analítica de todo el proceso y de los agentes implicados en éste, así como los cuestionarios *ad hoc* de opinión realizados a los alumnos participantes.

3. Muestra

La propuesta se ha realizado en dos centros de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Barcelona. El primero de carácter público y el segundo concertado. En la muestra han participado un total de 198 alumnos de 1º y 3º de la ESO, cuya edad media es de 13,9 años, el 46% eran mujeres y el 54% hombres.

Los dos centros educativos (tanto el de carácter público como el concertado) están situados en barrios de Barcelona en el que habitan familias de un nivel socioeconómico medio-alto. El primero está situado en el Eixample y el segundo en el barrio de Gracia. Las familias y alumnos de ambos centros son en su mayoría de procedencia catalana. Así pues, el tanto por ciento de inmigración tanto en un centro como en otro es inferior al 10%.

4. Propuesta didáctica

La elaboración de la propuesta didáctica se inició a partir de la pregunta ¿Cuál es vuestra música preferida? y ¿Qué canciones os gustan? Con las respuestas obtenidas se configuró un listado en el que se podía observar las 5 canciones más populares de las diferentes clases participantes.

A partir de dicho listado se escucharon y analizaron todas las canciones tanto a nivel musical (estructura, ritmo, instrumentos musicales...) como a nivel lingüístico (vocabulario, contenido del mensaje, etc.).

Con los análisis realizados se pasó a la realización de 5 sesiones coeducativas, las cuales se diseñaron a partir del contenido de las letras de las canciones seleccionadas:

1. Explicación e introducción a la coeducación ¿Qué entendemos por coeducación? Durante la primera parte de la sesión se presentó una breve definición sobre la coeducación a través de una exposición oral y el visionado de diferentes videos donde se podía comprobar las desigualdades entre género existentes y algunos ejemplos de cómo la coeducación va implementándose muy lentamente en nuestra sociedad. La segunda parte de la sesión se dedicó a preguntar a los alumnos sobre sus experiencias y a responder dudas sobre el tema.
2. La primera parte de la sesión se dedicó a realizar una reflexión colectiva a partir de preguntas como ¿qué pasaría si intercambiamos los géneros de los protagonistas de las canciones?, ¿Qué papel suele ocupar la figura femenina en las canciones? ¿Y la masculina? Con este tipo de preguntas se intentó que los alumnos y alumnas tuvieran conciencia del tipo de música que consumen, así como despertar su espíritu más crítico ante este tipo de música. En la segunda parte de la sesión se visionaron diferentes videoclips con todo tipo de imágenes i mensajes para verificar la gravedad de información que transmiten y muchas veces pasa desapercibido.
3. Consistió en un taller de escritura en el que los alumnos y alumnas debían identificar en el texto de las canciones propuestas aquellas palabras, frases, expresiones...que contenían estereotipos de género y los sustituyeran por otros vocablos. De este modo se intentó que

- el alumnado además de identificar dichos estereotipos fuera capaz de proponer un vocabulario alternativo para las canciones seleccionadas.
4. Taller de escritura e interpretación. En esta cuarta sesión, los alumnos y alumnas acabaron de elaborar el nuevo texto de las canciones y posteriormente lo ensayaron en grupo para poder interpretarlo con la voz.
 5. Interpretación en grupo de las canciones con las letras elaboradas y reflexión final comuna.

Análisis de las canciones: letras alternativas y reflexiones

Canción: Contra la pared (Jiggy Drama)

Tiene derecho a guardar silencio
 el oficial magnesio
 y pienso que debería posarte
 no vas a escaparte
no va pa' ni una parte
no vas a revelarte conmigo
 o te doy tu castigo
 no me hagas abusar de la ley
 que comienzo contigo
 y te acuso de violar la ley
si sigues en esa actitud voy a violarte hey

Posibles alternativas propuestas por los alumnos y las alumnas

NO VAS A REVELARTE CONMIGO
 ↓
 NOS VAS A GUARDARTE CONMIGO

SI SIGUES CON ESA ACTITUD VOY A
 VIOLARTE
 ↓
 DESA DE COMPORTARTE ASÍ

Las frases subrayadas son las que más llamaron la atención. La primera “No vas a revelarte conmigo o te doy tu castigo” indica que si la chica no le hace caso a el chico (el cantante) y no hace lo que él le dice, la castigará. La chica no tiene por qué hacer lo que él le dice y menos tiene el derecho de “castigarla” como si fuera una mascota o algo por el estilo. Además, el hecho que no pueda revelarse indica que podría estar haciendo algo obligada, lo cual no está bien, nadie debería obligar a nadie a hacer algo que no quiera.

La segunda frase “Si sigues con esa actitud voy a violarte”. Usar una cosa tan delicada y seria como es una violación como amenaza fue considerado como un mensaje obsceno y denigrante. No importa que actitud tenga una persona, no importa lo que te pudo haber hecho, amenazar con violarla es algo muy grave. La violación no es un juego, es un tema serio y delicado que pasa día tras día. Además, es una ofensa hacia las personas que han sufrido este tipo de abuso. Todo ello se relacionó con la violencia de género tan presente en nuestra sociedad y que poco a poco gracias a la conciencia social se visualiza y va cambiando.

Canción: En la cama (Daddy Yankee ft. Nicky Jam)

Posibles alternativas propuestas por los alumnos y las alumnas

Ca mira esa **muchacha cuando la vamos a desnudar**
 Como dice,
 Que
 Be
 Lla
 Ca mira esa muchacha, oye esto
 Que!
Chocha
Culo

MUCHACHA CUANDO LA VAMOS A DESNUDAR
 ↓
 MUCHACHA CUANDO LA VAMOS A ADECUAR

CHOCHA, CULO, TETA
 ↓
 AMABILIDAD, INTELIGENCIA, LEALTAD

Teta

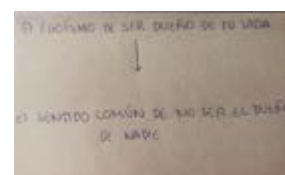
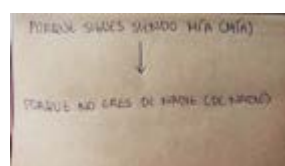
A ella le gusta que le den duro y se la coman
A ella le gusta que le den duro y se la coman
Que!
A ella le gusta que se la coman
A ella le gusta que le den duro y se la coman

En toda la canción se dirigen a la mujer con referencias sexuales, mencionando los atributos de la mujer y ven a la chica de la canción con una sola finalidad: sexo. Por ello se llegó a la conclusión que esto era ofensivo, la mujer no tiene que ser vista como un simple objeto sexual en el que solo se valore su “chocha, culo, teta”.

Canción: Eres mía de Romeo Santos

Posibles alternativas propuestas por los alumnos y las alumnas

Si tu te casas
El día de tu boda
Le digo a tu esposo con risas
Que solo es prestada
La mujer que ama
Porque sigues siendo mía (mía)
No te asombres
Si una noche
Entro a tu cuarto y nuevamente te hago mía
Bien conoces
Mis errores
El egoísmo de ser dueño de tu vida
Eres mía (mía mía)

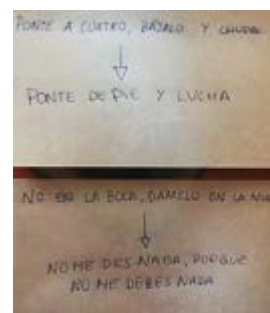


Habla como si la mujer fuera una propiedad, un objeto. Cuando el cantante dice *El egoísmo de ser dueño de tu vida, eres mía (mía, mía)* se consideró que habla como si él fuera su dueño. Todos los alumnos se mostraron en total desacuerdo, pues, la primera razón es que la mujer no es un objeto, sino un ser independiente que no le pertenece a nadie y la segunda, que cada persona es dueño de su propia vida, nadie puede ser el dueño de otra persona, pues en el siglo XXI cada uno debería ser capaz de tomar sus propias decisiones sin depender de nadie.

Canción: Lollypop (Kidd Jeo)

Posibles alternativas propuestas por los alumnos y las alumnas

Clap it up, bend over bitch (suck that ass)
Suck it, lollypop lick (chúpala puta)
Put on work, I don't pay shit (I don't pay)
Mil culo' arriba, 'cause I'mma make a hit (twerk that shit)
Préndelo, bótalo, puta (smoke that)
Mira como el Keo lo disfruta (de a cuatro)
Ponte a cuatro, bájalo y chupa (boom!)
No en la boca, dámelo en la nuca (guarra)
Yo sí tengo cuatro baby (ha ha)
No soy Maluma, yo soy heavy (real shit)



El contenido de esta canción suscitó mucho debate y denuncia por su alto contenido inmoral y sexual. El cantante se refiere a la mujer como si fuese una *prostituta ponte a trabajar*,

yo no pago por esto y también, le ordena que lo complazca sexualmente y la insulta. Se vuelve a incidir en el uso de la mujer como objeto sexual que complace las necesidades de los hombres.

Canción: Cuatro Babys (Maluma)

Posibles alternativas propuestas por los alumnos y las alumnas

Ya no sé qué hacer
No sé con cuál quedarme
Todas saben en la cama maltratarme
Me tienen bien, de sexo me tienen bien
Estoy enamorado de cuatro babys
Siempre me dan lo que quiero
Chingan cuando yo les digo
Ninguna me pone pero
Dos son casadas
Hay una soltera
La otra medio psycho y si no la llamo
se desespera



El contenido de la letra es significativamente machista, los alumnos y las alumnas coincidieron en señalar que el cantante como hombre muestra su supremacía ante las *babys* (así es como se refiere a las mujeres), independientemente de su situación, y que ellas le dan lo que él desea (sexo) sin rechistar.

5. Evaluación de la propuesta didáctica.

La evaluación de la propuesta ha tenido un carácter principalmente formativo, en el que el docente implicado, a través de la observación sistemática, ha ido recopilando evidencias sobre todo el proceso llevado a cabo y su funcionamiento. Las evidencias se han basado sobre todo en el trabajo realizado por los alumnos durante las 5 sesiones: los análisis tanto a nivel musical como lingüístico, las alternativas propuestas a las letras y las reflexiones sobre el contenido de las letras.

A partir del análisis y la corrección de todas las evidencias recopiladas junto con la realización de un cuestionario *ad hoc* acerca de la opinión de los alumnos sobre la propuesta llevada a cabo, se confirmó una alta motivación por parte de todo el alumnado, así como una mejora significativa de la concienciación sobre las desigualdades de género promovidas por las canciones actuales.

6. Conclusiones

La propuesta didáctica presentada ha ratificado la necesidad de tomar conciencia y ser muy críticos con los mensajes sexistas que contienen un gran número de canciones pertenecientes a la música comercial. Canciones que los adolescentes escuchan a diario y cuyos mensajes repiten reiteradamente en ocasiones quizás sin pensar en las palabras o frases que están reproduciendo. Ante ello, podemos aprovechar la motivación que suscita la música en los adolescentes para invertir esta situación y convertirla en una herramienta muy potente que pueda contribuir positivamente a la mejora de la igualdad de género.

Trabajar la coeducación desde la asignatura de música persigue un acceso igualitario en lo referido a las capacidades artísticas y al aprendizaje de técnicas expresivas de distinta índole. Los docentes y educadores, conscientes de esta realidad, debemos formar y proporcionar

recursos a los alumnos con el objetivo de formar su espíritu crítico ante las desigualdades, ya sean de género, raza, procedencia, etc.

Por todo ello, en la formación de los futuros maestros se debe insistir y proporcionar actividades y metodologías variadas que incorporen la coeducación como eje transversal. Si los futuros maestros, trabajan desde la coeducación en su formación, podrán aplicarlo en las aulas. De no ser así, y si seguimos impartiendo las clases de un modo tradicional, sin tener en cuenta aspectos tan importantes como la coeducación o los estereotipos de géneros, no lograremos avanzar ni lograr la igualdad de género.

7. Bibliografía

- Adams, T., y Fuller, D. (2006). The Words Have Changed But the Ideology Remains the Same: Misogynistic Lyrics in Rap Music. *Journal of Black Studies*, 36(6), 938- 937.
- Blanco, N. (2007). *Coeducar es educar para la libertad*. En Consejería de Educación. Andalucía educativa, 64 (pp.24-27). Sevilla: Junta de Andalucía.
- De Toro, X. (2011). Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón. *Revista Punto Género*, 1.
- Hunt, A. N. (2019). "Trappin' Ain't Shit to Me": How undergraduate students construct meaning around race, gender, and sexuality within hip-hop. En M. T. Segal y V. Demos (eds.), *Gender and the Media: Women's Places*, (pp. 69-88). Bingley (UK): Emerald Publishing.
- Lavielle-Pullés, L. (2014). Del Horror a la seducción. Consumo de reguetón en la conformación de identidades musicales juveniles. *Revista Limina. Estudios Sociales y Humanísticos*, 12(2), 112-128.
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5-22.
- Oriola, S., y Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 27-42.
- Ramírez, V. C. (2012). El concepto de mujer en el reggaeton: Análisis lingüístico. *Lingüística y literatura*, 62, 227-243.
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: Cuestión de Coeducación*. Madrid: Narcea Ediciones
- Weitzer, R., y Kubrin, C. E. (2009). Misogyny in Rap Music: A Content Analysis of Prevalence and Meanings. *Men and Masculinities*, 12(1), 3-29. doi:[10.1177/1097184X08327696](https://doi.org/10.1177/1097184X08327696)

Desajustes entre los manuales y la metodología de enseñanza del español jurídico y la profesión legal

Ángel Ruiz Blanco, *Boston College*

1. Introducción

Según el centro de investigación, “Pew Research Center” la población actual de hispanohablantes en los Estados Unidos (EE.UU.), ronda los 55.2 millones, es decir, el 17% de la población. Si las circunstancias demográficas no se alejan de lo pronosticado dentro de tres o cuatro generaciones el 10 % de la población mundial se entenderá en español y por si no fuera poco, en el 2050, EE.UU. será el primer país hispanohablante del mundo (Instituto Cervantes, 2015). Este crecimiento de la población hispanohablante en EE.UU. ha desembocado en un incremento de la demanda de abogados bilingües para la representación de clientes bilingües dominantes en español o con una competencia limitada o básica en inglés jurídico (en adelante, CBDE-RCIJ). Si se hace una revisión de la mayoría de los manuales de español jurídico publicados hasta el momento, se puede apreciar la poca atención que se presta a uno de los pilares fundamentales de la profesión jurídica: la representación del cliente.

Por lo general, los autores, las editoriales, y el mercado en general se comportan como si dicho objetivo no fuera de importancia ya que debido a la popularidad de esta lengua de especialidad, la publicación de materiales pertenecientes a esta disciplina se vende con facilidad y deja beneficios importantes. Esta afirmación no quiere decir que los materiales de español jurídico actuales no sean de calidad sino que no poseen una metodología acorde a la actividad del ejercicio profesional de este gremio. El español legal, al ser una lengua de especialidad, debe ser tratada como tal y no usar los mismos fundamentos teóricos que se usan para adquirir el español con fines generales (Felices Lago, 2005). Aquí, de lo que se trata es de enseñar un español que permita una comunicación dentro de unos contextos muy específicos y bien definidos.

En definitiva, este trabajo defiende que los manuales incluidos en el presente estudio no son un instrumento de apoyo efectivo para aquellos profesionales que están ejerciendo el derecho. En primer lugar, no ofrecen una metodología que sea correlativa a las diferentes fases que se dan en la profesión legal (oferta de servicios jurídicos, consulta inicial, acuerdo de provisión de fondos, etc.); en segundo lugar, algunos de los manuales, no han sido escritos por autores expertos en la adquisición de segundas lenguas, el mundo del derecho o las lenguas de especialidad en general; en tercer lugar, no están adaptados a la realidad jurídica norteamericana, sino que han sido escritos teniendo en cuenta ordenamientos jurídicos muy diferentes como por ejemplo el español; en cuarto lugar, no ofrecen materiales auténticos, lo cual, es de gran importancia a la hora de trabajar con la selección del léxico jurídico y los aspectos dialectales o culturales (existen diferencias importantes en las figuras jurídicas dentro de los diferentes países de habla hispana); en quinto lugar, sería de gran ayuda para la audiencia de estos libros de texto que ofrecieran una gramática que se sea presentada en contexto. Por ejemplo, explicar los mandatos para ser usados cuando el abogado esté dando instrucciones al cliente antes de una deposición: “piensa las respuestas antes de contestar”, “vístete bien para la sesión”, etc.). Por último, si de lo que se trata es de preparar a los juristas para dicha representación, estos manuales no ofrecen una metodología a seguir por parte del profesorado encargado de enseñar esta lengua de especialidad. Según Teresa Cabré (1993) dentro del concepto de especialidad se pueden hacer dos lecturas o interpretaciones. Por un lado, el criterio de la especialización atendiendo a la materia y, por otro, el criterio de la especialización en cuanto las características especiales que un determinado intercambio de información posee. Siguiendo esta línea teórica de Cabré (1993) podríamos decir que dentro del discurso

especializado existen variaciones y es aquí donde se defiende la idea de la creación de manuales que tengan como objeto de estudio la representación legal en vez del lenguaje jurídico (sustantivo o adjetivo) en general.

2. Antecedentes

2.1 Aspectos terminológicos

En la actualidad, existe una extensa terminología que hace referencia a las lenguas de especialidad: “lengua(s) de especialidad, lenguaje(s) de especialidad, lengua(s) especializada(s), lenguaje(s) especializado(s), lengua(s) para/con fines/finalidades específicas, lenguaje(s) para/con fines/finalidades específicas, lengua(s) para/con propósitos específicos, lenguaje(s) para/con propósitos específicos...” (Rodríguez-Piñero, A. I. y García Antuña, M., 2009). Esta variada conceptualización puede producir confusión a la hora de revisar los estudios pertenecientes a esta materia pero, sin duda, son evidencia del incremento de atención en relación a esta disciplina. En lo que se refiere al encuadramiento de esta disciplina se pueden establecer tres categorías decrecientes. En primer lugar tendríamos la lingüística aplicada, en segundo lugar y dentro de este campo, se encontraría las lenguas profesionales y académicas y, por último, el español jurídico (Alcaraz Varó, 2002: 15). En este apartado del trabajo, se alude a la falta de existencia de un dominio conceptual que pueda representar al contexto comunicativo que este estudio quiere poner de relieve, es decir, la representación legal de la población hispanohablante bilingüe dominante en español o con un bajo nivel de inglés y que reside en los EE.UU por parte de un abogado que usa el español como lengua extranjera. Por lo tanto, categóricamente, dentro del español jurídico como lengua extranjera, debería existir una subcategoría que represente esta función fundamental de los abogados. Esto es así debido a que a la hora de la realización de los manuales no se ha hecho una distinción dentro del español jurídico entre la vertiente académica y la vertiente profesional.

2.2 Ausencia de estudios sobre la materia

En la actualidad existen numerosas publicaciones sobre el español jurídico como lengua de especialidad pero, hasta la fecha, este trabajo no ha podido encontrar ningún artículo académico que trate específicamente el problema de la creación de materiales didácticos junto a una metodológica que tengan como finalidad la representación legal de la población objeto de este estudio. La razón fundamental de esta laguna teórico-práctica puede residir en la falta de distinción dentro del español jurídico entre la vertiente académica y la profesional.

Las facultades de derecho tienen diferentes orientaciones a la hora de ejercer la docencia en sus facultades. Aunque el informe *MacCrate de la ABA de 1992* establece que los centros acreditados deben mantener unos programas que preparen a los estudiantes de derecho para el aprendizaje del Bar Exam y para el ejercicio de la abogacía, es muy frecuente que dichos centros docentes se inclinen más por una formación académica o política. Dentro de esta última se englobaría lo que en los Estados Unidos se ha denominado “hombres de Estado” (lawyer-stateman). Es por ello que muchos cargos políticos, diplomáticos o representativos de la administración pública sean ejercidos por abogados (Atienza Becerril, 2014: 45). Independientemente de esta corriente metodológica dentro del sistema de enseñanza jurídica, este trabajo defiende que los materiales y la metodología para la enseñanza de cursos de español jurídico deben centrarse en una orientación estrictamente profesional.

3. Pregunta de investigación

3.1 Observación del fenómeno sociolingüístico-legal

La globalización y el incremento de la población de origen hispano en los EE.UU. han sido los factores que han tenido mayor influencia en el hecho de que cada vez sean más los

abogados interesados en aprender español legal. Aprender esta lengua de especialidad no solo les permitirá representar a clientes en los EE.UU. sino que les daría la posibilidad de ejercer el derecho en otros países de habla hispana. Ejercer el derecho en los EE.UU. no sólo es una actividad extremadamente lucrativa sino que, también, proporciona un gran prestigio profesional. Esta reputación facilita, en gran medida, el acceso al mercado de trabajo internacional en otros países de habla hispana siempre y cuando la persona se encuentre en la situación migratoria adecuada y tenga el permiso de trabajo correspondiente. El español no sólo se habla en Estados Unidos, por lo tanto, existe un vasto mercado en todo el mundo (Camprubí Artal, 2016).

3.2 Determinación de la existencia de la ajustabilidad

En este estudio, la pregunta de investigación principal es: ¿Reflejan los manuales y la metodología de enseñanza del español jurídico la realidad actual de la profesión legal? O lo que es lo mismo, ¿pueden los juristas representar de una forma eficaz, ética y profesional a sus CBDE-RCIJ en los Estados Unidos? Es decir, hay que determinar si existe un ajuste entre los manuales de español jurídico y el objetivo primordial del desarrollo de la actividad jurídica. Por lo tanto, si los actuales manuales de enseñanza de español jurídico para extranjeros buscan adquirir o aumentar la proficiencia jurídica en español con el objetivo de, por ejemplo, pasar satisfactoriamente el examen de ingreso a una facultad de derecho en un país de habla hispana u otra entidad jurídico-docente, podríamos decir que sí existe ajustabilidad. Ahora bien, si el estudiante o el profesional del derecho busca una preparación jurídica con el objetivo de representar a CBDE-RCIJ y los distintos pasos que requiere dicha representación (ej., Llegar a un acuerdo en los honorarios), sí existiría un ajuste.

No podemos olvidar que la función principal de los profesionales del derecho es representar a sus clientes. Argumentos a favor de esta función se pueden encontrar en el apartado 23-1011 del Sistema estándar de clasificación ocupacional de 2010 (en inglés, *Standard Occupational Classification System, 2010*) que establece una serie de actividades que el jurista (Abogado, Asesor Legal de una Empresa, Defensor Público...) debe desarrollar en el ejercicio de su trabajo: *“Representan a sus clientes en litigios penales y civiles y en otros procedimientos legales; redactan documentos legales, o se ocupan de la gestión de los trámites legales de sus clientes o los asesoran sobre los mismos.”* Durante el análisis de los manuales que se han revisado en este trabajo, no se ha visto una correlación entre estas actividades y el material en ellos contenido.

4. Propuesta del marco didáctico

Uno de los objetivos principales de este estudio consiste en poner de relieve la falta de manuales de español jurídico para extranjeros que ayuden a estos profesionales con los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar la actividad de representación de CBDE-RCIJ. Por lo tanto, se debe valorar si los cursos de aprendizaje de español jurídico como segunda lengua y sus correspondientes materiales docentes se adaptan a las necesidades de sus estudiantes. Para cumplir este objetivo, se va a examinar los componentes que integran los vigentes manuales de español para abogados analizando sus aciertos y sus errores. Al mismo tiempo se van a ofrecer nuevas alternativas con el objetivo de mejorar estos cursos y adaptarlos a la realidad jurídica de este momento. Dentro del marco de la lingüística aplicada, la enseñanza del español jurídico se ubica dentro de las lenguas de especialidad y más específicamente en las lenguas académicas y profesionales. Por lo tanto, debido a la naturaleza del español jurídico, el aprendizaje-enseñanza de esta disciplina debe seguir una metodología diferente a la que se usa para la enseñanza de una lengua no especializada, es decir, la lengua general o común.

Hay que dejar claro que este trabajo no se está ofreciendo un marco didáctico para instruir a los juristas en el desenvolvimiento de su actividad profesional en los juzgados y

tribunales de justicia en español dentro del sistema de justicia de los EE.UU. Esto no tendría sentido porque en los EE.UU., a un nivel federal, no existe una lengua oficial aunque sí es verdad que en la mayoría de los estados el inglés es la lengua oficial para el desarrollo de los procesos legales (30 de ellos lo consagran así). Se busca formar a profesionales del derecho para que puedan comunicar en español dentro de unos contextos muy específicos: el de la representación de Clientes Bilingües Dominantes en Español y/o con una Reducida Competencia Lingüística en el Inglés Jurídico. Los juristas que se van a formar en estos cursos, representarán a este tipo de clientes en las diferentes etapas que se suceden desde la primera consulta con el abogado hasta el final del asunto legal. Por lo tanto, se propone un marco didáctico que proporcione las pautas generales para la creación de un curso para juristas que cumpla las condiciones necesarias para su preparación. Para que un manual de español jurídico cumpla el objetivo principal de este estudio debe seguir los siguientes criterios:

4.1 Ámbito territorial

El criterio de la territorialidad tiene como objetivo asegurar que el manual se encuentra encuadrado dentro del ordenamiento jurídico norteamericano. Un manual de español jurídico debe adaptarse a las normas del sistema jurídico norteamericano en general y a las leyes propias del Estado para el que se hizo el libro (California, Nueva York, etc.) Exceptuando los casos en los que se esté estudiando derecho comparado, no tiene efectos prácticos trabajar con un manual que tenga como base un sistema jurídico diferente al que el jurista se desenvuelve en el día a día del ejercicio de su profesión. Uno de los propósitos de este estudio es hacer una llamada de atención a la academia para la creación de manuales de español jurídico que tengan como finalidad el apoyo a los juristas que tienen que representar a CBDE-RCLIJ dentro del ámbito territorial y legal de los EE.UU. Considerando que la mayor parte de la práctica judicial se desarrolla desde la hermenéutica jurídica, los actores del mundo legal deben conocer esta retórica tanto en su faceta oral como escrita para así poder realizar su trabajo a un nivel que garantice el derecho a la defensa de sus clientes y que permita al jurista tener éxito en su profesión. Esta retórica va a variar en función del sistema legal en el que nos encontremos. Según Márquez Piñero (1994) los sistemas legales pueden clasificarse en los siguientes:

- el sistema continental europeo
- el sistema socialista
- el sistema del *common law*
- el sistema islámico
- el sistema asiático-africano

Los manuales de español jurídico dentro de la representación de los clientes en el ámbito de los Estados Unidos deben ceñirse al sistema del *common law* característico del Reino Unido y los Estados Unidos, los cuales, se diferencian no solamente desde el punto de vista normativo sino del lingüístico. Por ejemplo, el español jurídico utilizado en el sistema continental europeo se caracteriza por una escasa oralidad en el lenguaje mientras que, en el sistema norteamericano, es más abierto al debate y ofrece una mayor flexibilidad oral durante el proceso judicial. Estos dos factores deben estar representados a la hora de escribir un manual de español jurídico para extranjeros. En definitiva, el curso de español jurídico que se defiende en este trabajo, tiene que reforzar las habilidades de comunicación oral y escrita entre el jurista y su cliente. Para la comunicación oral se utilizarán algunas técnicas basadas en la interpretación mientras que, para la comunicación escrita será de gran ayuda las facultades traductoras del estudiantado.

4.2 El estudiantado

Conforme a lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de idiomas, el estudiantado debe tener una formación mínima equivalente al nivel B2. Ahora bien, desde el punto de vista de este trabajo, los candidatos ideales para estos cursos serían

aquellos estudiantes que hayan tomado cursos de español para hispanohablantes. Estos cursos de herencia preparan a los estudiantes en la parte del español que menos dominan: el español académico. Por otra parte, proveen a los estudiantes con una sólida base de las habilidades que necesitan para acceder a las profesiones (reglas ortográficas, redacción de textos en diferentes formatos – correos electrónicos, páginas web, etc.).

Para esta cuestión, vamos a echar mano de la teoría del registro y análisis de textos de Halliday (1964-1978). Dentro de esta teoría es de gran importancia el concepto de campo que en este trabajo se refiere al alto grado de familiaridad que tanto el profesorado como los estudiantes tienen que tener con el mundo jurídico (Eggins y Martin, 2000: 339). El estudiantado debe tener alguna familiaridad con la disciplina jurídica ya que el lenguaje de esta materia tiene una terminología muy especializada que se aleja del lenguaje común o cotidiano (Pereira Rodríguez, 2000: 30). Así, en estos cursos se deberían admitir alumnos que hayan recibido una formación previa a la especialidad a la que se quiere acceder o, al menos, paralela.

En la teoría del registro el concepto de campo también abarca el concepto cotidiano o coloquial de la lengua. Sin embargo, aquí no se trata de debatir cómo se enseña o se adquiere una lengua común o general con la finalidad de comunicar en cualquier situación, sino que hay que reflexionar en cómo se enseña o se adquiere la lengua española para comunicar en contextos precisos y delimitados, es decir, para la enseñanza de una lengua con fines o propósitos específicos (Gómez de Enterría, 2001). De acuerdo con todo lo explicado este tipo de manuales debería captar la atención de cualquier individuo que esté interesado en una profesión relacionada con el sistema judicial norteamericano. Sin embargo, los destinatarios deberían ser:

- Profesionales no hispanohablantes interesados en CBDE-RCLIJ
- profesionales hispanohablantes que quieren adquirir una proficiencia del español en contextos jurídicos,
- estudiantes de derecho
- traductores o intérpretes jurídicos

Una vez delimitado el perfil de los estudiantes para este tipo de cursos, en el siguiente apartado vamos a establecer qué características tiene que reunir el profesorado para impartir la docencia de cursos de español legal.

4.3 Cuerpo docente / Autor(a) cualificado(a)

La enseñanza del español jurídico se sitúa dentro del marco de la enseñanza de las lenguas con fines específicos y, por ello, se debe seguir una metodología y un sistema de enseñanza diferente al de una lengua no especializada. En los últimos años, la enseñanza del Español Lengua de Especialidad ha ido creciendo dentro del campo de la formación de profesores de Español como Segunda Lengua (Gómez de Enterría, 2009) pero todavía existe una gran demanda de profesores con formación en esta materia. La alta demanda de profesores en este campo junto a la falta de formación de profesores en Español Lengua de Especialidad perjudica a un alumnado que necesita prepararse para el mercado del trabajo. Según Cabré (1999), las características de la enseñanza-aprendizaje de las Lenguas de Especialidad, se sitúan dentro del marco lingüístico de la Teoría Comunicativa de la Terminología ya que es en esta teoría donde se desarrollan estos lenguajes (Gómez de Enterría, 2009). Por lo tanto, el profesorado que imparte estas clases debe recibir una formación que sea conforme a los principios de dicha teoría. A nuestro parecer, la teoría del registro, y los actos de habla también encajan muy bien como marco lingüístico de este tipo de cursos. En conclusión, el candidato ideal para impartir estos cursos debería tener una formación lingüística y jurídica y haber recibido clases específicas en español para fines específicos.

4.4. Aspectos dialectales y culturales

El español es el idioma oficial, de iure o de facto, en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y el Estado libre asociado de Puerto Rico. Sin embargo, el español también se habla en otros países americanos donde no es considerado el idioma oficial como en Estados Unidos, Belice, Canadá o Brasil. Es verdad que el español hispanoamericano contiene diferencias que en ocasiones dificulta la comunicación, pero, en la mayoría de los casos, no llegan a impedir la comprensión entre los hablantes de los distintos países hispanohablantes. Por lo tanto, existe una diversidad dentro de esta unidad geográfica lingüística. Estos obstáculos en la comunicación entre los diferentes países o regiones existen porque no sólo debemos considerar las diferencias de tipo lingüístico, sino que, también, debemos considerar factores de otra índole. Por ejemplo, el nivel sociocultural de los hablantes, diferencias diastáticas, económicas, ubicación de los hablantes en zonas rurales o urbanas y hablantes monolingües o bilingües entre otras. Estos factores mencionados van a repercutir en la variación lingüística.

Muchos de los clientes de los destinatarios de este manual son originarios de algunos de estos países lo cual, desde un punto de vista dialectal, dificulta la redacción de estos tipos de materiales. Obviamente, un manual de español jurídico no puede recoger todos los aspectos jurídicos-dialectales de las personas originarias de estos países, pero sí debería resaltar en su prólogo esta particularidad y ofrecer recursos de apoyo al jurista en cuanto a las características lingüísticas de sus clientes. Dentro del concepto de competencia comunicativa debemos tener en cuenta el factor cultural ya que el aprendiz debe saber manejarse dentro de las costumbres de sus clientes como pueden ser, llegar temprano, tarde o ser puntual a una reunión, el alcohol en los negocios, etc. Del mismo modo y dentro de las lenguas de especialidad, no podemos olvidar la importancia del lenguaje no verbal. Aquí se incluiría la forma en que un cliente debe vestirse en un juicio frente a un tribunal o los gestos de la cara mostrando preocupación, arrepentimiento, etc. para, por ejemplo, intentar influenciar la opinión del jurado.

4.5 Selección del léxico

Dentro de la metodología que se debe seguir en un curso de español jurídico, es de vital importancia el léxico ya que el vocabulario especializado es uno de los rasgos lingüísticos más destacados dentro de las lenguas de especialidad y es por ello que ocupa un papel primordial dentro de la metodología de enseñanza de estas lenguas. En esta cuestión hay que partir de la base de que el léxico (vocabulario especializado y unidades fraseológicas especializadas) y las marcas discursivas de los textos especializados son los dos rasgos lingüísticos más característicos de las lenguas de especialidad (Gómez de Enterría, 2009). Sin embargo, debido a la subsidiariedad que caracteriza a las lenguas de especialidad en relación a la lengua común, las lenguas de especialidad comparten con estas algunos rasgos morfológicos, sintácticos, y de formación del léxico (Cabré, 1993).

A la hora de presentar la terminología técnico-jurídica, el manual debe ofrecer un léxico relacionado con la especialidad del derecho que se esté tratando (ej., derecho de familia) o con el asunto legal concreto (ej., manutención de hijos). Ahora bien, también es posible que el manual posea un vocabulario relacionado con el aprendizaje de la lengua general o común (ej., el parentesco, estado civil, etc.) aunque, en verdad, se asume que el estudiantado de estos cursos ya posee conocimientos de este lenguaje de la vida diaria. Este léxico especializado, que se caracterizan por la precisión y la univocidad conceptual y designativa, posee una forma propia de designar ya que la “significación” coincide con la “designación” a diferencia de lo que ocurre en la lengua común (Coseriu, 1987). A la hora de diseñar un curso de español jurídico, la elección del léxico no puede ser arbitraria sino que tiene que tener una relación con el área de la lengua de especialidad y con la temática que se esté tratando en cada momento del curso

(derecho de familia, criminal, etc.). En relación al léxico el sílabo del curso debe atender a los diversos procedimientos de formación del vocabulario técnico-jurídico. Para ello, sería conveniente realizar un cuadro de las distintas fuentes de las que se nutre la terminología del español de especialidad.

4.6 Área temática

Los cursos de español jurídico pueden ser generales o especializados. El estudiantado, antes de adentrarse en un curso de español jurídico para un área determinada (familia, penal, administrativo...), debería tomar un curso de español legal general donde se prepare al estudiante para las bases fundamentales de estos cursos en combinación con el español de las profesiones y el español académico.

4.7. Organización por etapas de la profesión

Este es uno de los puntos más importantes dentro de este estudio ya que ninguno de los manuales examinados establece la serie de etapas que el jurista debe seguir para la representación de su cliente: promoción de servicios, consulta inicial, acuerdo de provisión de fondos, etc. Un manual de español jurídico debe adaptarse a la actividad profesional del jurista para así ayudarle a resolver los problemas potenciales en los que se puede ver envuelto en cada una de las etapas en las que tiene que comunicarse con su cliente oralmente o por escrito.

4.8 Gramática situacional

Este punto está muy relacionado con el anterior. Al igual que ocurre con el factor de la organización por etapas de la profesión, los manuales no han observado este parámetro en sus contenidos. Debido a que el español jurídico es una lengua de especialidad, la gramática debe también seguir una metodología diferente a la que se usa en la lengua común o general. La gramática debe ser explicada atendiendo a las diferentes situaciones en las que se puede encontrar el profesional en el desarrollo de su actividad. Por ejemplo, si el profesional está intentando llegar a un acuerdo con el cliente en relación a los honorarios por su trabajo, deberíamos incluir todo lo relativo a los números, medios de pagos, técnicas de negociación, etc. Por último, y en relación a los materiales auténticos que se deben incluir en un curso de español jurídico, estos proporcionan al profesor los patrones gramaticales más recurrentes del área del español lengua de especialidad que se deben incluir en su programación y llevarlos hasta el aula. Además permite también observar las regularidades de tipo léxico y morfosintáctico que facilitan la enseñanza-aprendizaje del discurso de especialidad (Enterría Sánchez, 2009).

4.9 Uso de materiales auténticos

Entre estos materiales son de vital importancia los diccionarios, los textos especializados, y los distintos formularios que están a disposición de los usuarios en los juzgados y tribunales de justicia e internet. En relación a los diccionarios, el instructor debe seleccionarlos con cuidado antes de empezar el curso ya que deben adaptarse, en su mayor parte, a los textos especializados que se van a usar en clase. Obviamente, no puede haber una equivalencia absoluta entre los términos que aparecen en el diccionario y el vocabulario que aparece en los textos y es por eso por lo que en un curso de esta especialidad los estudiantes deberían crear su propio diccionario que servirá para complementar los que el instructor recomendó para la clase. Según Enterría, los diccionarios especializados “se ocupan de un metalenguaje que no constituye la totalidad de la lengua común” (Enterría Sánchez, 2009).

Los diccionarios especializados se pueden clasificar de acuerdo a diversos criterios: idioma, contenido, ordenación de los materiales, y naturaleza del soporte. En relación al lenguaje, este trabajo recomienda el uso de diccionarios especializados bilingües donde se establezca la equivalencia con otra lengua que, en la mayoría de los casos será el inglés. En cuanto al contenido, se prefiere el uso de diccionarios de ámbito temático delimitado o

específico. Si atendemos a la ordenación de los materiales se considera de mayor utilidad los diccionarios semasiológicos. En estos diccionarios se toma el significante como punto de partida ya que la ordenación es alfabética. Esta sistemática es sencilla y práctica para el uso en el aula. Por último, y en relación a la naturaleza del soporte, los diccionarios especializados presentados en edición electrónica son los que ofrecen mejores ventajas. Estos diccionarios digitales son de fácil uso y permite acceso a múltiples repertorios lexicográficos de las más variadas materias en cualquier momento.

Al igual que los diccionarios especializados, los textos especializados juegan un importante papel dentro de la metodología de enseñanza-aprendizaje de las lenguas de especialidad ya sea científica, técnica o profesional. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua de especialidad siempre estarán enfocados hacia la inmersión del aprendiz en el metalenguaje propio de cada una de las actividades interprofesionales propuestas, de ahí que el conocimiento de los textos especializados por parte del futuro profesor sea imprescindible. Por ello, dentro de la metodología de un curso de español para las profesiones, no podemos dejar de atender a la descripción, tipología, y estudio de los textos de especialidad. Otro aspecto fundamental está constituido por los documentos especializados que el profesor debe acercar hasta el aula para que los alumnos realicen la inmersión en el área temática propuesta. Estos textos especializados son un reflejo claro del “modo” dentro de la *teoría del análisis del registro de Halliday*, ya que estos documentos auténticos, que pueden ser orales (documentos sonoros, grabaciones, etc.) o escritos (textos y documentos) sirven como canal de comunicación entre los diferentes intermediarios del ámbito jurídico. También, y dentro de dicha teoría, destaca el concepto de “tenor personal” que establecerá el grado de compromiso entre los hablantes y el texto.

Estos discursos auténticos además de informar, muestran al alumno la variedad de documentos característicos de cada actividad profesional: contratos, pólizas, cartas, actas, informes, etc., y le facilita el carácter funcional en el que necesariamente se debe situar la comunicación (Lomas, Osoro y Tusón, 1997). No podemos dejar de considerar que hoy, para programar la enseñanza – aprendizaje de las lenguas de especialidad, disponemos de una fuente inagotable de texto que es Internet. Es dentro de la red donde encontramos el hipertexto por excelencia, tanto por el volumen de los textos como por su novedad (Enterría Sánchez, 2009). Existen diferentes textos científicos y profesionales que se pueden usar en el aula para la enseñanza de la lengua de especialidad y cada uno de ellos tiene sus propias características. De esta forma, durante el curso el estudiante debe familiarizarse con una serie de textos especializados como el envío de un correo electrónico por parte de un despacho de abogados, cartas de negocio o informes, entre otros. El uso de todos estos documentos auténticos ayudan a la funcionalidad de estos aprendizajes, entendido éstos como inmersión en las situaciones comunicativas especializadas en las que se debe situar la comunicación (Lomas, Osoro y Tusón, 1997). Sólo mediante la realidad que los textos o documentos auténticos acercan hasta el aula podremos lograr esa inmersión (Khan, 1993).

Las clases de español jurídico podrían incluir materiales extraídos de revistas jurídicas (law reviews) pero la labor investigadora de los juristas se encuentra muy alejada de la actividad profesional (Becerril, 2014: 44) y es por ello que no se debería considerar un material esencial de la clase. La mayoría de estas revistas (alrededor de 400 law reviews editadas por estudiantes de derecho en escuelas norteamericanas) tocan aspectos de tipo generalista o específicos pero no tienen una relevancia en el mundo de la profesión legal (Becerril, 2014: 44). Por último, y en relación a estos materiales auténticos, el jurista debe aprender a explicar el contenido de los mismos y sus repercusiones en la lengua nativa de sus clientes.

4.10. Criterio de revisión sistemática

Debido a que el curso de español jurídico que este estudio propone debe estar estructurado por fases es importante que a lo largo del curso, los estudiantes sean evaluados de un modo acumulativo, es decir, el alumnado debe demostrar que ha consolidado todo el aprendizaje adquirido en las diferentes fases que forman el ejercicio de la actividad profesional. Un ejemplo de este tipo de técnica de evaluación serían los *Tests de rendimiento y de progreso*. Estas pruebas miden lo que ha aprendido el alumnado después de un periodo de instrucción determinado. En el caso de los tests de progreso, el test se circunscribe a una porción del programa, una unidad o un grupo de unidades didácticas o el programa completo, y se comprueba el nivel de éxito de cada alumno respecto a los objetivos y contenido del programa y los huecos o lagunas que conviene rellenar con actividades de refuerzo (Madrid, 1997: 256).

4.11. Enfoque práctico

Siguiendo con el marco pedagógico de este trabajo es necesario elegir el tipo de actividades que se van a realizar en el aula para implementar la teoría explicada. Para cumplir este objetivo se hará uso de las diferentes herramientas que los juristas tienen en su mano (diccionarios jurídicos, textos especializados, corpus, etc.) y lo que se denomina el *enfoque por tareas*. Al realizar estas actividades el profesor debería asegurarse de que se respetan las cuatro destrezas de la lengua y que se produce una mejora de las competencias comunicativa y profesional del estudiantado. Otra técnica que se puede usar y que es característica del sistema americano es el llamado *método socrático* que es una metodología de enseñanza activa que se basa en el debate en clase de sentencias judiciales. También, entre estas técnicas se podría incluir el *método del caso* basado en el análisis de casos prácticos (Becerril, 2014: 26; 43).

Desde el punto de vista práctico, que es el mismo que invoca el MCER, consiste en crear un proceso de adquisición progresivo en el tiempo. En este sentido, el aprendizaje se construye en etapas o fases sucesivas, de manera dinámica (Gutiérrez Álvarez, 2010). Por lo tanto, en relación a este trabajo, el enfoque por tareas y el método del caso pueden ser los métodos usados para practicar dichos conocimientos. También, sería importante incluir en esta metodología visitas a despachos de abogados y organismos de justicia y tener un profesorado con una extensa red de contactos con los distintos actores jurídicos. En esta línea Lasswell y McDougal defienden que los estudiantes deben ser expuestos a situaciones que se parezcan en la mayor medida posible a las que se van a encontrar en sus trabajos futuros, por ejemplo, simulaciones de juicio (moot trials) o contactos directos con juzgados e instituciones administrativas (Becerril, 2014: 26; 45).

4.12 División entre la generalidad y la especialidad

Aunque las lenguas de especialidad tienen su propio lenguaje no hay duda de que existen muchas palabras, expresiones o construcciones gramaticales que provienen del lenguaje general o común. Es verdad que dichas expresiones no pertenecen a las lenguas de especialidad pero tenemos que tener en cuenta que también son necesarias para el desarrollo de la profesión. Conducir un coche con un alto volumen de alcohol en la sangre está tipificado como delito en el código penal pero, aunque muchas de las palabras que aparecen en el precepto legal se encuadren dentro del lenguaje jurídico, no cabe la menor duda de la necesidad de otras palabras del lenguaje común para trabajar en el caso: bar, copas, vasos, vino, cerveza, whisky, etc. Un buen manual de español debe presentar este vocabulario o expresiones de forma que el alumno sepa a qué grupo pertenecen.

4.13 Clasificación de nivel (ACTFL) (MCER)

Tanto el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como la Organización Americana de enseñanza de lenguas extranjeras, The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) en inglés intentan establecer una política lingüística que

determine los distintos niveles de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En el 2008 Martínez Baztán, A. estableció una tabla de equivalencia entre el MCER y ACTFL que sin duda ha ayudado a unificar los niveles de proficiencia en ambos continentes.

MCER	ACTFL
C2	Advanced High, Superior
C1	Advanced Mid, Advanced High
B2	Intermediate High, Advanced Low
B1	Intermediate Mid, Intermediate High
A2	Lower Intermediate, Intermediate Mid
A1	Novice High
<A1	Novice Low, Novice Mid

Tabla 1: La evaluación oral: una equivalencia entre la guía de ACTFL y algunas escalas del MCER.

Granada. Universidad de Granada. (Martínez Baztán, A., 2008).

Estos cursos están diseñados generalmente para estudiantes de nivel intermedio o avanzado, sin embargo, para este trabajo, el estudiante ideal sería un alumno bilingüe funcional, es decir, podría dominar una u otra lengua dependiendo del acto comunicativo en el que se encuentre (el contexto). Por ejemplo, podría usar el inglés en casa (bilingüismo doméstico) y el español en lo profesional.

4.14 Apéndices

Por último, un manual de español jurídico que se siga el marco didáctico de este estudio debería contener un apéndice donde se incluya:

1. Diccionario jurídico referente a la especialidad del derecho que se esté tratando.
2. Referencias a otros recursos que sirvan de apoyo para que el abogado pueda representar a su cliente.
3. Modelos de documentos auténticos del área del derecho que el curso esté cubriendo.
4. Claves de respuesta de todos los ejercicios que aparezcan en el manual. Si se trata de preguntas que pueden admitir diferentes respuestas, el manual debe contener una respuesta que sirva de ejemplo.

5. Metodología

5.1. Proceso de selección de los manuales analizados

Existe una gran diversidad de manuales y libros de texto que tratan el aspecto legal de la adquisición del español como segunda lengua. En este estudio se ha seleccionado aquellos libros de texto que en sus prólogos especifican, explícita o implícitamente, que están dirigidos a profesionales del derecho interesados en adquirir una proficiencia del español en contextos jurídicos. Para la elección de las publicaciones se usaron las siguientes palabras y frases claves: español jurídico, español jurídico para extranjeros, español legal, “legal Spanish”, español para abogados, y “Spanish for attorneys”. En relación a los buscadores de compras (shopping search engine) se utilizaron: <http://www.google.com>, <http://www.amazon.com>, <http://www.casadellibro.com>, <http://www.bookdepository.com>, y la biblioteca en línea de la Universidad de Davis. A continuación se muestra el cuadro de los manuales objeto de estudio tras el proceso de selección siguiendo los parámetros ya explicados:

Manuales analizados	Número asignado en el estudio
De ley, 2002	1
Spanish for attorneys & paralegals, 2009	2
Español jurídico para extranjeros, 2011	3
Guía bilingüe legal para todos, 2014	4

Speak Spanish now for law offices, 2014	5
Lenguaje jurídico: El español por profesiones, 1997	6
Español para abogados, 2012	7
Survival Spanish for Legal Professionals, 2007	8
El derecho en español, 2014	9

Tabla 2: Lista de manuales analizados

5.2. Análisis en concordancia con el marco didáctico

Después de seleccionar los manuales que van a formar parte del estudio se han analizado cada uno de los apartados que propone el marco didáctico de esta investigación para ver cuál de ellos cumple con los parámetros establecidos.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ámbito Territorial	-	-	-	+	+	-	+	+	-
Audiencia	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Autor cualificado	-	-	+	+	+	+	+	-	+
Aspectos dialectales	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Aspectos culturales	+	-	+	-	-	-	-	-	-
Selección del léxico	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Área temática	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Organización por etapas	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gramática situacional	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Materiales auténticos	+	-	+	-	+	+	+	-	+
Revisión sistemática	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Enfoque práctico	+	-	+	-	-	+	-	-	-
Generalidad/Especialidad	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Clasificación de nivel	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Diccionario jurídico									
Otros recursos	+	-	+	-	-	-	+	-	+
Modelos - documentos	+	-	+	-	+	+	-	-	-

Tabla 3: Propuesta del marco didáctico

6. Resultados

En lo que se refiere al ámbito territorial solo los manuales 4, 5, 7, y 8 cumplen con el parámetro de la territorialidad, es decir, podrían ser usados en el territorio de los Estados Unidos. En cambio, todos los manuales establecen de forma directa o indirecta quiénes deben ser los destinatarios de estos libros de texto. En cuanto al área temática todos los manuales excepto el 8 se estructuran por áreas temáticas. En cuanto a la autoría de los libros, los números 3, 4, 5, 6, 7, y 9 respecta este parámetro, es decir, sus autores poseen la formación lingüística y jurídica necesaria para los destinatarios de estos manuales.

También se encuentran resultados positivos en relación a la selección del vocabulario, es decir, el léxico es tratado en todos los manuales en concordancia a lo propuesto en el marco didáctico. Se podría decir que los parámetros de organización por etapas de la actividad profesional y la gramática situacional son la carencia fundamental de estos manuales y los más importantes desde este punto de vista didáctico según el marco establecido en el estudio. Ningún manual de los analizados cumple con estos dos factores. Por otra parte, exceptuando al número 7, estos libros de textos no tratan el aspecto dialectal el cual es muy importante debido a la variedad del origen de los hispanohablantes en los EE.UU.

En lo que se refiere al enfoque práctico, sólo los manuales 1, 3, y 6 hacen alusión a él. Este estudio considera de gran importancia este factor debido a que el objetivo principal de los manuales debería ser ofrecer una preparación lo más practica posible para que el jurista pueda hacer frente en el futuro a su actividad profesional. La autenticidad de los materiales también

es de gran importancia desde el punto de vista práctico. En cuanto a la división de la generalidad y la especialidad, sólo el manual número 1 organiza su léxico haciendo una diferenciación entre el vocabulario o expresiones pertenecientes al lenguaje general y el que pertenece al lenguaje de la especialidad que esté tratando. Del mismo modo, sólo el manual número 1 establece un criterio para determinar el nivel de proficiencia que el estudiantado tiene que tener para el uso de éste.

Como se dijo anteriormente, es recomendable que los manuales de español jurídico tengan un apéndice que incluya: un diccionario referente a la especialidad del derecho que se esté tratando, referencias a otros recursos de apoyo para el jurista, modelos de documentos auténticos del área del derecho que se esté cubriendo, y una clave de respuesta para todos los ejercicios teóricos o prácticos. En relación a los diccionarios jurídicos, los manuales 1, 3, 5, 6, 7, y 8 ofrecen una lista de términos especializados para la consulta de sus lectores. En cuanto a los recursos de apoyo, la representación es menor. De este asunto se ocupa los manuales 1, 3, 7, y 9. Por último, y en lo que se refiere a las claves, se observan en los manuales #1, 2, 3, 6, y 7.

7. Conclusión

La primera conclusión que se puede extraer de este trabajo hace referencia a los factores que originaron esta nueva disciplina. Las lenguas de especialidad y, en nuestro caso, el español legal, deben su nacimiento, principalmente, a razones de índole histórica, política, científica, tecnológica, y económica de alcance internacional. Todas ellas, junto con el fenómeno de la globalización hicieron necesario una nueva forma de enseñar y aprender que satisficiera las necesidades de la ciencia, la tecnología y las profesiones donde EE.UU. y su lengua (el inglés) ocuparon el primer lugar en el ámbito internacional.

En relación a la categorización, podemos decir que el español jurídico se encuentra dentro de la lingüística aplicada y, más concretamente, bajo el abanico de las lenguas académicas y profesionales. Ahora bien, después de lo expuesto en este trabajo, podemos concluir que el español jurídico como lengua extranjera debería estar dividido en dos vertientes: una vertiente enfocada en el español jurídico como una actividad profesional legal de interacción entre el abogado y el cliente (en nuestro caso CBDE-RCLIJ) y otra más centrada en el español jurídico como disciplina académica. En la primera se buscaría formar al jurista para representar a aquellos residentes dentro de los Estados Unidos que necesitan asistencia legal en razón del idioma y, en la segunda, se trataría de cursos para la formación de juristas interesados en adquirir los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores de base legal, exámenes de acceso a colegios de abogados profesionales o firmas de abogados que actúan en territorios donde se encuentran clientes potenciales de habla hispana.

En consecuencia con lo anterior, y en lo que se refiere al objetivo principal de los cursos de español jurídico, se concluye que existe un desajuste entre la denominación de este tipo de cursos y su función. Para conseguir la efectividad del ejercicio de la profesión legal, en los términos de representación de CBDE – RCLIJ, el abogado debe recibir una formación mayormente profesional, no solamente centrada en la academia. Esta formación profesional se traduciría en la metodología de enseñanza/aprendizaje que estos cursos deben proveer a sus estudiantes para que puedan comunicarse en español con sus clientes y, de esta manera, ejercer su actividad de representación en este amplio sector de la población que reside en los EE.UU. Aquí, de lo que se trata es de enseñar un español que permita una comunicación dentro de unos contextos muy específicos y bien definidos.

A través de este trabajo hemos deducido que las lenguas de especialidad son una disciplina autónoma dentro de la lingüística aplicada y que el español jurídico sería uno de los

géneros pertenecientes a esta disciplina. Ahora bien, en el ámbito del español legal (a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas de especialidad), no se puede hacer una división tajante en lo que se refiere a la delimitación entre lenguaje general o común y el especializado. El derecho se forma a partir de los comportamientos y conductas de los humanos, por consiguiente, el español jurídico no puede prescindir del vocabulario general que se utiliza en la vida cotidiana de los individuos de una comunidad. De hecho, muchos términos que en un principio pertenecieron al léxico específico del derecho, han ido pasando al dominio de la gente perdiendo su naturaleza técnico-jurídica. Por lo tanto, a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas de especialidad, en el español jurídico habrá que combinar la metodología de la enseñanza de las lenguas comunes y de las especiales, aunque ambas no usen las mismas técnicas.

A continuación, debemos hacer algunas observaciones en relación al idioma que el jurista debe usar durante la representación de su cliente en un asunto legal concreto. En los cursos de español jurídico se va a preparar a los juristas para que se comuniquen con sus clientes en español. Esto ocurrirá durante las reuniones que el jurista tenga en privado con el cliente o durante otras situaciones en las que estén presente otros miembros de la comunidad legal y donde el abogado realice tareas interpretativas (deposiciones, interrogatorios, vistas judiciales, etc). Aunque no sea frecuente, habrá casos donde el abogado tendrá que participar en una jurisdicción donde los trámites legales tengan que realizarse en español (internacionalización de la profesión legal). En estos casos el abogado utilizará el español con su cliente y el inglés con el resto del funcionariado del sistema de justicia norteamericano. Preparar a un abogado en español para realizar la actividad judicial en la jurisdicción norteamericana no tiene ningún sentido si tenemos en cuenta que, en la mayoría de los estados, la lengua para el ejercicio del derecho es el inglés.

El estudiantado de estos cursos va a recibir una formación profesional que le habilita para trabajar con clientes que pertenecen a la primera minoría dentro de los Estados Unidos. En relación a este grupo tenemos que concluir que sus miembros, en ocasiones, tienen una proficiencia básica en inglés suficiente para comunicar en la lengua común o general, pero carecen de la proficiencia externa o periférica (Hulsjin 2011; 2012) que caracteriza a este tipo de lengua con fines específicos (caso de Puerto Rico). En definitiva, se trata de Clientes Bilingües Dominantes en Español con una Reducida Competencia Lingüística en el Inglés Jurídico.

Por otra parte y, desde el punto de vista de la estructura y las carencias de los actuales manuales de español jurídico, podemos concluir que la mayoría de las publicaciones no se ajustan a las distintas fases de la actividad profesional legal. Estas fases comienzan con la firma del acuerdo de arrendamiento de servicios jurídicos y finalizan mediante negociaciones o, en su caso, una decisión judicial. Desde el punto de vista pedagógico, seguir una estructura distinta a la que se somete el abogado durante el ejercicio de su profesión dificulta el aprendizaje. Además, supone un obstáculo cuando el abogado tiene que buscar soluciones a los problemas que puedan surgir durante las distintas fases de la representación legal. Sin duda alguna esta concepción a la hora de estructurar los cursos aleja a la profesión legal de la realidad.

En relación a los materiales que actualmente se usan en los cursos de español jurídico, tenemos que admitir que son de excelente calidad. Ahora bien, la problemática se encuentra en que dichos materiales están muy alejados del curso de español jurídico basado en los objetivos de este trabajo. Estos materiales deberían ser desarrollados con la intención de preparar a los juristas tanto para el discurso oral como para el escrito. Un ejemplo del discurso oral sería la negociación de la provisión de fondos mientras que el escrito se puede manifestar cuando el abogado necesita asistir al cliente en la traducción de documentación legal o terminología

relativa al asunto legal del caso en cuestión. En definitiva, de lo que se trata es de crear materiales que reflejen el uso de la lengua en contextos profesionales.

Desde el punto de vista de la formación mínima que los estudiantes deberían poseer antes de matricularse a estos cursos nos hemos inclinado por un nivel intermedio pero el nivel ideal sería el que poseen los estudiantes que han tomado cursos de español como lengua de herencia o de español académico. Esto no quiere decir que un estudiante con un nivel inferior no sea capaz de pasar un curso de español jurídico, pero, sin duda alguna, se encontrará con un mayor número de obstáculos.

Dentro del curso de español jurídico que se defiende en este trabajo, los dos actores principales van a ser el abogado y el cliente, los cuales, irán tomando intercaladamente las posiciones de emisor y receptor. Es verdad que durante la relación entre cliente y abogado van a intervenir otros actores jurídicos, pero, el curso de español legal debería enfocarse fundamentalmente en estas dos figuras y asegurarse de que se ofrecen todos los recursos posibles para que esta interacción se realice con éxito.

En lo que se refiere a la orientación en la formación de abogados es patente que las líneas que se están siguiendo por las universidades van contra corriente a lo que se defiende en este trabajo. Aunque la planificación educacional en este ámbito universitario aboga por la preparación de los juristas para los exámenes de acceso a la licencia legal y al ejercicio de la profesión, en la práctica, la mayoría de los centros docentes superiores preparan a sus estudiantes para desarrollar actividades que se alejan de la profesión legal o que se encuentran en ámbitos diferentes como la política, los negocios o las ventas, entre otros. Por supuesto, esta situación contagia al discurso pedagógico que se enseña en los cursos de español jurídico.

Por último, y dentro del marco teórico-lingüístico, este trabajo se apoya en el concepto de proficiencia. Así, dentro del ámbito de español jurídico como lengua especializada, este trabajo concluye que una persona es proficiente en una lengua cuando es un experto en el campo del lenguaje jurídico, es decir, conoce el procedimiento legal, su vocabulario específico, y los significados de sus términos en diferentes contextos o idiomas (equivalencias). Por lo tanto, la lengua materna no va a ser el factor que determine la proficiencia dentro del español jurídico. Por otra parte, y en relación a la distinción que Hulstijn (2011; 2012) realizó entre la proficiencia lingüística básica (PLB) y la proficiencia lingüística extendida (PLE) concluimos que los cursos de español jurídico deben confeccionarse para ofrecer al aprendiz el acceso hacia una proficiencia lingüística extendida.

En lo que se refiere a las publicaciones y dentro del ámbito de las lenguas de especialidad podemos concluir que aunque en la actualidad existen numerosas publicaciones sobre el español jurídico como lengua de especialidad pero, también, parece existir un vacío dentro de la academia sobre publicaciones que sometan a debate la distinción, en el ámbito del español jurídico, entre la vertiente académica y la profesional.

Después de analizar diversos manuales de español jurídico hemos llegado a la siguiente conclusión: la mayoría de estos manuales no cumple con los requisitos que el marco didáctico de este trabajo propone. Ahora bien, de todos los puntos que se tratan dentro del marco didáctico, las cuestiones de la división en etapas del ejercicio de la actividad legal y el aprendizaje de la gramática desde un punto de vista situacional son los que más se incumplen. Según este estudio podemos concluir que para que un manual de español jurídico sea efectivo en la enseñanza/aprendizaje debe cumplir el marco didáctico de este trabajo y estar destinado a todos aquellos alumnos que estén interesados en la profesión legal y que no sean nativos en español o, en su caso, posean una baja proficiencia en el español jurídico. La conclusión final que arroja este trabajo no tiene como propósito la crítica de los manuales o libros de texto

enfocados en el español jurídico que se han publicado hasta el momento sino poner de relieve la falta de una vertiente diferente a la académica, es decir, la vertiente profesional. Por lo tanto, el problema no se encuentra en los materiales en sí mismo, sino en el enfoque.

8. Referencias

- Aguirre, B.; y Hernando, M. (2007) *Lenguaje Jurídico*. Madrid: Sociedad General Española De Librería.
- Aguirre, B. (1998). El Español para la Comunicación Profesional Enfoque y Orientaciones Didácticas. *Centro Virtual Cervantes*. Centro Virtual Cervantes.
- Alcaraz, E.; y Hughes, B. (2002). *El Español Jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Alcaraz, E.; y Hughes, B. (2008) *El Español Jurídico*. Barcelona: Ariel. Print.
- Asopa, B.; y Beye, G. (2001). "Appendix 2: The Case Method." *Fao Corporate Document Repository*. Recuperado de: <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>.
- Atienza, S.; y Pérez-Llorca, J. P. (2014) *Enseñar Derecho: ¿puede Servirnos La Experiencia De Estados Unidos?* Madrid: IE Law School.
- Ávila, M. C. (2010) Aspectos De Lexicografía De Especialidad: Los Diccionarios Jurídicos. En A. Vera y I. Martínez (ed.) *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 231-247). Comillas: Fundación Comillas.
- Blake, R. J.; y Zyzik, Eve C. (2016). *El Español Y La Lingüística Aplicada*. Georgetown: UP.
- Borgmann, N. O.; y Colazo, C. (2014). "Propuesta De Enseñanza De Español Jurídico Para Extranjeros." <Http://sedici.unlp.edu.ar>. National University of La Plata.
- Cabré, T. (1993). *La Terminología: Teoría, Metodología, Aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- Camprubí, M. (2014). "¿Quieres Ejercer En Los Estados Unidos?" *El Jurista*. Recuperado de: <http://www.eljurista.eu/2014/10/17/quieres-ejercer-en-los-estados-unidos>.
- Instituto Cervantes. (2015). El Español: Una Lengua Viva - Informe 2015. *Instituto Cervantes*. Recuperado de: http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf.
- Servicio de Innovación Educativa (UPM). (2008). El Método Del Caso. *Universidad Politécnica De Madrid Servicio De Innovación Educativa Universidad Politécnica De Madrid*. Recuperado de: <https://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>
- Felices, A. M. (2005). La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos: revisión crítica de los logros de la última década. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 10, 81-97.
- García-Marcos, F. J. (2004). Lingüística Y Derecho. *Lingüística Y Derecho*, 59-86. *Repositorio Institucional De La Universidad De Alicante*. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6117/1/ELUA_18_04.pdf
- Gómez, J. (2009). *El Español Como Lengua De Especialidad*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez, J. (2010). El Español Jurídico: Propuesta Didáctica Orientada a La Acción Como Base Para Un Curso. *MarcoEle-Revista De Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, 11.
- Gutiérrez, P.; y Pujol, M. (2017). El estudio de caso como técnica para la enseñanza del español del sector turístico. En *Actas De Los CIEFE*.
- Gutiérrez, P. "el estudio de caso como técnica para la enseñanza del español del sector turístico." *Actas De Los CIEFE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/05/cvc_ciefe_05_0015.pdf
- Lomas, C.; Osoro, A.; y Tusón, A. (1993). *Ciencia Del Lenguaje, Competencia Comunicativa Y Enseñanza De La Lengua*. Barcelona: Paidós.
- Márquez, R. (1994). *El Sistema Jurídico De Los Estados Unidos De América*. México: Universidad Nacional Autónoma.

- MacCrate, R. (1992). *Legal Education and Professional Development: An Educational Continuum*. St. Paul: West.
- Madrid, D. (1997). *La Evaluación Del área Curricular De La Lengua Extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marimón-Llorca, C. (2008). La Teoría Del Registro Y El Análisis De Textos: Las Variables Campo, Modo Y Tenor. Repositorio Institucional Universidad De Alicante. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4023/8/TEMA%202.%20LA%20ADECUACIoN.pdf>
- Moreno-Fernández, F. (1999). *Lenguas De Especialidad Y Variación Lingüística - Culturales. Lenguas De Especialidad Y Variación Lingüística*. Madrid: Universidad De Alcalá.
- Rodríguez-Piñero, A. I.; y García, M. (2009). "Lenguas de Especialidad y Lenguas para fines específicos: Precisiones Terminológicas y Conceptuales e Implicaciones Didácticas." *El Español en Contextos Específicos II* (2009): 907-32.

Poetry and philosophy applied to language teaching

Carmen-Cayetana Castro Moreno, *University of Seville*

1. Images and concepts

Since the 18th and 19th centuries, especially since the beginnings of the German Philosophical School, there has always been much controversy among those who consider that between Philosophy (representative of reason) and Poetry (literary exponent par excellence) "there is a bitter enmity that cannot be resolved nor disguised, which is proven by the fact that the latter was banished from the ideal city by Plato in his work *The Republic*". Thus, the interpretations of his texts allude to the symbolic image of "the poet being absent when the philosopher appears and vice versa", which brings about that the poet, when writing a poem, does not think philosophically and, therefore, poetry disappears; while the philosophical task can never be poetry. In fact, if we look at some of Plato's maxims, it seems that the literary world is opposed to another idealistic world where the existence of an object of knowledge and the subject that recognizes it is necessary, and where philosophy is not synonymous with poetry or vice versa, while it is the philosopher himself who reasons about the poet and his forms of expression: "At the touch of love everyone becomes a poet", "Music is to the soul what gymnastics is to the body", or "The greatest declaration of love is that which is not made: the man who feels much, speaks little..."

On the contrary, "philosophical materialism as a theory of literature considers that this enmity does not proceed, since literature is the result of human reason and, as such, is human construction that springs from human reason; when one speaks of irrationalism or vitalism in literature, this is only by design, i.e., feigned. Here radically different philosophical positions would prevail, in which thinkers such as Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Bergson or Unamuno privilege the exercise of will and individuality over the rational understanding of the objective world. It is precisely these authors who position themselves as the antithesis to positivism and neokantianism, who claim that the only authentic knowledge is scientific knowledge and that they based themselves on epistemic concepts, such as truth, objectivity, reality or justification or idealists, which meant that in order to get to know things one had to *take into account* conscience, ideas, the subject and thought. Hegel differed from the latter positions, because he deepened the dialectic relationship between individual reasoning and the unpredictable facts of reality, the substance of which could only be apprehended *a posteriori*, thus becoming a historical, collective and providentialist reason. In other words, Hegel intended, from the contradictions in the experience of the subjects, to synthesize an intellectual logic of the opposites to achieve "absolute knowledge" ... This question will guide much of subsequent thought, so Martin Heidegger will try to give an answer with his work *"Being and Time"*, published in 1927, trying to open new paths in his thinking away from metaphysics. In this sense he left a great mark on French philosophers such as Jean Paul Sartre, Emmanuel Lévinas, Jacques Derrida and Michel Foucault, among others.

Webgraphy:

<https://letralia.com/sala-de-ensayo/2017/11/13/filosofia-y-poesia-relacion-y-dialogo/>

2. Parallel languages: poetics and philosophy. The search for beauty, truth or answer

"In line with philosophical materialism, in academic contexts, it is widely believed that during the 20th and 21st centuries French philosophy has required literature and the arts in general to construct its thought; in other words, in this philosophy literature and the arts in general have served not only as a subject or object of study, but also as material for

constructing both critical and creative thought, poetic language reveals truths that science then discovers through its rigorous methods".

The underlying reality is that philosophy pursues the most essential answers to the issues raised by human beings, and does not imply any aesthetic end in itself, it is evidently a propositional language, but the beautiful, the poetic, can be false, this is equivalent to a half-truth, relative and even limited to purely subjective experience. In this case, the literature is a mere fiction, which could be the product of a dream, a mere invention that causes doubt because the writer generally takes or recreates the objects or persons that are known to him, even if he has never seen them.

Webgraphy:

<https://letralia.com/sala-de-ensayo/2017/11/13/filosofia-y-poesia-relacion-y-dialogo/>

3. Translation and interpretation

All culture in general, as we know it, is a translated culture. And the same applies to philosophy, which could hardly have been understood without its translation.

"The first common element we find is the emphasis on the difficulty of philosophical translation. This difficulty is usually attributed in the first place to certain characteristics of the philosophical text as a macro- and micro-textual reality. One can mention here peculiar syntactic characteristics (the long and complex Kantian phrases of the "Critique of Pure Reason" are crumbled in its translations)".

In poetry cultural thought is translated directly or indirectly, it is also complex, rich in rhetorical figures.

In philosophy

"there is also a whole problem of its own concerning the semantics of key concepts. The decision to translate Geist by spirit or mind, by spirit or gogo, is not at all innocent; it largely determines our interpretation of Hegel's philosophy. On the other hand, the philosopher Alexis Philonenko has the suspicion that important Kantian triads are reduced in French translations to Cartesian dichotomies: in the translations of the Critique of Judgment, the important triad Gemüt (mind) /Seele (soul) /Geist (spirit) is reduced to âme/sprit (mood). Another increasingly common alternative is to leave some key words untranslated, to use non-translation as translation (Dasein heideggerian), in the (vain) hope that by leaving the signifier as it is it will smoothly reach the target culture."

"However, beyond their micro and macro-textual characteristics, the pragmatic elements of philosophical texts are very relevant from a translator's point of view. This is where the marked intertextuality of these texts comes in, in which long traditions of thought are condensed with their key concepts, their themes, their references to various problems. Philosophical texts are not basically monolingual, but live in various linguistic territories and in various cultures at the same time; they are a kind of cosmopolitan and even intercultural beings. Philosophy written in Latin depends on Greek (there was also a great medieval shift from Greek to Arabic with a subsequent shift to Latin), and philosophies written in modern European languages depend on Latin (and Greek), and subsequently French, English and German have acted as the main sources of works translated into other languages".

Webgraphy:

Uribarri Zenekorta. I. De la traducción de la filosofía a la filosofía de la traducción (UPV/EHU)

4. Adaptation to an era: The 19th century

4.1 Romanticism

It is undoubtedly the period that is most closely related in the poetic-philosophical bond. Its analysis and relationship with other transcendental movements of the time is appropriate. Romanticism is an artistic-cultural movement and current that defends the importance of the person, as an individual being, and of his or her feelings and emotions. This means that reason takes second place. It emerged at the end of the 18th century, although it had its peak in the first half of the 19th century, among the bourgeois society that adopted new values and ways of seeing life. The meeting places were the theatre or the opera.

Every romantic tried to emphasize his own individualism, that is, what made him different and unique. And this very personal facet was presented through literature, art, paintings and sculpture. In this way, the aim was to transmit emotions that would provoke new feelings in the spectator, since there really was no uniformity of style.

The romantic artists were inclined to represent an existing reality rather than an invented or utopian reality, they captured the instantaneous moment, as it is, and nature showing its strength and power.

During Romanticism, there was a struggle for creative freedom, freedom of opinion, freedom of the press and freedom of politics. Society wanted to break with the previous enlightened ideas, based on philosophical and scientific principles and on anti-religiousness, where the dominion of man was imposed on nature.

The first romantic artists were musicians: Beethoven, Chopin, Schubert, Schumann, Bruckner, Liszt and Wagner are among them. They all imprinted expressive and emotional elements on their works and composed symphonic poems.

- Chopin's Nocturnes.
- Symphonies by Bruckner.
- Ninth Symphony by Schubert.
- The Liszt Bell.
- Schumann's Concert in A minor.
- Wagner's Nibelung Ring.

In Germany, Romantic painting was characterized by the predominance of symbolic and allegorical elements, especially in the painters Phillip Otto Runge and Caspar David Friedrich. Runge is a specialist in religious painting for church altars. His painting "Resting on the Flight" / "Ruhe auf der Flucht" portrays the Virgin and Child resting at the foot of a mountain in their flight to Egypt, after Herod had all the children under two years old executed in Bethlehem. In the painting "Walker on the Sea of Clouds" (Caspar David Friedrich, 1818) a man appears with his back turned, without a face, looking at the horizon which is eternal life, while the mountain may symbolize earthly life.

In Spain, Eugenio Lucas Padilla is the best representative of the informal romantic trend, heir to Francisco de Goya, which touched on themes of the Inquisition, covens and witchcraft, as well as pilgrimages and bullfighting. "La Ronda" (1865) is one of his best known paintings.

Other outstanding representatives are Federico de Madrazo and Antonio Esquivel, representatives of a more classicist tendency based on the illustration of historical themes. Madrazo's painting "La enfermedad de Fernando VII" (1832) brought him great fame. From Esquivel stands out the painting "Los poetas contemporáneos" (1846), which reminds the Dutch baroque painting.

In Germany the magazine "Athenaeum" was created, in which the authors of the Circle of Jena published, among them the brothers Friedrich and August Wilhelm Schlegel, Ludwig Tieck, Novalis or Hölderlin. Their works deal with the themes of pacts with the devil, madness, ghosts, guilt, death...

The most important literary figures of the time in Spain are José de Espronceda, Gustavo Adolfo Bécquer and Rosalía de Castro. Some of Espronceda's most important works are *El estudiante de Salamanca* (1840), on the subject of the seductive Don Juan and womanizer, and *"El diablo mundo"* (1841), where man is described as an innocent being who suffers from social reality and its evil. Bécquer is well known for his love poems and his rhymes... "The dark swallows will return, on your balcony their nests will hang". Rosalía de Castro in her poem "They say the plants don't speak, nor the fountains, nor the birds" tells us how beautiful it is to dream and how fleeting time is.

Webgraphy:

<https://historiageneral.com/2015/01/15/el-romanticismo-corriente-artistica-y-cultural/>
<https://www.museodelprado.es/coleccion/artista/madrazo-y-kuntz-federico-de/9bdb1678-fdd4-47bb-92e3-6833fadc8a50>

<https://www.wikiart.org/es/philipp-otto-runge/ruhe-auf-der-flucht-1806>

<https://www.zendalibros.com/5-poemas-rosalia-castro/>

4.2. Realism

Realism is an aesthetic trend that represents a break with Romanticism and aims to shape reality as it is. It developed during the second half of the 19th century, although it had already emerged in France in the first half of the 19th century with authors such as Balzac and Stendhal, and was consolidated with Flaubert in the framework of an urban and industrial society with a settled bourgeois class.

In art, realism emerges as an opposition to the idealism of the classics and romantics. It proposes a detailed and objective description of the themes of common life: man must appear within his usual environment, that is, in his daily work. Everyday work is what dignifies man. The term Realism was adopted by an artistic movement that appeared in France after the Revolution of 1848 and that had as its main representative the painter Gustave Courbet -author of "Proudhon and his sons" (1865), a tribute to his thinking friend in his happiest times- and the theorist Champfleury. Both participated in the Universal Exhibition in Paris in 1855.

In literature the genre that best suits the new aesthetic, objectivity, is the novel, in fact, all great Spanish authors are novelists, for example Emilia Pardo Bazán ("*Los pazos de Ulloa*", 1886, represents the Galician life in the rural world), Benito Pérez Galdós (in his "*Episodios Nacionales*", 1872-192, he narrates the life of the young rogue Gabriel de Araceli who discovers the fulfilment of his duty in the battle of Trafalgar) and Vicente Blazco Ibáñez (in "*La Barraca*", 1898, he describes the harsh conditions of the Valencian peasants). These authors employ the omniscient narrator, who knows the thoughts, desires and motivations of the characters.

Webgraphy:

<https://arte.laguia2000.com/pintura/proudhon-con-sus-hijas-de-courbet>

<https://www.march.es/musica/jovenes/poesia-en-musica/realismo.asp>

https://es.wikipedia.org/wiki/Benito_P%C3%A9rez_Gald%C3%B3s#Episodios_nacionales

4.3 Impressionism

Impressionism is a mainly artistic movement that emerged in France during the last third of the 19th century, promoted by a group of painters (Édouard Manet, Claude Monet, Camille Pissarro, Edgar Degas, Jean Renoir, Paul Cézanne, etc.) who were called Impressionists. All of them sought to achieve a spontaneous representation of the world, trying to capture light and the instant in their work through colour.

The painter had to have the courage to present the themes of reality he knew with sincerity and without hypocrisy or masking. Some of his paintings caused a lot of scandal, such as "Le almuerzo campestre" / "Le déjeuner sur l'herbe", 1863, and "Olimpia", 1865, both by Manet. In the first one, a female nude is depicted next to some fully clothed gentlemen. In the second the protagonist is a Parisian prostitute, inspired by Titian's Venus of Urbino from 1538.

In "The Bath" by Mary Cassat, a mother and her son appear in a scene of modern urban life. Cassat has a very personal approach to her themes because she paints women in a variety of situations: boat rides, bus rides, trying on dresses, driving a car in the Parisian park Bois de Boulogne, etc.

Joaquín Sorolla achieves wonderful light effects in his paintings, using the reflection of the sun's rays on white backgrounds in contrast to the shadows. "Paseo a orillas del mar", 1909, and "Gruta del jardín en Sevilla", 1910, belong to the style called luminism and are of the genre of *costumbrista*.

Webgraphy:

https://es.wikipedia.org/wiki/Le_D%C3%A9jeuner_sur_l'herbe

https://es.wikipedia.org/wiki/Venus_de_Urbino

<https://pinturasimpresionistas.blogspot.com/2013/06/el-bano-mary-cassatt.html>

5. Choice of some transcendental themes for didactics

Hölderlin is the great exponent of German literature for his over-sensitivity and exaltation. He lived in retirement in a past that for him was valid, permanent, he was astonished by the beauty of the ancient world, as his Hyperion, the hermit in Greece, the epistolary work that brought him greater fame. He coincided in a seminar in Denkendorf with Klopstock, Schelling and Schiller, read Plato and attended Fichte courses, travelled and met Hegel or Goethe. Later he was admitted, because of insanity, to a clinic in Tübingen.

Suicide, which is the central theme of Empedocles' Death, has a special meaning for Hölderlin. The philosopher finds that meaning in "the abyss that separates the gods from men, the eternal from the earthly, to finally return to nature as a place of reconciliation between the two.

"Hölderlin did not manage to achieve peace and perhaps, for that reason, he ended up taking refuge in the solitude of his interior, immersed in the delirium of an extreme idealism, denying his identity, raving about himself in both sadness and joy, rejecting the world and, in short, allowing himself to be irremissibly dragged towards madness. And yet, even in the midst of such alienation, Hölderlin left us some of his most beautiful poems:

Given inwardly is the meaning to men,
to the best he has to lead them,
that's the goal, the real life..."

On the contrary, Hölderlin will confess that it is that science so longed for by Hegel which, at some point in his youth, he pursued "through the shadows" in the hope of seeing his "purest joys" confirmed. But, nothing could be further from the truth, it was science itself and the ambition to know "that spoiled everything". The poet wishes to rejoin the beauty of the world - which he confesses he was expelled from by "your schools", where "I became so reasonable" - and thus enjoy himself in the "garden of nature, where he grew and flourished". And all this because, in Hölderlin's famous phrase in Hyperion, "Man is a god when he dreams and a beggar when he reflects, and when the enthusiasm disappears, there he remains, like a prodigal son whom the father threw out of the house".

Heidegger himself was aware of the difficulty of his styles, but saw no reason to change them. In a study of fragment 16 of Heraclitus, Aletheia, he is even surprised that already in his pre-Socratic era he was nicknamed "The Dark One". One of his quotes says exactly this: "Language is the house of being. In its abode dwells man" / "Das Haus des Seins. In ihrer Behausung wohnt der Mensch".

It is worth reproducing a text by Hölderlin, because of the echo of our times that we find in it, in which we find a whole lot of criticism in anticipation of the increasingly dangerously rapid transition between the stages of child and adult: Yes, the child is a divine being until it is disguised with the chameleon colours of the adult. It is totally what it is, and that is why it is so beautiful. The coercion of the law and of destiny do not touch him; in the child there is only freedom. In him there is peace; he has not yet broken with himself. In him there is wealth; his heart does not know the meanness of life. He is immortal, for he knows nothing of death. Of course, the time of awakening is also beautiful, Hölderlin says, "as long as we are not awakened prematurely".

Poetic expression also gives rise to themes derived from the relationship between literature and philosophy: thus, for example, the anti-typology in Francis Ponge's poetics is extremely effective, always showing the omnipotence of the youngest. Within the supposedly insignificant is hidden rarity, elegance and refinement, while at the same time the mediocre or vulgarity is blurred.

"To take sides with things, with objects, is therefore to take sides with subjects, with great subjects, with the great machines of painting or the works of the mind. To prefer Manet's asparagus to lunch in the grass, to prefer the fabulist La Fontaine to Schopenhauer or Hegel. Fable, which is a small form, to philosophy, which is the big form. We will return to this in a moment, but, in any case, it is about the revenge of what is tiny, whose time resounds incessantly -Ponge, Ponge, Ponge- on the clock of literature".

Webgraphy:

<https://elvuelodelalechuza.com/2017/08/01/holderlin-el-profeta-de-la-redivinizacion-del-mundo/?fbclid=IwAR274hU1iwmkIFAXA6tH6DvX56Zytoby3K5OpbjovU7bNmwoheAytmoUx4I>

https://amanecemetropolis.net/una-cosa-pequena-en-la-mano-lecturas-de-francis-ponge/?fbclid=IwAR0oBy27-9P-OKyHf6bqBy1_wRkq_0CAgNX4ovwKWAZy3n1EjiMVR7DXa_A

6. Conclusions

While the thinkers of the Enlightenment argued that reason could combat ignorance, superstition and tyranny, in order to achieve a better world (Voltaire, Montesquieu, Rousseau), Romanticism became the most important historical period of sentimental and individual expression of the poetic question. In it, human reason does not only explain social and political phenomena, so that literature in the form of poetry becomes an exciting field for the philosopher to discover. Certainly, poetic language has something that reveals a society and recreates it, even if it is in its falseness, not starting totally from reason, and even if this is partially included within a fictitious reality.

The poem of Romanticism is especially attractive to the philosopher because it brings with it a metaphorical (love, for example, is "a wounded butterfly") and symbolic obliqueness while at the same time it poses an ontological reflection on the relationship of man through language, with Being. Heidegger is a follower of Hölderlin because thanks to the poet he comes to understand the essence of language from the deepest essence of being. Only in that way we can understand that the relation poetry-philosophy is so close, so indissoluble.

The structure of our novel. Since fiction writing exists, the organization of most novels is based on the so-called Three-Act Structure or Traditional Structure. This has three well differentiated parts: Approach: where the characters and the main conflict are presented

Poems are works written in verse, which seek to express the emotions or impressions of the world for the author, where the use of rhyme and other language tools is common.

Within the poems, we can find those that are epic, lyrical; there are those in the form of odes, dramatic, love, friendship, etc. They are lyrical expressions, which hold a very well stylized narrative, since that is part of what is sought with poetry, beauty and its manifestation through writing. They represent the expression of a moment. It is in this way that the poems are the fascination.

El teatro como herramienta de educación no formal

Juan de Dios Villanueva Roa, *Universidad de Granada*

2. Nuevos tiempos para la educación

La educación ha de evolucionar a la par que la sociedad, si bien sería recomendable que fuese por delante, pues al fin debería marcar las pautas del futuro, desde un presente en el que la ciudadanía se forma con unos valores, recursos, principios que deberían situarse en la punta de lanza social. Eso, bien sabemos, no es así. Queda demostrado con los presupuestos que los gobiernos destinan a la educación, siempre están por debajo de lo recomendable. En España, un 4,21% del PIB en los presupuestos de 2016/17, aún vigentes en 2020, según el informe sobre las cifras de la educación en España (Ministerio Educación, 2020). Y no solo esto, cuando llegan las crisis, lo primero que se recorta son los presupuestos educativos. Parece que los niños y jóvenes de hoy deben autoabastecerse cuando llegue el mañana. Los padres suelen ser poco activos en las demandas de aumentos en estos capítulos, el alumnado se sitúa en una posición de desconocimiento (los más pequeños) y, a veces, de desinterés (los más mayores). Y el profesorado no cesa de demandar esas mejoras, pero con frecuencia se topa con manipulaciones gubernamentales que enfocan a los salarios de estos profesionales el fin último de las protestas. Y no es cierto. Hoy quienes luchan fundamentalmente por la calidad de la enseñanza son los profesionales que se dedican a ella, además de algunas asociaciones de padres y madres que tienen claros los principios educativos.

1. La consolidación de la educación crítica frente al adoctrinamiento

El acceso a la información es elemento previo al acceso al conocimiento. Las tecnologías permiten al alumnado tener a su disposición una cantidad ingente de referencias, noticias, estudios, etc., pero sin una base sólida que le permita discernir la que le interesa de la que ha de desechar, más allá de la falsa noticia o información no fundada con la que le importa en función de los objetivos que pretende alcanzar, se estará moviendo en unos espacios que pueden hacerle dilapidar el tiempo y no alcanzar sus metas. Esta base se consigue con estudio y con criterio. La tendencia a unificar y uniformar las metas del alumnado desde el principio al fin no ayuda a conseguir ciudadanos críticos, con un pensamiento libre y bien organizado. Es fundamental tener una base mínima común, y a partir de ahí cada cual debe desarrollar su pensamiento y capacidades siguiendo sus propios intereses, pero también es preciso poner en disposición de cada cual las herramientas precisas para que pueda lograrlo. De lo contrario, estaremos facilitando que aquellos que más recursos tienen puedan llegar más lejos, mientras que los demás habrán de conformarse con alcanzar los límites que dichos recursos les permiten. La tendencia debería ser la de conseguir una ciudadanía que en su educación posea los recursos intelectuales que le permitan cuestionarse lo que hasta ella llegue, reflexionar y extraer sus propias conclusiones, para, a partir de ahí, avanzar por los caminos del conocimiento. Es decir, hemos de huir de unos mínimos tan básicos que solo permitan un adoctrinamiento del alumnado siguiendo criterios interesados por quienes dictan la norma. Las tecnologías y la Red, desde una base de discernimiento sólida, pueden ayudar a lograr esa igualdad de acceso a ese conocimiento crítico que se precisa en una sociedad que ha de construir su futuro a partir de la educación. Pero se hace indispensable una formación personal intrínseca de uso y un acceso en igualdad de condiciones para todos. Por otro lado, formas diferentes de dar acceso a la formación en las que el alumnado participe desde sus iniciativas, en las que la colaboración con los otros esté implícita, con las que se puedan desarrollar aspectos más allá de los académicos, como la sociabilidad, la empatía, el reconocimiento de las diferencias y su aceptación, el trabajo en equipo, etc. podrán conformar y complementar una educación que ha de conseguir hacer ciudadanos más críticos, que se cuestionen fórmulas, actuaciones y soluciones, que busquen

caminos diferentes para soluciones diferentes a lo largo de su vida, que, sin duda, se desarrollará en una sociedad que será diferente a la actual.

2. La dramatización: una vieja herramienta con nuevas aplicaciones

Cuando los griegos iniciaron las representaciones teatrales en el siglo V a C. no podían imaginar que aquellas serían precursoras de herramientas didácticas escolares. Los hipócritas de entonces, con sus atuendos y máscaras, que hablaban con los dioses, han venido a ser sustituidos por actores que utilizan esta actividad para interdisciplinar materias, para socializarse, para aprender. Y los centros educativos son espacios ideales para el uso del teatro, o del juego dramático (drama como acción, en su más puro origen etimológico). Siempre hubo docentes que animaron al alumnado de los colegios a representar, como también hay cada vez más docentes que buscan a través de estas representaciones otros objetivos más allá del divertimento. Tal es así que se usa el teatro para potenciar la memoria, para dar protagonismo a alumnos que no lo han alcanzado en otras facetas sociales, para integrar a alumnado con dificultades físicas o psíquicas, para aprender lenguas..., pero sobre todo para divertir al alumnado consiguiendo que a través de unas actividades que podrían parecer de ocio, interactúen entre ellos encontrando otro sentido a la escuela.

Entendido desde la perspectiva educativa como suma y coordinación de varias disciplinas, el teatro aglutina materias tan diversas como la lengua, la literatura, la música, la danza, el dibujo, las manualidades, etc. Según Navarro (2003), la educación artística nos permite estimular la expresión de los sentimientos, tomar conciencia de los mismos, desarrollar la capacidad de percepción, expresión y comunicación. (p. 183). No pretende la formación de buenos actores, de alumnos que representen y en la dramatización esté el fin último. Más bien los objetivos se irán logrando a lo largo del proceso, siendo la representación final una meta que es la culminación de otras muchas metas que se irán alcanzando a lo largo del proceso. O, como dice Agüero (2007: 15) pretende proveer al sujeto de una serie de conocimientos, aptitudes y habilidades que mejoren su autoestima y sus relaciones con el medio que le rodea, lo cual se llevará a cabo mediante la práctica teatral convertida en foro lúdico por ser el juego la base de la actividad infantil y de gran parte de la actividad humana”. La expresión oral, la lectura, la escritura misma en cuanto que el grupo puede escribir los textos a representar, el reparto de roles, que no han de ser los mismos durante los periodos que se efectúen los procesos dramáticos o de juegos dramáticos, forma parte de un trayecto formativo que puede ir alineado con las exigencias del currículum, con el uso de esta herramienta que romperá la monotonía de las clases de manera divertida. No nos referimos a un continuum dramático, pero sí a una periodicidad en su uso cuando las situaciones lo propicien. Pero para eso se necesita una coordinación en el equipo docente que atiende a cada grupo, una flexibilidad en los horarios, unas estructuras mucho menos rígidas que las que actualmente están implantadas en los centros educativos. Se trata de actuaciones no formales dentro de contextos formales, de acceder a la consecución de los objetivos desde otras acciones, que no han de ser las únicas, pero con unas líneas de desarrollo abiertas y convergentes. Hablamos de metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, los rincones de aprendizaje y la gamificación, entre otras, entendiendo que los individuos se desarrollan en su interacción con otros individuos, a través de una participación activa y directa del alumnado, buscando alcanzar objetivos comunes desde la cooperación. El aprendizaje cooperativo supone la búsqueda de beneficios no solo para ellos de manera individual, pues se trata de algo colectivo, por lo que se esforzarán para conseguir que el resto de miembros del grupo alcancen las metas propuestas, pues existe una dependencia cooperativa de unos hacia otros. Además, el alumnado desarrollará experiencias que serán saludables para su desarrollo social, psicológico y cognitivo. El papel del docente en este proceso es el de guía, pues el protagonismo lo adquieren desde el primer momento los alumnos, que son los partícipes de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, es evidente que gran parte

del buen desarrollo del ámbito de la dramatización en el aula dependerá del grado de formación y motivación que los maestros hayan recibido en sus estudios, y esta formación nos asegurará la adquisición de una cierta seguridad en esta práctica para el uso de la misma en el aula. (Navarro, 2003).

Por otro lado, los rincones de aprendizaje, en los que el alumno encuentra distintos espacios habilitados para realizar diversas actividades, disponen de materiales y atmósferas características, siendo lo más atractivos posibles para el alumno y para la realización de las tareas que allí se propongan. (Álvarez Cervera, 2018). El desarrollo de la autonomía en el trabajo del estudiante es manifiesto, pues libremente elige rincón y tarea, además de permitirle desarrollarse con el resto de compañeros. Se rompe con la rigidez del pupitre, pues la libertad de movimiento es importante. Los rincones del aula pueden acordarse con los propios alumnos para hacerlos partícipes y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y así fomentar la motivación y la implicación (Gambi Giménez, 2017). En el caso que nos ocupa, puede haber rincones de decorados, de música y ambientación, de redacción, de vestuario, etc.

Por fin, la gamificación incorpora dinámicas de juego al ámbito educativo, aumentando la motivación del estudiante para lograr mejores resultados. Según Andrea Malvido, dentro de esta metodología podemos encontrar varias técnicas interesantes para la correcta aplicación del juego como estrategia educativa (Malvido, 2019). La dramatización supone el dominio del juego, establecer canales de comunicación a través de la palabra, pero también a través de los movimientos, de las miradas, de los silencios. Jugar a ser otro forma parte del teatro, actuar es intrínseco al juego dramático.

Es evidente que las edades del alumnado nos permitirán aplicar unas metodologías u otras, incluso una combinación de ellas, en función de los intereses, y de los objetivos que pretendamos desarrollar. Pero estas metodologías activas, que en sí mismas tienen sus propias funcionalidades, son óptimas para dar el paso a la dramatización dentro del aula, pues tras ella los alumnos están preparados para desarrollar el juego dramático, ya que conllevan la misma línea de trabajo: la movilidad del niño o del adolescente, la participación activa en su proceso de aprendizaje, la función del docente como guía y animador, cuestiones todas que se desarrollan en la dramatización, por lo que vienen a complementarse en su desarrollo.

3. La formación de los estudiantes de magisterio y el juego dramático

Las facultades de Ciencias de la Educación adolecen por regla general de la puesta en práctica de nuevas metodologías en las enseñanzas de la lengua y la literatura. Varios son los motivos, en los que no vamos a entrar en este capítulo, pero lo cierto es que es difícil encontrar propuestas didácticas más allá de las clases tradicionales, con la incorporación de las tecnologías, los trabajos en grupos y poco más. Cuando el alumnado llega a los centros de prácticas se encuentran con realidades que les hacen ver la educación como algo muy próximo, diferente y generalmente atractivo. Lejos empiezan a quedar las clases de teoría y los trabajos de búsquedas en la biblioteca o en Internet. Las diversas situaciones que el alumnado de la escuela presenta lleva a los docentes a buscar soluciones para solventar los más dispares problemas, para tratar discapacidades, cada vez más frecuentes en determinadas tipologías, para el trato con las familias, cada vez con más libertades hacia las tareas docentes. El estudiante de magisterio suele acabar sus prácticas comentando que es el lugar donde ha aprendido algo de la enseñanza. No consideran la importancia de las bases teóricas que todo docente ha de tener, tal vez porque en la facultad no se le ha hecho ver su necesidad, o sencillamente repetimos modelos que en muchos casos deberían estar ya superados.

La propuesta que hacemos en este capítulo es acercar la escuela a la facultad, manteniendo las distancias académicas, pero buscando que allá donde sea posible se pongan en

marcha dinámicas que el alumnado vaya integrando en su futuro proceder docente. A veces, por las mismas estructuras y rigideces de las aulas esto es complejo. Pero en la mayoría de las ocasiones, cambiar las dinámicas de trabajo es posible, incluso las metodologías de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que los alumnos puedan vivirlas personalmente para después saber y querer llevarlas a la práctica en sus aulas como maestros.

Nos centramos en el uso del juego dramático y del teatro como medio para que nuestro alumnado universitario investigue y practique esta herramienta en su quehacer docente. Ya hemos expuesto con anterioridad las características y ventajas que tiene en la escuela, así como otros modelos de enseñanza más abierta que la tradicional. Efectivamente, hablamos desde la práctica con esta herramienta en las aulas universitarias, y comprobando que años después los maestros que han pasado por este modelo las ponen en práctica en sus aulas y se sienten satisfechos de los resultados. No pretendemos que la escuela se transforme en un teatro, pero sí que el teatro no se vea reducido a situaciones de fiestas o de final de curso, donde cada niño ‘hace un papel’ y las madres y padres se sienten felices. Se trata de utilizar la dramaturgia como elemento de múltiples aplicaciones didácticas en diversos escenarios:

- Integración de alumnos con discapacidades, poniéndola en práctica con sistematicidad, esta herramienta para abordar situaciones cotidianas en las cuales cada cual va interpretando el papel que le toca o elige, de tal forma que se irán abordando problemas que ocupan y preocupan a los niños y jóvenes, buscando soluciones e interacciones entre ellos, buscando la comprensión hacia los otros, la empatía al ponerse en su rol. Se trata de integrar por comprensión y adaptación, no por imposición o porque les ha tocado. Esto en lo referido a la integración de discapacidades, tales como la visual, la auditiva, o el asperger o el TDH, entre otros.
- Integración cultural: cada vez es más frecuente la presencia multiétnica en las aulas, por lo que la escuela debe ser un espacio educativo y de integración, en el que cada alumno aporte sus diferencias como elemento enriquecedor para el grupo. Las tradiciones, costumbres, gastronomía, lengua..., cultura en general, deben ser puestas en el escenario educativo como elemento que beneficia a la totalidad, pues vivimos en un mundo en el que la globalidad está cada día más presente. El futuro que aguarda a nuestros alumnos es exponencialmente más diverso que el que nosotros hemos vivido, y los maestros deben estar preparados para asumir el papel que les corresponde en su labor educativa a este respecto. Dentro del espacio escénico estas diferencias pueden y deben ser tratadas como elementos que enriquezcan personal y culturalmente a todos, llevando al alumnado a través del teatro a situaciones en las que compartan la diferencia y sumen desde ella. Y no ya desde dentro del recinto escolar. Los ambientes familiares, la calle, las situaciones de las personas emigrantes han de ser trabajadas en el aula. Y el juego dramático es una herramienta que podrá venir a ayudar a esa empatía y aceptación del diferente como igual desde la perspectiva humana y social.
- Refuerzo en el aprendizaje de segundas lenguas: la dramatización facilita de forma notable el aprendizaje de la expresión oral de las segundas lenguas. A ello podrá ayudar de forma manifiesta el empleo de las canciones, del cine dentro incluso del mismo proceso dramático. Pero no solamente en la expresión oral. La expresión escrita se ve fortalecida desde el momento en el que el aprendiz elabora sus guiones, los aprende y los interpreta. Si a esto añadimos la necesidad de conocer la cultura del país de la lengua a aprender conseguiremos una interdisciplinariedad o globalidad (según edades) en este aprendizaje que lo hace totalmente aconsejable con la dramatización. Estudios llevados a cabo en diversos contextos educativos (Villanueva y Cristóbal, 2015; Nowakowska y Villanueva, 2020) vienen a demostrar que los datos de los estudios descriptivos y cualitativos señalaron el aumento de los comportamientos cooperativos y la mejora de las estrategias

comunicativas en los participantes de las actuaciones tanto dramáticas como literarias y musicales en su aprendizaje de lenguas extranjeras.

- Expresión artística y dramática: no podemos dejar de lado que el currículum de educación Primaria recoge la dramatización como elemento a llevar a cabo en el centro educativo. Más allá de esto, puramente oficialista, consideraremos que efectivamente nuestros alumnos se divierten haciendo teatro, es una actividad que suele ser atractiva porque rompe con la monotonía del pupitre. Además, viene a interrelacionar diversas actividades en su preparación, como las manualidades, la música, la lectura (fundamental en el proceso), y el desarrollo de la expresión oral, ya que han de hablar en público cuidando la entonación, la pronunciación, la vocalización, etc. Solo por estas razones ya sería apropiado el uso del juego dramático en el colegio.

Consideramos importante que los estudiantes de magisterio incorporen a lo largo de sus estudios universitarios el tratamiento del teatro en la escuela, al igual que debería incorporarse para las enseñanzas medias en los másteres de formación del profesorado. Distintas asignaturas trabajan la enseñanza de la lengua oral, el teatro, la didáctica de la literatura, la enseñanza de segundas lenguas..., además de materias de otras disciplinas, correspondientes a estudios de arte, de educación física, de música, etc., que vienen a entroncar directamente con la representación, la escenificación, el arte, dentro todos ellos de la formación de profesores de educación infantil y primaria. Una coordinación entre estas disciplinas consigue los mismos efectos formativos que la que sugerimos que debe llevarse a cabo en los centros educativos. La acogida de los estudiantes de magisterio a estas actividades es muy buena, aunque en muchos casos es la primera vez que representan, una vez vencen los miedos iniciales se sienten felices de haberla realizado. Coordinar sus conocimientos en las nuevas tecnologías, aplicándolas en estas obras, los musicales, los intereses pedagógicos de las diversas menciones en las que se especializan, etc., llega a alcanzar unos resultados óptimos.

Con motivo de la pandemia del año 2020 las representaciones teatrales de forma presencial de los grupos que llevábamos en clase en la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil del tercer curso bilingüe del Grado de Primaria se vieron interrumpidas. Algunos de estos grupos tomaron la iniciativa de llevar a cabo sus obras desde el confinamiento, cada uno en su casa. Los resultados fueron espectaculares. Con esto queremos señalar que la interacción entre los diversos apartados que confluyen en el teatro con las nuevas tecnologías, con la Red, pueden dar unos resultados que vienen a solucionar problemas que en otras aplicaciones didácticas son más difícilmente resolubles.

4. Uso de las tecnologías en la dramatización

La implementación de tecnologías de información y comunicación en el ambiente educativo ha sido una preocupación constante en las agendas de políticas públicas durante las últimas décadas (Livingstone y el otros., 2018). Lo interesante es que, a pesar de los esfuerzos de múltiples gobiernos por asegurar el acceso universal de las TIC, se ha mantenido una brecha digital en los colegios, que se daría producto de las diferencias de uso y apropiación de los estudiantes (Claro y otros., 2012; Hohlfeld y otros, 2017; Warschauer y Matuchniak, 2010, en Halpen, Piña y Ortega-Gunckel, 2020). Esta brecha digital se pone de manifiesto con toda su crudeza cuando el alumnado no dispone de los mismos recursos, tanto familiares como de acceso por no contar con las herramientas más adecuadas ni los niveles apropiados para aprovechar al máximo el rendimiento a su trabajo, algo que también puede darse tanto en el alumnado como en los tutores que desde la casa los ayudan. Pero aún se puede manifestar más aún si el profesorado tampoco dispone de esas herramientas y la mayoría de las ocasiones el teletrabajo queda en manos del voluntarismo y de esfuerzos suplementarios a los máximos

laborales. La inmensa mayoría del profesorado ha dedicado en estos meses pasados una cantidad de horas que se salen de lo normal en estas tareas. Y ello por varias razones. La primera, por la falta de hábitos en este tipo de trabajo. Por otro lado, la incesante llegada de trabajos y de conexiones con alumnos y familias para resolver dudas, corregir tareas, enviar nuevos contenidos, explicar cómo guiar a los alumnos en el desarrollo de sus labores, etc. Y todo ello con escaso o nulo reconocimiento social, además de una notable carga de documentación exigida por la administración. Se hace imprescindible regular este trabajo en esta modalidad para no generar estas situaciones. Pero, además, es imprescindible una formación y la creación de redes tutoriales que ayuden a los profesionales a desarrollar sus tareas con la mayor eficacia posible.

Sin embargo, esta experiencia debe tener aspectos positivos necesarios de resaltar de cara a la docencia presencial en el aula. Lo aprendido sobre el uso de las tecnologías debe ser aplicable en la escuela, tanto durante las clases como en los trabajos que el alumnado debe realizar en su proceso de aprendizaje. Como señalan Halpen, Piña y Ortega-Gunckel, (2020), buscar información online predeciría niveles más altos de eficacia académica (Shen, 2018) y tendría una correlación alta con la alfabetización informacional (Çoklar y otros, 2017). A su vez, se ha observado un incremento en la motivación (Noor-Ul-Amin, 2013; Ruiz, 2013), relevante no solo para el involucramiento, sino para el desarrollo de habilidades transversales –ej. colaboración, aprendizaje autorregulado y autónomo (Claro y otros, 2015; Fazey y Fazey, 2001; Torrano-Montalvo y González-Torres, 2004; Zhang, 2015)–, relacionados positivamente con rendimiento académico (Hu y otros, 2018) y un mayor compromiso durante la visualización de videos, al buscar información o realizar proyectos de forma independiente (Guo y otros, 2014).

Para ello es imprescindible que las aulas se doten de recursos telemáticos con acceso de la totalidad del alumnado. Las tabletas, los ordenadores portátiles, así como el acceso a la Red deben formar parte del proceso cotidiano en la escuela. Esta experiencia no se debe dejar pasar, puesto que es muy difícil recuperar en el caso de que no sea aprovechada a partir de ahora. Las administraciones públicas deberían hacer un esfuerzo económico e invertir en herramientas informáticas al alcance de todos. Es la única forma de evitar que se agrande la brecha digital que hemos podido ver en este periodo de confinamiento. Por otro lado, las tecnologías como parte del conocimiento deben entrar de manera efectiva en los currículos escolares, pero no olvidemos que es imprescindible no dejar atrás al profesorado en su formación con respecto a su uso. De lo contrario, la mencionada brecha digital no solo afectará al alumnado, también al profesorado que no esté al día en estos accesos y usos, y con ello a sus alumnos.

Estas nuevas formas de enseñanza-aprendizaje conllevan a su vez nuevas actitudes del alumnado ante el nuevo modelo de trabajo, pues este deberá aprender a centrarse en la búsqueda de información, en la adquisición de nuevos hábitos, evitando distracciones, plagios, páginas ocultas que le permitan entrar y salir del trabajo que esté desarrollando... En definitiva, una nueva cultura del estudio en la que el alumnado adquiera estrategias de búsqueda en páginas *on line*, discriminando información, identificando páginas no deseables, seleccionando contenidos, adquiriendo los que precisan para cada trabajo en concreto, discerniendo lo útil de lo llamativo, evaluando la información recogida en función de sus necesidades, evitando sobrecargas cognitivas por acumulación de contenidos no necesarios. Nuevos retos que ya han llegado a los sistemas educativos, y que no pueden dejarse solo en manos de los docentes. Las administraciones deben dar los pasos pertinentes para preparar los escenarios educativos que respondan a estos retos. Eso significa inversiones económicas, pero también aumento de las plantillas docentes, así como la formación y permanente actualización de las existentes.

Unos pasos que deben acompañar a la inclusión de herramientas como la dramatización, que aglutinan a una gran variedad de materias y que, independientemente del academicismo que cada cual quiera aplicar en su docencia, vienen a traer aire fresco en nuevos modelos de aplicación didáctica y de interacción multidisciplinar. La combinación de los factores descritos en este capítulo no supone una mayor carga en la labor docente ni en la del alumnado. Bien al contrario, facilita dicha labor, a la vez que permite crear climas de convivencia, de colaboración, de motivación, siempre importantes, fundamentales diríamos, en el proceso de aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

- Agüero, I. (2007). Teatro en el aula. Padres y Maestros. *Journal of Parents and Teachers*, (311), 14-17.
- Claro, M., Preiss, D., Martín, E., San, J., Hinostroza, J., Valenzuela, S., Cortes, F. y Nussbaum, M. (2012). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 59(3), 1042-1053.
- Claro, M., Cabello, T., Martín, E. San. y Nussbaum, M. (2015). Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. *Computers & Education*, 82, 1-10.
- Çoklar, A. N., Yaman, Dulkadir, N. y Yurdakul, I. K. (2017). Information literacy and digital nativity as determinants of online information search strategies. *Computers in Human Behavior*, 70, 1-9.
- Fazey, D. M. A., y Fazey, J. A. (2001). The Potential for Autonomy in Learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361.
- Gambi Giménez, M. (2017). Trabajando por rincones. *Ventana Abierta*. Recuperado de <http://revistaventanaabierta.es/trabajando-por-rincones/>
- Guo, P J, Kim, J., y Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement. En *Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale Conference*. (pp. 41-50). ACM
- Halpen, D., Piña, M. y Ortega-Gunckel, C. (2020). El rendimiento escolar: Nuevos recursos multimedia frente a los apuntes tradicionales, en *Comunicar*, 28(64).
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D., Dawson, K. y Wilson, M. L. (2017). An examination of seven years of technology integration in Florida schools: Through the lens of the Levels of Digital Divide in Schools. *Computers & Education*, 113,135-161.
- Hu, X., Gong, Y., Lai, C., y Leung, F. K.S. (2018). The relationship between ICT and student literacy in mathematics, reading, and science across 44 countries: A multilevel analysis. *Computers & Education*, 125, 1-13.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., y Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3),1103-1122.
- Malvido, A. (2019). La gamificación como estrategia educativa: *Tendencias 2019*. Recuperado de: <https://www.cursosfemxa.es/blog/gamificacionestrategia-educativa>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020): *Informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de la Educación*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Navarro, M. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21, 181-198.
- Noor-Ul-Amin, S. (2013). An effective use of ICT for education and learning by drawing on worldwide knowledge, research and experience: ICT as a change agent for education. *Scholarly Journal of Education*, 2(4), 38-54.

- Nowakowska, P. y Villanueva, J. (2020) La dramatización como eje vertebrador en el aula ELE de la Universidad de Lublin, Polonia. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (33).
- Ruiz, P. A. (2013). Nuevas tecnologías y estudiantes chilenos de secundaria: Aportes a la discusión sobre la existencia de nuevos aprendices. *Estudios Pedagógicos*, 39(2): 279-298.
- Shen, C. X. 2018. Does school-related Internet Information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of Internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98.
- Torrano-Montalvo, F y González-Torres, M. 2004. El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-3.
- Villanueva Roa, J. y Cristóbal, R. (2015): La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera aplicando las Nuevas Tecnologías. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 139-151
- Warschauer, M. y Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34, 179-225.
- Zhang, W. (2015). Learning variables, in-class laptop multitasking and academic performance: A path analysis. *Computers & Education*, 81, 82-88.

El cine como herramienta para el aprendizaje de la fonética en ELE

Laura Ramírez Sainz, *Universidad de Siegen*

1. Introducción

En este capítulo nos centraremos en el tratamiento y aprendizaje de los aspectos suprasegmentales en la clase de ELE mediante el visionado de una secuencia de una película de actualidad, *Perfectos desconocidos*.

Veremos cómo se pueden trabajar los aspectos relativos a la entonación y a la acentuación de patrones acentuales siguiendo diversos acercamientos que van desde la autocrítica, la sensibilización, la reflexión, el análisis, la identificación, el reconocimiento, la repetición y la aplicación de contenidos estudiados o reflexionados, de modo que podamos acercar a nuestro alumno a una elaboración de mensajes en español lo más auténtica posible. Todas las técnicas aquí presentadas se trabajarán sobre ejemplos y muestras aparecidos en la secuencia estudiada. De ese modo, se acercará al estudiante a un banco de datos, por una parte, real y auténtico y, por otra, contextualizado. Así, desde el punto de vista semántico, no se generará un método de trabajo de la fonética que se valga de vocabulario o ejemplos ajenos al conocimiento o uso del estudiante, como desgraciadamente es muy habitual en la enseñanza de la fonética en ELE.

La película aquí analizada, *Perfectos desconocidos*, es una película española del año 2017 y dirigida por Álex de la Iglesia. Se trata de una adaptación de la película italiana de 2016 *Perfetti sconosciuti* de Paolo Genovese. En ella se desarrolla una cena entre cuatro parejas que se conocen de toda la vida, cena en la que se propone un juego que pondrá sobre la mesa sus peores secretos. El juego consiste en leer en voz alta los mensajes y atender con el altavoz a las llamadas de sus móviles, de modo que su vida entera será compartida sin ningún tipo de filtro por todos los asistentes a la cena en ese momento. Como consecuencia de este juego, salen a la luz muchos aspectos ocultos de cada uno de los amigos. La película recaudó unos 30 millones de euros y se convirtió en la décima película española más taquillera de todos los tiempos. La película se rueda en Madrid y aunque no se detalla la procedencia de los personajes, estos tienen una pronunciación relativamente neutra del español peninsular. A lo sumo, algunos personajes muestran características propias del habla de Madrid.

A continuación, detallaremos posibles formas de trabajo a partir de la secuencia seleccionada.

2. Propuesta didáctica

2.1. Observar diferencias

Escucharse a sí mismo. El alumno verá la escena (0-8, 23 minutos) leyendo la transcripción, a continuación se grabará a sí mismo leyendo la misma. Tras una nueva audición de su muestra de lengua y de la muestra de lengua de la película, observará las diferencias entre ambas realizaciones (cf. Gil, 2007: 174).

Una vez que el alumno ha visto el punto de partida (su audición) y el punto al que quiere llegar (secuencia), se empezarán a trabajar paso a paso los aspectos de la entonación.

2.2. Reproducción acentual en palabras

2.2.0. Sensibilización de la acentuación de las palabras

El primer paso será sensibilizar al alumno de la acentuación melódica o silábica de las palabras. Para ello retomamos la propuesta de Gil, (2007: 289), que consiste en trabajar la misma palabra reducida a una combinación mínima de consonantes y vocales, acentuando cada

vez una sílaba distinta (*tata, tata*, etc.). Así, se centra el esfuerzo en la acentuación silábica y no se distrae el ejercicio con la pronunciación de fonemas que suele ser la gran preocupación a la hora de pronunciar de cualquier aprendiente, aunque esta tenga lugar muy seguramente de forma inconsciente.²⁵

2.2.1. *Sensibilización de la acentuación de las palabras a partir de la película*

Una vez sensibilizado el alumno de la pronunciación de las sílabas, se puede hacer lo mismo con ejemplos extraídos de la secuencia de la película (*Venga – oye, Por favor – vamos*).

2.2.2. *Actividad de identificación de competencia fonética del alumno*

Para trabajar la fonética es imprescindible conocer el punto de partida del alumno. Esto puede realizarse de dos maneras, como veremos a continuación. Ambas actividades son recomendables y efectivas. La segunda exige más conocimiento y capacidad de identificación por parte del alumno, por lo que podremos adaptar una u otra actividad según veamos el momento de aprendizaje en el que se encuentre nuestro alumno.

2.2.2.1. *Actividad de identificación de competencia fonética del alumno por parte del profesor*

Los alumnos pueden hacer una lectura de la transcripción y el profesor hacer una prueba diagnóstica sobre ella. A partir de ahí se vería qué esquemas acentuales no se identifican bien o no se conocen y se trabajaría sobre ellos.

2.2.2.2. *Actividad de identificación de competencia fonética del alumno por sí mismo*

También se puede visionar la secuencia, leer la transcripción y que sea el propio alumno el que haga su prueba diagnóstica.

2.2.3. *Actividad de diferenciación entre sílabas átonas, tónicas y localización del acento*

Siguiendo la didactización de la acentuación de las palabras, proponemos aquí aplicar también una actividad de Gil (2007: 290).

Es habitual en la enseñanza de la fonética trabajar con recursos visuales que reproducen los patrones acentuales. Hay quien lo hace con puntos (Gil, 2007), hay quien lo hace con círculos (Bueno Hudson, 2013) y hay quien lo hace mediante una referencia a la naturaleza (Casany/Landa, 2010) reproduciendo montañas más grandes o más pequeñas como representantes de la fuerza silábica.

Una posible actividad para nuestro alumno consistiría en ordenar palabras a partir de vocabulario que aparece en la secuencia. El alumno buscaría 4 palabras para cada categoría de forma que así podría desarrollar la identificación y localización de sílabas tónicas o átonas y adquirir agilidad. A continuación mostramos un ejemplo.

²⁵ A lo largo de mi experiencia como docente de lengua española he podido constatar cómo un alumno se veía incapaz de continuar una lectura en voz alta si desconocía la pronunciación o articulación de un fonema. No así, si lo que desconocía era la acentuación silábica de una palabra. Esto nos lleva a deducir que la importancia fonética involuntaria que un alumno le da a una palabra recae en la pronunciación correcta del aspecto segmental, más que en la del aspecto suprasegmental. Quizá también porque la unidad del fonema es única mientras que la unidad suprasegmental es más amplia y puede abarcar una sílaba, varias sílabas o todo un compendio de palabras o grupos acentuales.

yo	favor	cargador	mirado	venga	dímelo	pregúntale

Tabla 1 Identificación de sílabas tónicas y átonas

Aquí también se podría poner especial atención a los diptongos y hiatos.

ahí	siempre

Tabla 2 Identificación de sílabas tónicas y átonas

2.2.4. Actividad de reconocimiento de las reglas de acentuación

Hasta aquí solamente hemos hablado de sílabas tónicas o átonas, pero también podríamos dar un paso más y trabajar las reglas de acentuación. El cuadro que presento a continuación recoge varios tipos de estructura acentual, con acento gráfico y sin él. Todos los ejemplos aquí enumerados han sido extraídos de la secuencia propuesta y dicho cuadro podría servir de punto de partida para explicar o recordar las reglas de acentuación.

ESQUEMA DE LA ACENTUACIÓN EN ESPAÑOL						
Monosílabas	Agudas no acentuadas	Agudas acentuadas	Llanas no acentuadas	Llanas acentuadas	Esdrújulas	Esdrújulas con enclíticos

Yo	favor	cajón habrás sirvió	mirado examen	Móvil	dímelo	pregúntale

Tabla 3 Reconocimiento de las reglas de acentuación

ESQUEMA DE LA ACENTUACIÓN EN ESPAÑOL	
Hiato	Diptongo
ahí manía	siempre terapia

Tabla 4 Reconocimiento de las reglas de acentuación

2.2.5. Aplicación de las reglas de acentuación

Una vez establecida la relación entre acento silábico y acento gráfico en la actividad anterior, se le puede pedir al alumno que lea una parte de la transcripción no acentuada y acentúe las palabras. Es cierto que las reglas de acentuación pertenecen a la ortografía y, con ello, a la gramática, pero es indiscutible su relevancia fonética, sobre todo en lo que a aspectos suprasegmentales se refiere.

2.2.6. El acento y los pares mínimos

Al haber tratado las reglas de acentuación, se ha podido también observar que, en ese sentido, una palabra tiene varias dimensiones: gramatical, fonética y semántica. Gramatical por su ortografía (*besó*, con acento gráfico si se trata de una forma verbal del pasado, en concreto, un indefinido; de no llevar acento gráfico, la palabra podría cumplir otras dos funciones diferentes más), fonética por su pronunciación (en *besó*, la sílaba tónica es *-so*) y semántica (*besó* es una forma verbal del pasado, el indefinido, tercera persona singular, y significa que una persona realizó la acción descrita por el verbo en un tiempo pasado determinado).

Aquí entonces se pone de manifiesto la estrecha relación entre estas tres características de una palabra, y esa estrecha relación es la que va a marcar la diferencia entre los pares mínimos. Un par mínimo se considera a aquella palabra que se asemeja en todos o casi todos sus fonemas a otra, estableciéndose la diferencia entre ambas palabras bien en un fonema que diverge, que se suma o se resta, bien en una diferencia de entonación prosódica, como por ejemplo en el caso del par *beso-besó*. Ambas palabras parecen iguales pero son diferentes. El acento gráfico, es decir, la ortografía, y su pronunciación marcan la diferencia semántica.

Estos pares mínimos de los que el alumno ya puede ser consciente se pueden trabajar también al hilo del análisis de la secuencia, pues aparecen varias palabras que tienen pares mínimos. Al alumno se le podría dar una única palabra (*beso*) y que él buscara el par mínimo, actividad que exigiría del alumno más productividad. O también, como es habitual en muchos trabajos de ortografía, sobre todo, se podrían dar ejemplos de pares mínimos y que el alumno describiera las posibles funciones y significados.

Dentro de los pares mínimos también debemos distinguir entre los que se pronuncian igual y los que no lo hacen. También en el caso de los primeros se podría tematizar con el alumno cuáles son las estrategias para diferenciar dos palabras que se pronuncian igual pero tienen significados distintos. Lo desarrollaremos a continuación.

2.2.6.1. Pares mínimos que no se pronuncian igual

Dentro de la secuencia encontraríamos estos ejemplos: *esta – está, beso – besó, caso – casó, organizo – organizó*, a partir de los cuales se podrían analizar funciones y significado de cada uno de ellos.

2.2.6.2.1. Pares mínimos que sí se pronuncian igual

En el caso de los pares mínimos que sí se pronuncian igual llegaríamos al tratamiento de la tilde diacrítica que podríamos trabajar de forma similar y siempre partiendo de los ejemplos de la secuencia. En este caso: *tú* (pronombre personal)- *tu* (determinante demostrativo), *más* (adverbio de cantidad) – *mas* (conjunción adversativa), *cómo* (pronombre interrogativo) – *como* (nexo modal), *mí* (pronombre personal tras preposición) – *mi* (determinante posesivo).

2.2.7. Actividad de aplicación: Dominó con tarjetas sobre patrones acentuales

Con el objetivo de ofrecer una enseñanza variada se podría completar el aprendizaje reflexivo, que es el que se ha estado propugnando hasta ahora, con un aprendizaje lúdico. Para ello, se podría crear un dominó. Así, se repartirían tarjetas y se jugaría al dominó, colocando fichas en función de su patrón acentual. Podría haber dos niveles de dificultad: un primer nivel en el que se combinarían palabras y patrones acentuales abstractos y otro en el que solamente se combinarían palabras. En este caso la interpretación del patrón acentual de la palabra sería doble.

2.2.7.1. Ejemplo del dominó de un nivel sencillo



Ejemplo del dominó de un nivel más complejo



Figura 2 Dominó complejo

2.2.8. Actividad de aplicación: Dominó oral o palabras encadenadas por patrones acentuales

Esta actividad requeriría mayor agilidad y conocimiento por parte del alumno. Por ello, esta es la última que se propone dentro de este bloque. Consistiría en lo siguiente: el alumno diría una palabra y el siguiente diría otra con el mismo patrón acentual. Cuando todos los alumnos hubieran participado, se comenzaría otra ronda con otro patrón acentual.

3. Reproducción acentual en grupos de palabras: Atonicidad de las categorías funcionales o gramaticales

Hasta ahora hemos trabajado el patrón acentual de una palabra concreta, pero el patrón acentual no siempre se circunscribe a una única palabra, sino que muchas veces involucra a varias. Esto, que normalmente queda ya fuera de la enseñanza de la fonética habitual en ELE, es importante a la hora de pronunciar un discurso más amplio. Por ello es de especial interés trabajar con los alumnos la atonicidad de las categorías gramaticales o funcionales.

Si lo analizamos con atención, vemos que las preposiciones de los sintagmas no van acentuadas y que todo el sintagma se pronuncia sin pausas internas. Esto nos ocurre con los sintagmas preposicionales y con los complementos adverbiales (cf. Gil 2007: 297). En la secuencia analizada encontraríamos los siguientes ejemplos: *En en enchufe / en el estudio / a las once / en la cama / entre mis cosas / sin discutir / al dentista.*

Una posible actividad sería que los alumnos construyeran enunciados completos en los que insertaran estos sintagmas preposicionales, bien no referidos a la secuencia, bien referidos a ella: Por ejemplo: *Ana le dice a Antonio que el cargador está en el enchufe.*

4. Desplazamientos acentuales

4.1. Ampliación de la palabra sin desplazamiento acentual

Este caso concreto es quizá más interesante desde el punto de vista de la ortografía que desde el punto de vista de la fonética. No obstante, es necesario verlo primero porque en él no se produce un desplazamiento acentual, lo cual al alumno le resulta fácil. No obstante, al alumno le tendremos que explicar también las palabras en las que sí se produce un desplazamiento acentual, aspecto que ya no le resulta tan sencillo y que veremos en el siguiente apartado. Palabras extraídas de la secuencia de la película en las que no se presenta un desplazamiento acentual son: *examen – exámenes / cajón – cajones*.

1.2. Ampliación de la palabra con desplazamiento acentual

Si hiciéramos una encuesta y preguntáramos qué creemos que abunda más en la lengua española, si la ampliación de palabras con desplazamiento acentual o la ampliación de palabras sin desplazamiento acentual, seguramente la respuesta sería la segunda. No disponemos de datos para refutar o defender esa afirmación, pero si observamos los ejemplos que se obtienen del análisis de esta secuencia, hay que concluir que es más habitual la primera. A continuación, se muestran los ejemplos de ello: *venga – vengamos / manía – maniático / daño – dañino / tema – temático / hija – hijastra / gente – gentuza*.

Una posible forma de trabajo sería darle al alumno todas las palabras y que las acentuara él o pedirle que fuera él mismo el que buscara a partir de una palabra base (*venga*) otra en la que se produzca un desplazamiento acentual (*vengamos*) o una en la que no se produzca (*provenga*). El tipo de actividad que propongamos a nuestro alumno nos llevará a un ejercicio más reflexivo, el segundo, o uno más activo, el primero.

2. Interferencia de reproducciones acentuales de la lengua materna o de otras lenguas

Además del análisis y aprendizaje de los patrones acentuales en español, merece la pena observar el funcionamiento de los patrones acentuales en otras lenguas o en la lengua materna de nuestro alumno, es este caso, el alemán. Atendiendo al ejemplo de la palabra *móvil/mobil* ([moβ̞il] en español, frente a [mo'bi:l] en alemán) se puede analizar la diferencia de realización del patrón acentual en ambas lenguas y se puede sensibilizar sobre otras palabras que existan.

3. Análisis del ritmo

Hasta ahora hemos visto cómo se pronuncian las palabras o los grupos de palabras, pero también es importante analizar las pausas. Esto se podría hacer con la transcripción y escuchando la secuencia, identificando las pausas y marcándolas (cf. Gil 2007: 307).

4. Velocidad de locución

La velocidad de locución es un aspecto sobre el que también se podría reflexionar y esto podría tener lugar en dos pasos, mediante una actividad de análisis y mediante una actividad de aplicación.

7.1. Actividad de análisis

Aquí el alumno debería valorar en base a su percepción qué personaje habla más rápido (cf. Gil, 2007: 310).

7.2. Actividad de aplicación

En esta actividad el alumno escogería a un personaje y con ayuda de la transcripción lo intentaría reproducir.

8. Segmentación

Una de las actividades más interesantes por el efecto expansivo que tiene y por su capacidad de aplicación a otros contextos y muestras es la actividad de la segmentación propuesta por Gil (2007: 405). En ella se va expandiendo un enunciado con una cadencia melódica. En primer lugar, es muy útil reconocerla, pues esta segmentación se produce con gran frecuencia en el habla. En segundo lugar, es perfectamente reconocible en la secuencia que trabajamos, y en tercer lugar, es de especial interés trabajarla para poder aplicarla a otros contextos.

Venga. ↓
Venga, ↓ oye. ↓
Venga, ↓ oye, ↓ por favor. ↓
Venga, ↓ oye, ↓ por favor, ↓ vamos. ↓

¿Dónde está mi cargador? ↑
¿Dónde está mi cargador ↑ amarillo? ↑

¿Dónde está mi cargador ↑ amarillo ↑ que compré ayer? ↑
¡Qué manía con coger mi cargador! ↓
¡Qué manía con coger mi cargador ↓ que está ya roto! ↓
¡Qué manía con coger mi cargador ↓ que está ya roto ↓ y no funciona! ↓

9. Análisis registro entonativo

Cuando hablamos del registro entonativo, hablamos del significado que le proferimos a nuestra entonación, es decir, la intención, el mensaje o estado de ánimo que acompaña a nuestro enunciado. Es de sobra conocido que podemos analizar un mensaje partiendo del enunciado, partiendo de su entonación o partiendo de la interpretación de la combinación de ambas. La siguiente actividad que proponemos se ha fijado como objetivo analizar el mensaje, la intención o estado de ánimo que hay detrás de un enunciado perfectamente gramatical. Se puede trabajar viendo la secuencia y analizando la transcripción. La pregunta de la que partiría nuestro alumno sería: ¿Qué emoción hay detrás de lo que dice cada personaje?

Gil (2007: 386) publica una tabla sobre el significado del registro entonativo de gran interés, si bien no estamos seguros de si se debería mostrar antes de realizar la actividad o después. Quizá lo más interesante sería analizar primero el extracto de la secuencia aquí presentado, analizar la curva melódica mediante flechas e interpretar la intención comunicativa. Así se trabajaría de forma intuitiva y después se contrastarían esas interpretaciones con las propuestas por Gil. Con seguridad, el resultado sorprenderá.

Transcripción

Eva: Tu hija $\uparrow$ no para de mentirme. $\downarrow$

Alfonso: ¿Esos pendientes? $\uparrow$

Eva: ¿Qué pasa? $\downarrow$

Alfonso: Que son nuevos. $\downarrow$

Eva: Sí, $\downarrow$ gracias por cambiar de tema. $\downarrow$ ¿Has oído lo que te he dicho? $\uparrow$

Alfonso: Sí, $\downarrow$ que son nuevos. $\downarrow$

Eva: No, $\downarrow$ lo de tu hija. $\downarrow$

Alfonso: ¿Qué le pasa? $\uparrow$

Eva: Que me miente. $\uparrow$ ¡Claro!, $\downarrow$ ¡no vas a decir nada! $\downarrow$

Alfonso: ¡Qué quieres que diga!, $\uparrow$ tiene 17 años, $\downarrow$ estaría preocupado si hiciera lo contrario. $\downarrow$

Eva: Sigue saliendo con Nacho. $\downarrow$ [desacuerdo]

Eva: Que no me gusta. $\downarrow$ [desacuerdo]

Alfonso: Parece que a ella sí. $\downarrow$ [contundencia, afirmación]

Eva: Joder, $\rightarrow$ Alfonso, $\rightarrow$ a ti tampoco te gusta, $\downarrow$ ¡reconócelo, por favor! $\downarrow$
[contundencia, desacuerdo]

Alfonso: ¿Tú te acuerdas de cuando tus padres hacían todo lo posible para que no saliéramos juntos? $\uparrow$ [pregunta abierta, espera contestación]

Eva: Hmm... $\rightarrow$ [reflexión]

Alfonso: ¿Sirvió de algo? $\uparrow$ [pregunta abierta] Es más, $\downarrow$ si no hubieran estado tan a la contra a lo mejor ni siquiera estábamos juntos. $\downarrow$ [convencimiento]

Eva: Sí, a los padres habría que hacerles un porquito más de caso. $\rightarrow$ [reflexión]

Alfonso: ¿Por qué no pruebas a hablar con ella sin discutir? $\downarrow$ [neutralidad]

Eva: No, no, no empieces otra vez. $\downarrow$ [rechazo]

Alfonso: ¿Cuántas adolescentes han hecho terapia contigo? $\uparrow$ [interés]

Eva: Muchas. $\downarrow$ [contundencia]

Alfonso: Y todas estan super agradecidas, te escriben cartas, te mandan flores... $\rightarrow$
[enumeración]

▲

Eva: No exageres, ↓ [contundencia] ¿vale? ↑ [incomodidad]
 Alfonso: ¿Por qué no lo intentas con ella? ↓ [convencimiento]
 Eva: Ni de coña. ↓ [rechazo]
 Alfonso: ¿Por qué? ↑ [interés]
 Eva: Porque no, ↑ que es mi hija, ↑ [nerviosismo] que no es una paciente que viene a la consulta, ¡por favor! ↓ [cierra la comunicación]
 Alfonso: No paras de meterte con ella. ↓ [contundencia]
 Eva: Tenía una caja de condones en el bolso. ↓ [contundencia]
 Alfonso: ¿Qué? ↑ [interés]
 Eva: Los encontré. ↑ [sorpresa]
 Alfonso: ¿Has urgado en sus cosas? ↓ [rechazo]
 Eva: ¡No! ↑ Estaba buscando un mechero. ↑ [defensa con efusividad]

10. Sinalefa

Por último, trataríamos el concepto de sinalefa. Para trabajarla hay a día de hoy muchas propuestas. Uno de los artículos más interesantes es el de Marta Saceda Ulló (2011) que se puede aplicar en gran parte en el análisis de nuestra secuencia.

10.1. Lectura y análisis de la transcripción

Una posible forma de trabajar sería leer la transcripción y escuchar la secuencia marcando de alguna forma gráfica las sinalefas que se producen. En la transcripción aquí presentada marcamos la sinalefa en negrita. Lo primero que llama la atención es que prácticamente todo el texto está marcado. Es decir, en la lengua española este fenómeno se presenta de forma clara y frecuente.

Eva: ¡No, no, no, no, no, **me vas a decir ahora mismo dónde vas!**
 Sofía: **Si te lo he dicho ya, me voy a casa de Susana.**
 Eva: ¡Sofía, por favor!
 Sofía: Pues **no te lo creas si no quieres.**
 Eva: Hm **Vas a casa** de Nacho.
 Sofía: Que no....
 Eva: **Mira que mintiendo no me haces/ daño a mí, te haces/ daño a ti misma.**
 Sofía: ¡**Que no me des el coñazo, mamá!, te lo he dicho mil veces. Voy a casa de Susana,** luego saldremos **por ahí y puede que esté Nacho /, pero solo eso...**
 Eva: ¿**Y esto?** ¿**Para qué es?**
 Sofía: **No son** míos.
 Eva: **Estaban en tu** bolso, son tuyos.
 Sofía: Son de Susana, **me ha pedido que se los guarde.**
 Eva: Pero ¡tú te crees **que soy** tonta!
 Sofía: ¿Sabes **qué te digo?** **Que rebuscando entre mis cosas no me haces daño a mí, te lo haces a ti misma.**
 Eva: **Me sacas** de quicio.

10.2. Actividad práctica con soporte escrito

En un segundo paso se tendría que practicar la sinalefa anulando la influencia de la grafía, como ya viene siendo habitual hacer para facilitar la reproducción de la sinalefa.

¿Para qué es? – paraqués
 Voy a casa de – voyaca, voyacasa (Voy a casa de Susana.)
 No son – noson (No son míos.)

Me sacas – mesacas (Me sacas de quicio.)

10.3. Utilización de recursos visuales

En un tercer paso, se podría trabajar la sinalefa alejándonos del español escrito para centrarnos en el oral. Los recursos que podríamos utilizar son ayudas visuales (dibujar en la pizarra) o gestopédicas (gestualizar con la mano) con el objetivo de llegar a repetir la entonación sin gestualizar, pero proveyendo al enunciado de la sinalefa.

11. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos ido haciendo propuestas sobre cómo trabajar los aspectos suprasegmentales en la enseñanza de la fonética de ELE a partir de una secuencia de una película española de actualidad.

Hemos hecho varios tipos de propuesta didáctica, que incluyen tanto los presupuestos del método tonal (escuchar con atención y repetición, atención a un aspecto puntual) como los del método fono-articulatorio (láminas, imitación, transcripción fonética, etc.), y de otras propuestas bien de otros autores especialistas en fonética de ELE, bien de creación propia.

La oportunidad de elegir esta secuencia de esta película se debe a su actualidad y a su representatividad del español peninsular actual. También la temática y la puesta en escena son cualidades que pueden llamar la atención de nuestro alumno y desempeñar un papel motivador. La fácil accesibilidad de la fuente, que el alumno puede consultar en cualquier momento, es también un aspecto relevante pues facilita el trabajo con el profesor y sin él.

La secuencia de la película sirve como base de datos, ejemplo de reproducciones fonéticas, punto de partida para ejercitación de determinados aspectos y, en suma, como recipiente de muchas manifestaciones fonéticas que se propone al alumno ver desde un acercamiento didáctico.

Los aspectos suprasegmentales que se propone trabajar aquí abarcan desde el análisis y la pronunciación de las palabras, centrándose tanto en la localización del acento melódico como en la localización del acento gráfico, hasta la reproducción acentual de los grupos de palabras, los desplazamientos acentuales, la interferencia de otras lenguas en la reproducción de patrones acentuales, el análisis del ritmo o la velocidad, la segmentación, el análisis del registro entonativo o el tratamiento de la sinalefa.

Desde el punto de vista metodológico en las actividades propuestas se intenta crear un equilibrio entre las actividades pasivas, de reconocimiento, reflexión o sensibilización y otras más activas, de repetición, de pronunciación libre (incluyendo también ritmo y velocidad), de distribución, de aplicación, de integración, de comparación, de interpretación, de gesticulación o de ludificación.

En total en este artículo se han propuesto más de 25 actividades para trabajar los aspectos suprasegmentales de la fonética de ELE partiendo de una fuente audiovisual de una duración de 8 minutos.

Mostrar al alumno que estos aspectos suprasegmentales están presentes en unos minutos de una secuencia de una película de actualidad que quiere reproducir una realización de lengua auténtica y actual del español peninsular es una muestra irrefutable de su importancia en la realización fonética de nuestra lengua. Ofrecerle al alumno todas estas actividades de tipo académico y situadas dentro del campo de la fonética para que los conozca, identifique y practique es nuestro propósito didáctico. Que el alumno conozca dichos aspectos suprasegmentales y los haga suyos será en último término un éxito para él como alumno y para nosotros como profesores.

12. Bibliografía

- Aurrecoechea, E. (2002). La pronunciación en la clase de ELE, *Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Alemania*. International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- Bueno, R. (2013). Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest.
- Casany, M., y Landa, J. (2010). Montañas, puentes y ríos: acercamiento a la pronunciación y a la entonación españolas en niveles iniciales. *Revista Foro de profesores de ELE*, 6.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia en español*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, G. (2011). La infradiferenciación de los fonemas /l/ y /ɫ/: una propuesta didáctica. *Cuadernos Canela*, 21, 57-73.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español*. Madrid: Arco Libros.
- Giralt, M. (2010). Y... ¿cómo trabajo la entonación en mis clases de ELE? *Actas de las III Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Instituto Cervantes de Manchester: Manchester.
- Gironzetti, E., y Pastor, A. (2008). ¿Te vas de casa o de caza? Propuestas para la enseñanza del sonido /o/ a alumnos italianos de E/L. En J. M. Contreras (ed.) *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE* (pp. 147-160). Valencia: Universidad de Valencia.
- González, C.; y Romero, A. (2002). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.
- Guillén, P. (2012). La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo, *Kañina: Revista de Artes y Letras*, 36(1), 205-213.
- Navarro, T. (1944). *Manual de pronunciación española*. Madrid. Gredos.
- Orta, A. (2009). Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula, *Phonica*, 5, 48-73.
- Poch, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del español como Lengua Extranjera, *redELE*, 1, 1-8.
- Quilis, A. (1985). *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- Ramírez, L. (2017). Didáctica de la fonética en ELE: los elementos segmentales, *Revista académica liLETRAd*, 3(1), 235-250.
- Ramírez, L. (2020). *Didáctica de los elementos suprasegmentales en ELE: la teatralización*. Granada: Comares.
- Ramírez, L. (2020). *Didáctica de los elementos suprasegmentales en ELE*. Granada: Comares.
- Renard, R. (1977). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruselas: Didier.
- Romero, C., y González, A. (2002). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.
- Saceda, M. (2011): ¿Hablan a golpes?: El enlace. *Foro de profesores de E/LE*, 7, 1-10.
- Santamaría, E. (2006): Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa, *Interlingüística*, (17), 961-970.
- Santamaría, E. (2007). Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas, Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. En E. Santamaría Busto (Ed.) *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 1237-1250).

Lectura, Literatura y Escuela. Acerca del placer de leer, interpretaciones y sobreinterpretaciones

Marta Esther Rubin

1. Introducción

Este artículo de divulgación es un acercamiento al foco de la discusión sobre la lectura, la literatura y su vínculo con la escuela, a partir de un arduo camino de encuentro con docentes de todos los niveles del sistema educativo argentino y sus prácticas de enseñanza en relación con la literatura.

Pensar la literatura como discurso, o como objeto de estudio, y vincularla al ámbito escolar, reconoce variadas investigaciones y es centro de numerosos estudios y desafíos. Los interrogantes son muchos: ¿Qué es la literatura? ¿Cómo se define? ¿Quién la limita? ¿Por qué insistir en que la literatura forme parte de la vida de las personas? ¿Dónde está eso que llamamos literatura? (Montes, 2001).

El punto de partida es el resultado de una investigación sobre el espacio que ocupa la literatura en la escuela y las diferentes maneras en que “lo literario” es considerado como contenido a enseñar.

En la infancia, el libro es como un juguete; entra por los ojos, por el tacto, por el oído, por el olfato (incluso por el gusto: ¡hay libros para chupar!). Me acuerdo del placer que sentía, de chica, cuando, al abrir un libro nuevo, hacía crujir las páginas y del olor a cola de pegar que algunos libros, como Marcelino pan y vino, conservaron con los años. Las ilustraciones que más me impresionaban eran las de la Fabulandia de Codex, sobre todo por las guardas que enmarcaban las páginas; me gustaban tanto que se las regalé a mi madre, en su día, recortadas y pegadas en un collage abigarrado. Recortar los libros, colorearlos, acariciarlos, chupar los vértices de las hojas hasta ablandarlos. El libro, en la infancia, es un objeto con el que se interactúa, con el que se hacen cosas, pero que a su vez tiene algo que lo diferencia de otros objetos: dice cosas. Las cosas que dice a veces son disparatadas, como aquellas lecciones del libro de lectura de primer grado, verdaderos trabalenguas de dos o tres letras (“Olaso sala la sal”) que algunos pedagogos, insensibles a las virtudes lipogramáticas, condenaron por su monotonía. Para los más chicos, todavía apegados a la oralidad, el libro es un lugar de encuentro con los adultos, que prestan su voz al texto, haciendo de la lectura ese rito mediúmnico que Sartre describe en *Las palabras*.

La cita precedente, fragmento de una autobiografía de Maite Alvarado, refiere a la importancia que el libro, la lectura, la literatura, concentran en las infancias y su más que necesaria presencia, tanto en la escuela como en el hogar.

La escuela en tanto organización social está presente en este escrito y se revela como el espacio privilegiado de encuentro entre los alumnos y las alumnas y el mundo de la literatura, pues sucede que muchas veces el único contacto de los niños, niñas y jóvenes con la literatura se da en el ámbito educativo con la mediación docente.

La escuela, la familia, los medios, los formadores de formadores, la industria editorial, -con diferentes niveles de responsabilidad y conocimiento- han reducido hasta la banalidad la compleja distinción entre *placer y goce textuales* – goce estético en términos de Roland Barthes-

En las últimas décadas, mayoritariamente, la lectura de los textos literarios entró en la ambigua meta de **leer por placer**, el propósito primero determina una forma de leer que contenta y el objeto de lectura, unos libros que *proviene de la cultura, reproduciéndola*, e impiden u obstaculizan a largo plazo, el desarrollo de las competencias literarias necesarias para *arremeter* en el universo de *textos para el goce*, que provoca, desacomoda, interpela y desafía al lector.

La consecuencia más evidente es la reducción de la práctica de lectura a **una introducción de aquello que no se leerá jamás**, y el ensanchamiento de la brecha entre los que acceden a la literatura como valor cultural y los que no.

Frente a este panorama, se impone reconocer cuál será la responsabilidad de la escuela, los docentes, el sistema educativo, la sociedad.

Preguntados los docentes en entrevistas que indagan sobre la fundamentación de los talleres de lectura que pueblan las aulas en el marco de la consigna, **leer por placer**, aparece con contundencia la frase lapidaria **los chicos no leen**, no les gusta leer, esta propuesta hedonista los atrae. Por lo menos se acercan a los libros ...

En menor medida, otras miradas, otras opiniones marcan la diferencia. Dice Nilda, una maestra de Resistencia, provincia de Chaco: “Tengo como un desafío que el alumno sepa entender lo oculto, sepa descifrar un mensaje o una ideología dentro de la obra literaria, más allá de la historia que cuenta” (p. 26).

Lo cierto es que muchos chicos y grandes no tienen acceso a la literatura y habría que replantear el lugar, las propuestas y el espacio que la didáctica de la literatura le da a la construcción de garantías para ese acceso simbólico a los textos literarios.

En esos tiempos²⁷, la literatura en la escuela se viralizó como un mero acercamiento a través de un “manoseado y poco claro concepto de placer”²⁸ que no hace más que desterrar la literatura del ámbito escolar. Muchas han sido las explicaciones y las soluciones que se han propuesto desde los distintos ámbitos académicos a fin de revertir esta dramática sentencia de la no lectura.

Las responsabilidades se repartieron entre los medios de comunicación masiva, la familia, la posmodernidad, la posverdad, pero **la última responsabilidad** recayó con mayor fuerza en la institución escolar.

Algunos autores señalan que la responsabilidad del alejamiento de los chicos de la literatura la tienen los paradigmas historicista y estructuralista y sus respectivas configuraciones didácticas -enciclopedista y descriptivista-. En este sentido, la consecuencia fue que, como la literatura estaba demasiado escolarizada y eso era contraproducente, la solución fue la desescolarización de la literatura y con ello un gran vacío y un alejamiento del espacio literario que promovió la llegada de la pedagogía del placer.

2. ¿Qué significa el leer por placer en la literatura?

2.2.¿De dónde surge esta propuesta de la llamada pedagogía del placer?

Es probable que haya un gran malentendido en torno al **placer de leer**. El concepto nació en el marco de la erótica del texto en que se había embarcado Roland Barthes y que ponía el

²⁶ Nilda, ENS 7, Rcia.

²⁷ 1990 a 2003 en Argentina

²⁸ Mora Díaz Súnico

acento en la corporeidad y en la química de la lectura, pero luego, desprendido de ese marco, mutó y terminó significando algo así como **divertirse leyendo o leer cosas fáciles y divertidas que no causen problemas**.

Si la industria editorial hubiera estado más interesada en resignificar la lectura que en expandir la producción, manifestaría menos pánico y más eficacia a la hora de democratizar la lectura de textos literarios. Si bien la ampliación de los mercados permitió que el libro se abaratara y estuviera al alcance de la mano, los mecanismos que se diseñaron y perfeccionaron en las últimas décadas para lograr ese objetivo de ampliación de los mercados- básicamente la segmentación y el culto a las novedades- minaron la significación social de la lectura.

Para satisfacer la exigencia de novedad de la época, la industria crea nuevos segmentos, y esa segmentación provoca una ilusión de variedad que enclaustra a los públicos.

Es imposible mantenerse al día con una producción tan desmesurada, de manera que los usuarios desembocan obligadamente en los best-sellers mejor promovidos y los maestros, en los libros de texto que les regalan.

El Plan Nacional de Lectura Lisboa propuso una nueva agenda para la promoción de la lectura, la que debe superar cierto sesgo libresco que reduce la tarea al hecho de que unos sujetos se pongan en contacto placentero con los textos, sin discutir teóricamente los matices de esta expresión ya acuñada y ampliamente divulgada: **"el placer de la lectura"**.

Se trata de un desafío que opera en todos los órdenes: lingüístico, cognitivo y estético. Leer es un reto y si en una nueva agenda de la promoción se decide jerarquizar la lectura de literatura, este reto se amplifica en la riqueza retórica, semántica y simbólica que todo texto literario acarrea.

El advenimiento del Plan Nacional de Lectura en Argentina como política pública, (2004), sacudió los cimientos de la pedagogía del placer de la lectura y muchos docentes retomaron la idea de la construcción y defensa del espacio literario,

Siguiendo al sociólogo Pierre Bourdieu, la propuesta superadora hace eje en que es posible construir una línea de acción que, llevada a cabo por la escuela, conduzca a erradicar las desigualdades de acceso. Para ello es indispensable que la Institución Educativa redefina el objeto de estudio.

La institución escolar tiene en sus manos la posibilidad de revertir la situación de exclusión y de indiferencia que acarrea hacia los valores culturales consagrados como legítimos. La literatura ofrece una gran ventaja, la existencia de un campo especializado en su estudio que puede dar cuenta de la mayor parte de los problemas que este objeto presenta.

La cuestión se centra en el desarrollo de las disposiciones específicas para la percepción de la literatura. Este sistema de disposiciones que funcionan como esquemas de percepción en lo que Bourdieu llama "habitus". El "habitus" de un individuo entendido como el esquema de conocimiento y acción determinado por las condiciones de existencia por la que ha atravesado (educación familiar y escolar, primordialmente).

La escuela debe hacerse cargo y mejorar las condiciones de existencia por las que el individuo atraviesa para que su habitus funcione con mayor capital y le permita acceder al goce de los valores culturales. La democratización estará presente cuando haya igualdad de posibilidades en el acceso a la esfera de la cultura.

3. ¿Qué relación se establece entre la lectura de literatura y la escuela?

3.1. ¿Se enseña la literatura? ¿Se aprende?

La Literatura en la escuela constituye uno de los problemas más significativos de la educación y la formación docente.

En general, el abordaje de la literatura se realiza desde una metodología que muchas veces no responde a las expectativas de los más jóvenes, quienes se ven obligados a responder cuestionarios, guías de trabajo o pruebas escritas que responden a un esquema de lectura realizado desde la óptica del docente. En este esquema de lectura, el joven lector no tiene posibilidad de actuar como productor de sentido del texto.

Ya resulta un lugar común decir que se vive en una sociedad de no lectores, que el fuerte impacto de los medios de comunicación masiva contribuye a la postergación de la lectura ofreciendo pasatismo, frivolidad, pasividad.

Aun así, muchos niños y jóvenes que viven bajo el régimen de la TV y no tienen el privilegio del hábito de la lectura, se entusiasman y reaccionan activamente ante estímulos sencillos orientados hacia el acto de leer literatura.

En el marco de las cátedras de Lengua y Literatura y de los talleres que se dictan en los Profesorados, hay una realidad que se repite: los estudiantes tienen poca experiencia literaria, no recuerdan haber leído demasiado ni manifiestan experiencias gratificantes con la literatura. Pero, parecen tener muy claras expectativas respecto del valor instrumental de la literatura. Esta serviría, según lo entienden, para enseñar determinados contenidos curriculares o las normas y valores vigentes. Estos alumnos han pasado por doce o más años de escolaridad, de lo que surge, que la escuela no parece haber contribuido a formarlos adecuadamente como lectores de literatura.

Jean Marie Privat, en su artículo “Sociológicas de las didácticas de la lectura” advierte que las modalidades más tradicionales de la cultura escolar del lector encuentran su legitimidad en el culto de la literatura. La razón de ser de la enseñanza es la de transmitir un patrimonio – nacional, pero de fama universal- que por derecho se impone a todos. Centrada en un objeto cultural legítimo, esta pedagogía se funda sobre el carisma de la obra y apunta a desarrollar el gusto por la lectura y la cultura desinteresada. Maestro y manual son los referentes culturales y se espera que los alumnos entren en comunión con las obras. Este modelo dogmático de transmisión cultural no tiene ni tuvo éxito. Un sistema pedagógico y culturalmente conservador en donde la autoridad del texto es reforzada por la autoridad del maestro, no logra conservar a la mayoría de sus lectores una vez pasada la obligatoriedad escolar.

En este sentido, se hace necesario una reflexión sobre la formación del profesorado y la transposición didáctica ya que en primer lugar aparece el docente como mediador inequívoco entre la literatura y el alumno, en el marco de la escuela y este papel central obliga a considerar la formación que, en este aspecto, ha recibido el docente.

En su práctica docente y como consecuencia –en alguna medida- de su historia como alumno y de su formación de grado, el docente resulta –casi exclusivamente- un aplicador de técnicas y conocimientos generados por otros.

Lo cierto es que sean las experiencias literarias pocas o muchas, ricas o mediocres, los docentes tienen construida una representación de la literatura y de la función que ésta cumple en la escuela. Representación -en el sentido de **representación social**- que por lo general la formación de grado no apunta a resignificar, sino más bien a reforzar y que no se refiere a una idea o un supuesto, sino a una construcción más compleja en donde tienen que ver las

experiencias literarias que el docente ha recibido en su formación de grado, la visión de la literatura en la escuela y en la sociedad, la idea de alumno que esa sociedad ha construido.

Un docente que carga con su historia de no lector, que no ha sido formado adecuadamente y que está solamente preparado para aplicar conocimientos que otros construyen, resulta un docente inseguro de sus saberes. Sin duda, la relación docente – alumno está mediada por el contenido.

El docente enseña, muestra lo que sabe y oculta lo que no sabe. La inseguridad respecto del contenido – en este caso, la literatura- hace que se desplace la relación hacia el disciplinamiento, hacia el control. Se busca la homogeneidad de la respuesta única, de la única respuesta que ofrecen las guías de análisis literario, las carpetas de ejercicios, donde se identifican con seguridad los personajes, el tiempo y el espacio, donde se subraya sin lugar a duda las imágenes visuales y las personificaciones, donde se puede marcar el esquema de la rima.

Idéntica concepción tienen algunos libros de lectura o los manuales que resultan, no pocas veces, la única forma de acercamiento literario con la cual se cree cubierto lo que se debe **dar** de literatura.

Esta aplicación de recetas pensadas por otros es coherente con una definida concepción de literatura en la que hay una sola lectura posible de la obra literaria y según la cual se puede saber qué quiso decir el autor, una única lectura que puede ser enseñada. La literatura cae bajo la ley del usufructo en varios sentidos. Tal como se la concibe, puede servir -y de hecho sirve- para enseñar normas, valores, principios, ideologías, contenidos curriculares, celebrar héroes o fechas históricas, para extraer oraciones y analizarlas gramaticalmente, para ofrecerla como modelo del discurso consagrado a imitar en las redacciones escolares, etc.

Por otra parte, la relación asimétrica que se da generalmente en la literatura infantil juvenil -literatura que está especialmente dirigida a los chicos y que, por lo tanto, se ofrece y circula en la escuela- es ideal para la situación escolar, también asimétrica.

El docente que no recibió formación sistemática en su carrera, por un lado, utiliza material que impone el circuito comercial sin criterios de selección, y por otro ahonda la relación entre un adulto que sabe y enseña y otro que ignora y debe aprender. No se pueden desconocer, sin embargo, los intentos que hace la mayoría de los docentes para atenuar esta asimetría histórica en la escuela y por capacitarse en los aspectos en los que su formación de grado fue deficiente y reflexionar sobre su propia práctica.

En otro lugar aparece la visión de infancia y de adolescencia que tiene la sociedad, que concibe al alumno como un sujeto que debe ser formado, inculcado, una vasija a llenar. Frente a esta imagen ideal que la sociedad ha construido está el niño o joven real, que asocia lectura y literatura con el colegio y con las clases de lengua, que no va al libro, que no se involucra con el texto, no se compromete, no dialoga, que no internaliza que la lectura y la literatura permiten conocer otros mundos y prefiere interrogar **al que sabe**. Los alumnos van a la escuela a aprender porque **no saben**. Por eso aceptan lo que se les dice acerca de cada texto como la única lectura posible y no se animan a proponer cierta interpretación o alguna resonancia diferente que el texto les sugiera.

Los dos polos del vínculo pedagógico se unen por una corriente unívoca y el que sabe ofrece al que ignora. El saber está en los materiales pedagógicos y en el docente. El alumno, atrapado en su dependencia, aprende –paradójicamente- distintos modos de sobrevivir sin aprender. Poco a poco acepta la descalificación de su experiencia y de sus posibilidades múltiples y enriquecedoras de otorgar sentido a los textos.

Analizadas estas situaciones, es necesario ofrecer un ámbito de reflexión distinto para que la actividad lectora se transforme en un acto más creativo. Será necesario generar un cambio en la actitud lectora de los docentes para que ellos a su vez puedan transferir esta experiencia a los estudiantes.

Michel Petit en “Elogio del encuentro”, sugiere que la lectura permite el encuentro de culturas, la elaboración de un espacio simbólico en el que se puede encontrar un sitio en vez de sentirse rechazado por todas partes.

Resulta imprescindible modificar las condiciones lectoras de los adultos, a partir de la concepción que entiende al acto de leer como una tarea de interacción entre texto y lector, como un lugar en el que el lector pueda **escuchar las voces del texto**, como un espacio en el que el texto deja lugares o huecos para que todo lector los rellene con su competencia lectora, con su conocimiento de mundo y con su experiencia. Esta concepción permite que el texto, al desprenderse de la dependencia del autor, se pueda enriquecer con las múltiples lecturas.

Estos conceptos generan un cambio en la significación de la interpretación de los textos ya que, en lugar de descifrar el sentido, debe explicar los potenciales de sentido de los que dispone un texto, dado que la actualización que tiene lugar en la lectura se efectúa como un proceso de comunicación que hay que describir.

Si se comparte el criterio de Roland Barthes en cuanto a que el texto está constituido por varias escrituras que tienen origen en varias culturas, que entran en diálogo unas con otras y que hay un lugar en el que se concentra toda la multiplicidad mencionada y que ese lugar es precisamente el lector, este, sin dudas, debe ser considerado como un partícipe ineludible en el acto de comunicación.

A partir de estas consideraciones está claro que se debe provocar un cambio en los cánones de lectura de los docentes para que ellos a su vez puedan transferirlo a sus alumnos. Esta fractura en la actividad lectora es la que posibilitará a cada uno de los sujetos construir su propia historia de lector.

Resulta conveniente recordar que no necesariamente el lugar que elige el alumno para leer es igual al del profesor. Para poder experimentar la tensión que se genera entre texto y lector, es preciso promover que los docentes vivan el proceso de la lectura “como condición de entendimiento con el texto” (Iser) es decir, que experimenten el proceso de producción y que lo hagan de acuerdo con su conocimiento y con su ideología para comprobar que toda lectura tiene su historia.

Es menester entonces, fundar un espacio en el que la lectura sea compartida, un lugar en el que no haya una única voz que determine cuál de todas las lecturas es la legítima. Para ello es necesario que el propio docente realice la práctica de tallerista, se coloque en el lugar de alumno y sea capaz de poner en crisis su canon lector.

Crear las condiciones para que se produzca el deslumbramiento que permita que el lector empiece a sentir esa pasión por la literatura que es una experiencia y el goce intelectual que esa experiencia provoca.

Es posible generar nuevos discursos sobre literatura a partir de la incorporación de saberes literarios en la escuela. Es urgente reparar la carencia de formación en este campo, especialmente en la formación docente inicial. Modificar las condiciones objetivas y subjetivas que determinan el habitus, pues, en palabras de Bourdieu “el habitus no es el destino”.

La propuesta consiste en crear en el aula condiciones que permitan que el lector se involucre con el texto, que el aula se transforme en un espacio donde se profundice el significado de los textos y se exploren nuevas formas de lectura.

El sentido es la búsqueda del sentido y es lo que valida la acción humana, lo que le da grandeza aun a lo pequeño que uno puede estar haciendo. (Noe Jitrik)

Tal vez, sea hora de apelar a una hermenéutica de la enseñanza ya que representa un sostenido esfuerzo por encontrar sentido, por descubrir mejores maneras de enseñar y, para usar las palabras de Rorty (1979), por “educar” encontrando un lenguaje mejor para hablar de la enseñanza y, por lo tanto, mejores maneras de enseñar.

En palabras de Maite Alvarado “Los docentes tienen un largo y apasionante camino para recorrer. Pero, quizás lo primero, antes de iniciar la travesía, sea recuperar la predisposición para aprender, la capacidad de transformar el quehacer cotidiano en objeto de reflexión”.

Será la escuela, la institución escolar, promotora de lectura. Si bien la promoción de la lectura se da en diversos ámbitos -grupos de promoción, bibliotecas populares, comedores barriales que suman actividades en torno a la literatura-, la escuela es, debe ser, el espacio por excelencia de encuentro del niño-joven con lo literario, con el libro. Gustavo Bombini considera a la escuela pública como garante de circulación de ciertos contenidos culturales, de que chicos de cualquier condición social puedan ponerse en contacto con aquellos objetos que quizás no formen parte de su experiencia cotidiana. (Bombini, 2007). La relación entre los emisores -los adultos- y los destinatarios -los jóvenes-, es asimétrica. Detrás del libro que se destina hay construcciones de niños y jóvenes que se configuran social, política y culturalmente, tienen una concepción previa y una mirada del mundo. Desde su lugar, el joven concibe la realidad, la crea, la manipula, la transforma.

No es que los chicos no comprenden lo que leen, sino que ejercen, si se les permite hacerlo, unos modos de la comprensión plurales, que exigen, de parte del docente o del evaluador, una escucha atenta y comprensiva en relación con esa hipótesis de sentido que quizás no sea la prevista por la escuela ni por el docente (...). (Bombini, 2007).

Ser formadores de lectores no sólo implica acercar el libro como objeto a los niños, jóvenes y adultos, sino también construir subjetividades en torno a ese objeto

“la escuela debe formar buenos lectores que sepan rechazar la mala literatura; de allí la importancia de la escuela y de la figura del docente en la mediación y en la formación literaria-intelectual del niño-joven”. Martín Kohan

Enseñar literatura no es tarea sencilla. Acercar los libros de literatura es una de las tareas, pero no la única, acompañar la lectura, guiar sin coartar, ayudar a construir la subjetividad, defender los espacios literarios, entre otras acciones y estrategias forman parte de la buena enseñanza.

El aula se abre como un espacio en el que es posible otorgar relevancia a los objetos de estudio, la autonomía de la literatura en relación con la lengua tiene que ser abordada en la escuela, y evocar junto a ella los conceptos que atañen a su enseñanza, tales como los de lectura y escritura. La clase de literatura es el lugar de la lectura, es decir, el lugar donde lo desconocido entra en una relación que no es de unificación sino de pluralidad. Y aunque la clase de literatura forme parte del mundo, lo que allí sucede afirma la irrupción y la apertura del mundo. (Larrosa, 2003: 521).

Como cierre, siempre parcial, en palabras de Larrosa, es fundamental que los niños, los jóvenes y los adultos se abran al mundo. La literatura permite hacerlo. Ojalá que sean cada vez más los que se acerquen a los libros sin necesidad de pensar que deben hacerlo obligatoriamente. Ojalá que la escuela sostenga el vínculo con lo literario y lo recree permanentemente.

4. Bibliografía

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del C. B. C.
- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO/ Manantial.
- Bajtín, Mijaíl, M. (2002). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Barthes, R. (1994). Escribir la lectura. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1997). "Introducción al análisis estructural de los relatos". En *Análisis estructural del relato*, México: Ediciones Coyoacán.
- Block De Behar, L. (1984). *Una retórica del silencio. Funciones del lector y procedimientos de la lectura literaria*, México: Siglo XXI Editores.
- Bombini, G. y Cortés, M. (2000). ¿Qué leer y qué escribir en la escuela? Algunos criterios para la selección de textos. *El Monitor de la Educación*, 1.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (ed.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México.
- Chartier, A. y Hèbrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880-1980*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Cortés, M. (2001). Los textos, marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En M. Alvarado, *Entre líneas*. Flacso
- De Azúa, F. (1993). ¿Qué es leer? *Cuadernos de Pedagogía*, 216, s.p.
- Eco, U (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1991). Por qué los libros prolongan la vida *La Nación*, Argentina.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gabilondo, A. (1997). *Trazos del eros. Del leer, hablar y escribir*. Tecnos: Madrid.
- Goodman, K. S.(1994). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comp) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos aires: Ediciones de la Flor
- Iser, W. (1989). El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica. En *Estética de la recepción*. Madrid,
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (1999). Dar a leer... quizá. Notas para una dialógica de la transmisión. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, 9.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela?. *Lectura y Vida* , 1, 17.
- Link, D. (2003). *Cómo se lee. Y otras intervenciones críticas*. Buenos Aires: Norma.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Montes, G. (2001). *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Conferencia dada en el Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, noviembre de 2001.
- Palamidessi, M. (2000). Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En S. gvirtz (ed.) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Pampillo, G. (2004) *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Payne, M. (comp.) (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*, Bs As, Paidós.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y Narración*. Siglo XXI: México.
- Rockwell, E. (2001) La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 1.
- Van Dijk, T. (1980) *Estructuras y Funciones del discurso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- Wittmann, R. (1998). ¿Hubo una revolución de la lectura a finales del siglo XVIII?. En Guglielmo y R. Chartier (eds.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Juegos para la enseñanza de la fonética y la fonología del español

Miguel Martín Echarri, *Universidad de Burgos*

1. Introducción

Enseñar fonética y fonología a estudiantes universitarios en el primer curso del grado de español supone evidentemente desvelar rasgos de la lengua que estaban ocultos para ellos en tanto que hablantes que sin embargo los dominan, y ese proceso de descubrimiento de habilidades de las que no son conscientes supone sin duda un gran aliciente. Sin embargo, ese proceso de descubrimiento se ve entorpecido en varios momentos por dificultades que tienen que ver por un lado con la enorme complejidad de los procesos necesarios para la comunicación oral y, por otro lado, con la utilización de conceptos y estructuras teóricas de un nivel de abstracción que con frecuencia queda en los límites de las posibilidades de asimilación para los alumnos en su etapa de maduración intelectual. Lo primero se manifiesta en una falta de dominio consciente de los mecanismos articulatorios que provocan la distribución de los alófonos; lo segundo, en el choque con conceptos demasiado abstractos y desconectados de los conocimientos habituales de los alumnos, incluyendo la siempre huidiza distinción entre fonética y fonología, con todas las implicaciones terminológicas que conlleva. Por último, a estos dos grandes grupos de dificultades hay que añadir la combinación entre ambos, esto es, la dificultad de relacionar entre sí los conceptos teóricos y los mecanismos prácticos.

Estas dificultades no pueden desaparecer por la utilización de un método concreto, porque no se trata de problemas que se deban al uso de métodos defectuosos o erróneos; sin embargo, sí puede ser que determinadas prácticas ayuden a los alumnos a familiarizarse con los contenidos y a manejar los conceptos con una dosis de interés tal que los lleve a una asimilación relativamente mejor. Es posible que ciertos modelos pedagógicos favorezcan la asimilación, les permitan familiarizarse con los detalles para trabajar de manera sistemática los conceptos. Nuestra propuesta consiste en la adaptación y diseño de algunos juegos que exijan de los alumnos participantes el manejo de esos contenidos y habilidades, tales como los perfiles articulatorios, la descripción de alófonos por sus rasgos articulatorios, la transcripción, la definición de los fonemas por medio de matrices de rasgos distintivos o la propia interrelación teórica entre los distintos conceptos de la asignatura.

Por supuesto, debe quedar claro también en todo momento que el componente lúdico es solo un camino para llegar a un dominio más amplio y profundo de los contenidos, y no el objetivo principal de estas actividades, que no se limitan al entretenimiento y la diversión. En todo caso, cualquier propuesta debe ser modificada para adaptarse a cada grupo según el número de alumnos, sus conocimientos previos, sus intereses particulares, etc. Por eso no desarrollamos cada juego como una actividad en el aula, sino que nos limitamos a exponer la idea y sugerir algunos posibles desarrollos que deberían ser trabajados por el profesor para adaptarse al tiempo, las necesidades del programa y las posibilidades de sus alumnos. Por lo mismo, es recomendable permitir que los alumnos utilicen todo tipo de materiales de apoyo, como un esquema de los fonemas y alófonos del español que resuma las posiciones en las que aparecen los principales alófonos de cada fonema, o el repertorio completo de los perfiles articulatorios.

2. Los juegos

Ofrecemos a continuación algunas de estas propuestas de juegos que pueden ayudar a asimilar mejor los contenidos, en un orden de dificultad creciente en lo que corresponde a los contenidos relacionados con la fonética y la fonología del español.

2.1. Puzzle articulatorio

Una primera posibilidad consiste en presentar a los alumnos un esquema de todos los rasgos articulatorios combinados de tal manera que dé lugar a una cuadrícula en la que pueden insertarse los símbolos fonéticos de cada alófono del español: en la figura 1, el lugar de articulación corresponde a las posiciones horizontales; el modo a las verticales; la sonoridad y la nasalidad se combinan con las verticales.

Figura 1

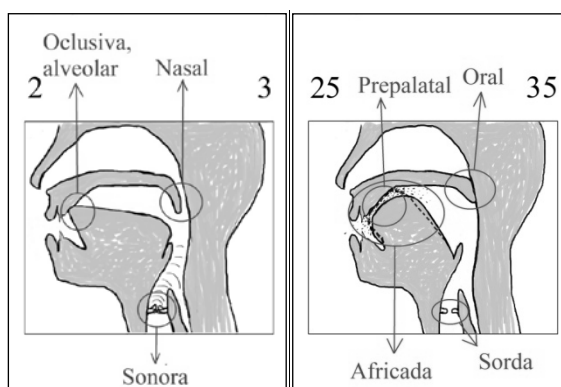
Esquema de los principales alófonos del español ordenados según sus rasgos articulatorios.

Modo de articulación		Acción de las cuerdas vocales	Acción del velo del paladar	Lugar de articulación									
				posterior abocinada	bilabial	labiodental	interdental	dental	alveolar	palatalizada / prepalatal	palatal / anterior	central	velar / posterior
Oclusiva	sorda (tensa)	oral			p			t					k
	sonora (relajada)	oral			b			d					g
	sonora	nasal			m	ɱ	n ^θ	ɲ	n	nʲ	ɲ		ŋ
Africada	sorda	oral								tʃ			
	sonora	oral								dʒ			
Fricativa	sorda	oral				f	θ		s		ç		x
	sonora	oral			β	v		ð	z		j		ɣ
Líquida	rótica vibrante	sonora	oral						r				
	rótica percusiva	sonora	oral						r				
	lateral	sonora	oral				l ^θ	ɭ	l	lʲ	ʎ		
Aproximante	breve	sonora	oral		β			ð	ɹ		j		ɣ
	larga	sonora	oral						ɹ				
Glide	semiconsonante	sonora	oral	w							j		
	semivocal	sonora	oral	u							i		
Vocal	cerrada / alta	sonora	oral	u							i		
	cerrada / alta	sonora	oronasal	ũ							ĩ		
	media	sonora	oral	o							e		
	media	sonora	oronasal	õ							ẽ		
	abierto / baja	sonora	oral									a	
	abierto / baja	sonora	oronasal									ã	

Pero el tablero con el que se desarrollará el juego está sin rellenar en las posiciones de los sonidos. Los alumnos van robando por turno cartas de sonidos de un mazo: son cartas como las de la figura 2, en que se representa convencionalmente información sobre los cuatro rasgos articulatorios de los sonidos en español: modo y lugar de articulación, acción de las cuerdas vocales y del velo del paladar. La tarea consiste en identificar el sonido de que se trata a partir de un esquema de los principales sonidos del español con sus cuatro rasgos articulatorios y situarlo después correctamente transcrito en la figura 1.

Figura 2

Ejemplos de cartas correspondientes a los sonidos [n] y [ʃ].



Nota. Se circulan los rasgos articulatorios. Para el uso de estas cartas en otros juegos, el número de arriba a la izquierda corresponde a una propuesta de puntuación para el fonema al que corresponde ese alófono, /n/ o /ɲ/ (que es inversamente proporcional a su frecuencia); el número de la derecha corresponde a la puntuación de esta articulación en tanto que alófono (que es inversamente proporcional a la frecuencia de ese alófono en concreto).

2.2. Alófonos unidos

El juego consiste en proponer que cada alumno se identifique con una articulación concreta. Se divide la clase en grupos de 5 a 10 personas (según la composición de la clase) y se entrega a cada alumno una tarjeta con un perfil articulatorio como las utilizadas en el juego anterior (fig. 2). Cada alumno debe interpretar los cuatro rasgos del perfil que le ha tocado y averiguar a qué sonido corresponde, lo que le permitirá unir su carta con las de algunos compañeros para conseguir una palabra de tres fonemas (luego cuatro, cinco, en orden creciente). Gana el grupo que consiga la palabra más larga, o bien toda la clase constituye un único grupo en un juego estrictamente cooperativo.

El juego puede dividirse en dos niveles: en un primer nivel de dificultad pueden considerarse sustituibles los distintos alófonos de cada fonema, de manera que cualquiera de ellos valdría para formar una misma palabra, contando con que una vez encontrada la palabra el profesor deberá explicar cuáles son los alófonos más probables en esa sucesión particular de fonemas. Entonces, puede mostrarse la lógica que sigue la coarticulación con los alófonos correctos ordenados.

El segundo nivel supone una nueva restricción: solo valen combinaciones en las que los alófonos sean los predecibles. Las combinaciones son más improbables, así que puede ser conveniente que el profesor haya seleccionado previamente las cartas que reparte para hacer posible al menos una solución. En todo caso, este nivel es el que supone el planteamiento final, así que debe entenderse el anterior como un paso preparatorio.

2.3. Scrabble fonológico

El conocido juego *Scrabble* nos permite al menos dos interesantes variantes. La primera consiste en utilizar el tablero de la figura 3 con fichas con los fonemas y archifonemas y la puntuación asociada a ellos en lugar de las letras del alfabeto.

Las puntuaciones pueden ser las que se recogen en la tabla 1, que incluye también una propuesta para cada alófono tal como aparecen recogidos en las cartas que se usaron en el

primer juego y se usarán de nuevo en el siguiente. En esta propuesta, el número de fichas correspondiente a cada fonema es directamente proporcional a su recurrencia en los discursos en español, y el total es 110 fichas.

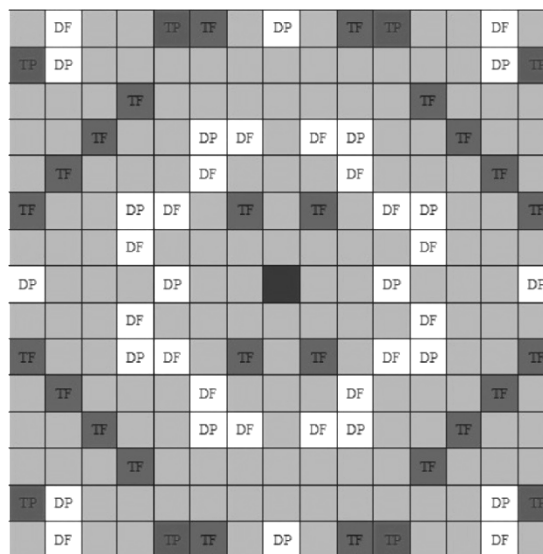


Figura 3: Tablero del Scrabble adaptado al Scrabble fonológico.

Nota. “DF” significa “Doble tanto de fonema”; “TF” es “Triple tanto de fonema”; “DP” es “Doble tanto de palabra”; “TP” es “Triple tanto de palabra”.

Fonema o archifonema	Frecuencia según Alarcos	10/Frecuencia	Puntuación	Número de fichas
/e/	12,6	0,7936508	1	13
/a/	13,7	0,729927	1	14
/o/	10,3	0,9708738	1	10
/i/	8,6	1,1627907	1	9
/u/	2,1	4,7619048	5	2
/s/	8	1,25	1	8
/N/	3,7	2,7027027	3	4
/t/	4,6	2,173913	2	5
/d/	4	2,5	3	4
/l/	4,7	2,1276596	2	5
/k/	3,8	2,6315789	3	4
/r/	2,5	4	4	3
/m/	2,5	4	4	3
/n/	2,7	3,7037037	4	3
/p/	2,1	4,7619048	5	2
/b/	2,5	4	4	3
/R/	4,5	2,2222222	2	5
/θ/	1,7	5,8823529	6	2
/g/	1	10	10	1
/x/	0,7	14,285714	14	1
/f/	1	10	10	1
/r/	0,6	16,666667	17	1
/j/	0,4	25	25	1
/Λ/	0,5	20	20	1
/ʎ/	0,4	25	25	1
/D/	0,25	40	40	1

/G/	0,25	40	40	1
/ɲ/	0,2	50	50	1
/B/	0,1	100	100	1
Total	100	401,32757	403	110

Tabla 1: Valores correspondientes a los fonemas y archifonemas del español adaptados para su uso en el Scrabble fonológico.

Nota. La primera columna corresponde a la transcripción AFI de los fonemas; la segunda a la frecuencia que tienen según Alarcos (1983: 197-200); la tercera muestra los resultados de la división 10/frecuencia; esos resultados son los utilizados para decidir la puntuación correspondiente a cada unidad fonológica, redondeando la cifra obtenida en números enteros; por último, la quinta columna corresponde al número de fichas para cada unidad, que es directamente proporcional a la frecuencia en Alarcos, redondeada o aumentada hasta 1 en los casos de unidades cuya presencia es inferior al 0,5%.

2.4. Scrabble articulatorio

La segunda propuesta relacionada con el *scrabble* consiste en sustituir las fichas de los 29 fonemas y archifonemas por las cartas de los alófonos, de manera que los alumnos tengan que formar palabras a partir de 7 cartas como las que se muestran en la figura 2. En una fase inicial, puede aceptarse que los alófonos sean sustituibles, lo que facilita la consecución de los objetivos lúdicos, para en un segundo nivel exigir que cada alófono corresponda exactamente a su contexto fónico.

Evidentemente, esta versión del juego es mucho más exigente y puede requerir que el profesor represente directamente la transcripción fonética en el tablero, que puede estar representado en la pizarra; en ese caso, cada vez que un alumno coloque una carta, deberá retirarse a un mazo de cartas desechadas al mismo tiempo que se transcribe en el tablero.

En el primer nivel de este juego, las puntuaciones que deberán tenerse en cuenta son las que consideran la probabilidad de los fonemas (las que aparecen arriba a la izquierda), mientras que en el segundo nivel deben considerarse las puntuaciones que reciben en tanto que alófonos. El total de las cartas es 120, y el número de cartas que corresponde a cada alófono está en proporción directa con la frecuencia de esos alófonos, corregida a la alta, especialmente en los casos de algunos alófonos cuya proporción es inferior al 1%, que están representados con una carta. Otros (pocos) resultan tan infrecuentes que han sido eliminados. Las frecuencias de los sonidos están tomadas de Arias Rodríguez (2017: 28) y las de los fonemas, en este caso, están hechas a partir de la suma de las frecuencias de los alófonos, de manera que no coinciden con los valores de Alarcos (pero evidentemente podría tomarse una decisión diferente). Ofrecemos en la tabla 2 los datos obtenidos con estos criterios y que pueden utilizarse para el juego.

Alófono	Fonema o archifonema correspondiente	Número de cartas por alófono	Puntos por fonema	Puntos por alófono
[p]	/p/ y /B/	3	4	4
[b]	/b/ y /B/	1	4	26
[β]	/b/ y /B/	2	4	4
[f]	/f/	1	10	16
[v]	/f/	1	10	10000
[t]	/t/ y /D/	4	2	2
[d]	/d/ y /D/	1	2	10
[ð]	/d/ y /D/	4	2	3
[θ]	/θ/	2	6	6
[s]	/s/	7	1	1
[z]	/s/	1	1	22
[m]	/m/ y /N/	3	2	3

[ɲ]	/ɲ/	1	50	47
[n]	/n/ y /N/	4	2	3
[n̥]	/N/	2	3	5
[ŋ]	/N/	1	3	20
[n̥ʰ]	/N/	1	3	37
[nʲ]	/N/	1	3	345
[m]	/N/	1	3	112
[l]	/l/	5	2	2
[ɭ]	/l/	1	2	35
[ʎ]	/l/	1	2	32
[l̥]	/l/	1	2	333
[ʎ]	/ʎ/	1	20	24
[r]	/r/	1	2	14
[ɾ]	/ɾ/	6	4	2
[ʝ]	/ʝ/	1	25	35
[j]	/j/	1	25	38
[dʒ]	/j/	1	25	99
[k]	/k/ y /G/	3	3	3
[g]	/g/ y /G/	1	8	47
[ɣ]	/g/ y /G/	1	8	9
[x]	/x/	1	14	22
[χ]	/x/	1	14	38
[i]	/i/	5	1	2
[ĩ]	/i/	1	1	41
[j]	/i/	2	1	5
[i̯]	/i/	1	1	16
[e]	/e/	13	1	1
[ẽ]	/e/	1	1	25
[a]	/a/	13	1	1
[ã]	/a/	1	1	35
[o]	/o/	10	1	1
[õ]	/o/	1	1	102
[u]	/u/	2	5	5
[ũ]	/u/	1	5	63
[w]	/u/	1	5	12
[ɯ]	/u/	1	5	68
Total		120	301	11776

Tabla 2: Los principales alófonos del español adaptados a su utilización en el Scrabble articulatorio.

2.5. Archipiélago fonológico

Teniendo en cuenta la tabla propuesta en el primer juego, un posible desarrollo consiste en hacer que, dividida la clase en grupos de alumnos, cada grupo vaya robando por turno cartas de sonidos del mazo (cartas con los perfiles articulatorios, como las vistas en la figura 1, o simplemente fichas con los símbolos que transcriben los sonidos, si se quiere dejar ya de lado los rasgos articulatorios), con la finalidad de completar el conjunto de alófonos que constituyen la expresión de cada fonema. Cada turno es el momento en que pueden hacerlo, bajándolos al tablero (o pizarra). Naturalmente, cuando un fonema ya está recogido con todos sus alófonos, no puede volver a rellenarse, de manera que un grupo puede perder el trabajo realizado si no ha logrado completar un conjunto de alófonos antes de que otro lo cierre. Al final de su turno, cada

grupo deberá tirar las cartas que sobrepasen un determinado número (10, por ejemplo, pero puede ajustarse).

Al final, cuando se han terminado las posibilidades, o bien si los alumnos están a punto de aburrirse, se presenta el esquema completo en la pizarra o en una gran hoja. Cada grupo tiene un lápiz de un color y tiene que incluir en un círculo todos los alófonos que conforman cada fonema que agrupó antes. Esto se hace por turnos, y gana el grupo que resiste más vueltas.

También es posible plantear que los fonemas tengan más o menos valor según el número de alófonos que se consideran para ellos. En este modelo, un poco más complejo, se sumarán los valores correspondientes a cada alófono englobado en cada fonema rellenado por cada equipo. Por otro lado, cuando un alófono puede formar parte de dos fonemas, un grupo puede retirarlo del tablero para sumarlo a otro conjunto, con lo que se le quitan puntos al grupo que lo puso inicialmente.

2.6. Cajistas

Cada grupo dispone de varias cajas (un mínimo de 29, para enunciados en los que no se repita ningún fonema), cada una de las cuales representa un fonema o archifonema y está rellena por fichas con todos los alófonos que pueden constituir manifestaciones en el habla de esa unidad fonológica. Los alumnos tienen que escribir un enunciado dado escogiendo primero las cajas correspondientes a los fonemas que lo componen, y luego cada alófono por criterios contextuales.

2.7. Conceptos

Esta propuesta trata de favorecer un comportamiento más activo a la hora de enfrentarse a la comprensión y gestión de los conceptos más abstractos de la asignatura. El planteamiento consiste en entregar a cada alumno una parte de la explicación de un concepto, sea la definición más general, o los detalles, o un ejemplo o, finalmente, el propio término definido. Tienen libertad para caminar por la clase durante un plazo previamente definido y buscar al resto de los alumnos involucrados en su término.

Una vez encontrados los otros integrantes del mismo término, los alumnos deben entregar las tarjetas, sentarse en grupo y escribir una versión libre pero correctamente comprendida de la definición con ejemplos.

En tercer lugar, cuando un grupo lee en alto y para toda la clase su definición, los demás tienen que escuchar para averiguar primero el término que están definiendo; y después, si se menciona el término que les ha tocado a ellos: si es así, son estos quienes leen su definición. Al acabar, el profesor proporciona a los alumnos todas las definiciones completas.

Algunos de los términos que pueden merecer este tratamiento son: “alófono”, “conmutación”, “contraste”, “fonema”, “fonética”, “fonología”, “oposición”, “par mínimo”, “rasgo articulatorio”, “rasgo distintivo”, “sonido”, “sustitución”, etc.

Un posible desarrollo de esta actividad puede consistir en repartir a los alumnos un crucigrama o cruzapalabras con esos términos: los alumnos deberían llegar a los términos a partir de las definiciones.

2.8. Sistema de la lengua desconocida

Si uno de los aspectos más escurridizos para los alumnos es la distinción entre los rasgos articulatorios (de naturaleza fundamentalmente material) y los rasgos distintivos (abstractos, con existencia solo en el interior del código), será importante que los alumnos trabajen tanto los primeros (en las actividades ya explicadas) como los segundos. Para estos, quizás sea interesante que se planteen la ordenación de un sistema fonológico distinto del de su propia

lengua, pero que presente un repertorio de rasgos lo suficientemente sencillo y simétrico como para permitir que en su nivel sean capaces de acercarse a su sistematización.

Así, puede proponérseles que realicen la matriz de rasgos distintivos de un conjunto de fonemas ideado por el profesor y que sea fácil de resolver con un mínimo de rasgos claramente opuestos entre sí. Es posible exigir que sean los alumnos los que llegan al inventario de fonemas de esa lengua inexistente a partir de conjuntos de alófonos señalados en un esquema como el de la figura 1, pero también puede ser conveniente limitar la dificultad de esta actividad a la propia selección de los rasgos. La primera opción tiene la ventaja de que les permitirá darse cuenta de que no podemos definir un fonema por los rasgos articulatorios de sus alófonos, sino que hay que encontrar rasgos abstractos que reúnan las características de todos los alófonos; la segunda tiene la ventaja de la mayor facilidad. En el primer caso, a partir del AFI completo organizado en un esquema similar al de la tabla 1, a cada grupo de estudiantes se le da un folio en el que aparecen circulados en colores solo algunos grupos de sonidos, mientras que otros no aparecen.

El siguiente puede ser un ejemplo de solución a uno de los conjuntos de fonemas propuestos. El cuadro recogido en la tabla 3 organiza el sistema fonológico de una lengua inventada, que está pensado para que el número de rasgos distintivos necesarios para definirlos sea matemáticamente el mínimo (3 rasgos son los necesarios para definir conjuntos de entre 5 y 8 elementos).

	/a/	/i/	/u/	/ü/	/k/	/p/
Consonante	-	-	-	-	+	+
Labial	-	-	+	+	-	+
Anterior	-	+	-	+	-	+

Tabla 3: Matriz de rasgos distintivos de una lengua supuesta.

3. Referencias

- Alarcos Llorach, E. (1983). *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Arias Rodríguez, I. (2016): Cálculo de frecuencias de aparición de fonemas y alófonos en español actual utilizando un transcriptor automático. *Loquens*, 3(1), e029. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/loquens.2016.029>.

Lenguaje y violencia en los cuentos infantiles y juveniles: ¿Cómo leerlos en el aula?

Pilar Úcar Ventura, *Universidad Pontificia Comillas de Madrid*

1. Introducción

No resulta tema baladí el hecho de que la violencia en el lenguaje de los cuentos y narraciones populares es algo que está presente y que advertimos en la lectura de los mismos, más allá de la época, momento, espacio y circunstancias en que nos encontremos: casi supone un grito a voz herida, podríamos afirmar que no es un secreto a voces. Abundan los intentos que se han realizado en aras de una protección anímica para salvaguardar al lector y dotar a ese tipo de textos de cierta corrección política con el fin de enmascarar la dureza que nos transmiten en sus líneas. Pero así ha sido desde el origen. A muchos de nuestros lectores si se les distorsiona el final del cuento que poseen en su imaginario cultural, claman por volver a la situación inicial, tal y como ellos lo han escuchado. Sería interesante indagar si a nuestros jóvenes y no tan jóvenes lectores les agrada reconocer esas nuevas versiones, o si por el contrario, prefieren sustraerse a innovaciones y volver a lo de siempre: a la tradición que ya forma parte de su acervo. Pero ese es otro tema quizá más psicossociológico que tendrá respuesta y cabida en otro formato.

2. Objetivos

Vamos a aportar algunos apuntes sobre la violencia del lenguaje en los cuentos populares a través de la tradición hasta la actualidad en nuestra cultura y cómo se insertan en la realidad a partir de unos textos “míticos” para provocar distintas emociones.

Así pues, pretendemos hacer un recorrido por una selección de títulos para ejemplificar la violencia lingüística y la pervivencia de ciertos mitos en las páginas que a continuación pasamos a analizar.

Conviene aclarar que la elección de los títulos que nos sirven de modelo obedece a la fama de los clásicos y a la repercusión de algunos temas también “míticos” actuales: la política, la gran ciudad, la juventud...entre otros.

Somos conscientes de que en algunos de ellos subsiste la paradoja en la que confluyen la infraestructura tradicional de la moraleja como fin del relato con escenas de mutilaciones, sexo, transformaciones...: un conglomerado difícil de unificar y tan variado y diverso quizá como la vida misma según la visión que nos transmiten los ojos de sus autores.

Ahora se trata de llevarlos al aula de Lengua y Literatura, por ejemplo, para comparar el constructo de los alumnos con la visión que se ha dado de los textos a lo largo de la historia y deducir de qué manera su lectura con el tiempo se ve modificada o no.

3. Los cuentos y las narraciones

Convendría, antes de proseguir, lanzar esta reflexión: quizá la inclusión de las escenas, párrafos y secuencias que vamos a apuntar se hayan decidido según la oportunidad y conveniencia de criterios creativos, nacionales e internacionales o editoriales, entre otros, o bien puedan obedecer a domeñar y anular referentes y referencias y así propiciar una mayor tolerancia con la fuerza y la violencia de dichas narraciones tradicionales, ya que el texto pudiera constituirse en la búsqueda de una guía a sus lectores por caminos de identificación propia y de otras personas para mostrarles cómo funcionan los procesos de caracterización y acción literaria.

Estos conceptos se van a manejar en el aula para así evitar interpretaciones que puedan resultar en cierto modo incorrectas. Hecha esta salvedad, pasamos a citar las narraciones con las que vamos a trabajar:

- “De lo que aconteció a un hombre que casó con una mujer muy brava y muy fuerte” cuento XXXV en *El Conde Lucanor* (Barcelona Casals, 2010) de Don Juan Manuel.
- *Caperucita Roja* (Madrid, Alianza, 2004) de los hermanos Grimm.
- *La cenicienta* (Madrid, Alianza, 2004) de los hermanos Grimm
- “La lengua de las mariposas” en *Qué me quieres amor* (Madrid, Alfaguara, 1996) de Manuel Rivas.
- “La trayectoria del balón” en *Ella maldita alma* (Madrid Alfaguara, 2010) de Manuel Rivas.

En todos ellos, incluso en otros formatos de entretenimiento como en los videojuegos, se dan en cierta medida, procesos en competición implícita y antagónicamente, de forma que tanto los receptores de este tipo de lectura como el contenido de la misma suponen hebras descriptivas, un andamiaje que se entrelaza con un estilo lingüístico muy típico para sus fines: no solo articular las reglas de la trama, sino también las del juego narrativo.

Y a partir de aquí podemos derivar la intralectura y el intertexto que seguro representan todo un aprendizaje del universo propio y del que nos circunda.

Todos estos títulos son conocidos por los estudiantes a través de una introducción metalingüística e investigativa que deben realizar para su puesta en común en el aula y que el profesor dirige con ciertas pautas de análisis que da al principio de la sesión didáctica: descripción de contexto cultural, revisión del modus operandi de los actantes y contenido conceptual.

Características de los cuentos. Según afirman algunos especialistas: “el cuento debe ser siempre un relato breve, porque es casi exclusivamente argumento y argumento esquemático” (Marañón, 2002: 45), incluso: “el cuento es algo breve, que requiere mucha intensidad” (Fraile, 2002: 47). Creemos que a diferencia de la novela, el cuento hiere la sensibilidad de un golpe, es una iluminación que se refleja de pronto en la mirada y la memoria del lector. El cuento es la fotografía y la novela la película entera en nuestra opinión.

Desde un punto de vista formal la literatura infantil se caracteriza por la recurrencia de los diálogos, frente a la escasa presencia de las descripciones.

De esta manera, se piensa que los cuentos agradan (*docere et monere*) y enriquecen los entresijos mentales y afectivos del lector al hablar con fuerza de impulsos que se pueden comprender de forma inconsciente, sin menoscabo de las luchas internas que sostiene todo ser humano, ya que pueden ofrecer soluciones, mostrar recursos ante ciertas circunstancias difíciles o conflictivas.

En el aula planteamos estas ideas para que pongan en común las opiniones que les merece la lectura del cuento: la preferencia por la novela o relato de larga extensión frente a la condensación e intensidad del cuento.

Se considera que no todos los cuentos se refieren al mundo externo, vivido y conocido, aunque su inicio estilístico se haga de forma realista, incluso parezca que ingenian personajes cotidianos, sino que a la manera del cuento de hadas, se adivina la intención de desear contar el proceso interno individual más que aportar una información práctica de la realidad externa, por eso, buscaremos unos patrones que indiquen marcas comunes y que den luz para corregir la asincronía entre cuento y realidad. Proponemos una revisión de la lectura y de la interpretación

que se ha derivado de los mismos y para ello utilizamos conceptos como mito y realidad y mito y emociones, que pasamos a explicar a continuación.

4. Mito. Realidad. Emoción

Convendría en este punto realizar una breve revisión de la dicotomía: *Mythos/logos*. Y recordar el término de ‘logomítica’ (Duch, 2015: 123) o la búsqueda de verdad para la comprensión cabal del mundo y la condición humana, que supera a los Sofistas y a Platón entendiendo que *Mythos* supone una narración –esencia-, un relato memorable y tradicional de actuación paradigmática de seres extraordinarios (dioses y héroes) frente al ‘logos’ (palabra, razón, razonamiento). Como él mismo afirma, con Homero, *mythos* y *logos* se comprendían como sinónimos.

Avanzamos algo más y seguimos las pautas que entienden el mito como referencia a un relato explicativo, simbólico y dinámico, de uno o varios acontecimientos extraordinarios personales con referente trascendente, sin testimonio histórico, con elementos invariantes reducibles a temas y sometidos a crisis; a la vez que presenta un carácter conflictivo, emotivo, funcional, ritual y remite siempre a una cosmogonía o a una escatología absolutas, particulares o universales (Losada, 2015: 87). Todo ello lo encontraremos en más de un tema que se va a ejemplificar a continuación y que se expresa de manera abrupta en el lenguaje.

Los alumnos en el aula tendrán que visualizar las imágenes tan plásticas que se proyectan a través de la expresión violenta de las palabras leídas.

Para ello, resultan de gran utilidad los comentarios de quienes opinan que toda cultura alberga una tradición mítica: “Un país sin leyendas se moriría de frío. Un pueblo sin mitos está muerto” o bien “los mitos viven en el país de la memoria” y por lo tanto, consideramos, pertenecen a la memoria comunitaria, por ello los mitos animan y dan sentido profundo a lo real. El ser humano anhela esperanza y consuelo y parece claro que el mito lo da (Dumézil, 2012, 23).

Por lo tanto, los mitos se insertan en la cultura y suelen recurrir a símbolos propios y expresarse de modo vivaz en imágenes impactantes. Mito y realidad se superponen, se necesitan y contribuyen a la búsqueda de una explicación para justificar la violencia que se detecta tanto en el discurso oral como escrito.

Practicamos en el aula la fantasía y realidad, magia, sueño en combinación muy estrecha con el contexto y la cultura que se traslada a unas narraciones vigentes más o menos adaptadas a las circunstancias específicas de cada lector. Hay que aproximar aún más el mito a la realidad para extraer placer estético y sabiduría popular.

Nos gustaría incidir en el hecho de que cada relato, cada narración, cada cuenta es susceptible de ser leída a través de muchos ojos, de proyectar distintas visiones no solo por múltiples lectores sino por uno único. Los estudiantes toman conciencia de que poco o nada que ver tiene una lectura que realizaron en el pasado con circunstancias distintas a las que hoy la hacen: ellos no son los mismos, de ahí la riqueza que se aporta en el aula al compartir visiones diversas y poliédricas.

Lenguaje y emoción.

Iniciamos este apartado con el concepto de ‘emoción’, un término relativamente nuevo (Oatley, 1992: 76), ya que hace 200 años difícilmente se usaba. Hoy se emplea en ciencia y literatura y coadyuva a la imbricación de la urdimbre narrativa, dado que pensamos en la íntima unión establecida entre emoción y lenguaje, pues la emoción se localiza en el lenguaje o a través del lenguaje se accede a las emociones. Si nos detenemos en revisar la etimología, encontramos

que *emoción* viene del latín *emotio*, que significa "movimiento o impulso", "aquello que te mueve hacia"; eso será lo que "mueva" a nuestros personajes, a obrar según diferentes modelos "míticos" conductuales. Y desde el punto de vista conductual, ahora mismo mencionado, las emociones sirven para establecer nuestra posición -la de nuestros estudiantes, en este caso- con respecto a nuestro entorno, y nos impulsan hacia ciertas personas, objetos, acciones, ideas y nos alejan de otros; sin olvidar que las emociones actúan también como depósito de influencias innatas y aprendidas. De alguna manera, podemos afirmar que poseen ciertas características invariables y otras que muestran cierta variación entre individuos, grupos y culturas (Levenson, 1994: 254).

Por otro lado, el lenguaje, reflejo de la mente humana como canal de transmisión de pensamientos y emociones, se nos ofrece como un modo de hacer tangibles las acciones (Austin, 1982, 56) y es lo que pretendemos con la lectura de los cuentos en el aula: de las páginas, a la realidad, de la imaginación a la cultura a través del análisis del lenguaje y comportamiento literarios.

Ejemplos. El lenguaje constituye el medio de expresión para hacer patentes ciertas distorsiones que se vienen produciendo con el paso del tiempo: violencia verbal, anomalía en los registros idiomáticos, ambigüedad polisémica.

Por ello, al hablar de los ataques verbales, un insulto puede ser una manifestación de la agresión verbal. Sin embargo, existen formas del lenguaje, como la amenaza, que son tan negativas como el insulto. Esos actos pasan, muchas veces, desapercibidos. En el aula se analizan estos efectos a través de la lectura segmentada y parafraseada de los títulos elegidos.

Los insultos tienen su origen en el desdén o en el odio; tienen por objeto "la descalificación del otro, la anulación del prójimo". (Bettelheim, 1995:12). Suponen una bofetada, un ninguneo, incluso todo un chantaje. Recogemos ciertas ideas de al asentar que en casi todos los cuentos abordan el tema de la sublimación de los conflictos emocionales y los problemas existenciales, pero de una manera violenta y brusca lo que atañe de inmediato a la reacción de los actantes al comportamiento y resorte de sus emociones.

Pasemos a revisar ahora algunos ejemplos de lo que venimos diciendo líneas arriba.

En *La cenicienta*, en la versión de Jacob y Wilhelm Grimm, se ofrecen una serie de detalles muy truculentos sobre el tamaño del pie de las hermanastras:

"...entonces, la madre, tendiéndole un cuchillo, le dijo: - ¡Córtate el dedo!: cuando seas reina no necesitarás andar a pie. La muchacha se cortó el dedo gordo, introdujo a la fuerza el pie en el zapato, reprimió el dolor, salió del cuarto y se presentó al príncipe. Éste la aceptó como su prometida, la montó en su caballo y se fue con ella... Entonces el príncipe miró su pie y vio cómo sangraba..." (<http://www.cuentosdegrimm.com/009-cenicienta.htm>)

La expresividad del lenguaje agrede a los sentidos y a las emociones; es un grito sin matices, agudo. Podemos interpretarlos como un ejemplo patente del hecho de que la madrastra degrade a Cenicienta, agrediendo a sus hijas, por el deseo de favorecer a sus propias hijas, por una rivalidad fraterna, mientras que la hostilidad de las hermanastras se debe a los celos que sienten por la joven, de ahí que el lenguaje vaya acorde con todo el amasijo emocional de las protagonistas (Bettelheim, 1995: 65).

Y se refleja en un detalle físico y estético como es la característica de los pies grandes de las hermanastras, clara referencia a la masculinidad de éstas, frente al diminuto pie de Cenicienta como símbolo de su feminidad: un lenguaje muy plástico con un estilo descarnado; vemos, pues, cómo la violencia surge con una extrema dureza en la auto-mutilación que realizan las hermanastras, para conseguir el favor real de convertirse en esposas del príncipe.

Otra muestra más la hallamos en *Caperucita roja*

“-Abuela, ¡qué brazos tan largos tienes! -Es para abrazarte mejor, hija mía. -Abuela, ¡qué piernas tan largas tienes! -Es para correr mejor, hija mía. -Abuela, ¡qué orejas tan grandes tienes! -Es para oír mejor, hija mía. -Abuela, ¡qué ojos tan grandes tienes! -Es para ver mejor, hija mía. -Abuela, ¡qué dientes tan grandes tienes! -¡Es para comerte!...” (<http://www.cuentosinfantiles.net/cuentos-caperucita-roja.html>).

Podemos imaginar la conversación tan aterradora que mantienen ambos personajes, y en el imaginario popular las emociones que van suscitando a través del lenguaje empleado. Pregunta, respuesta, pregunta, respuesta, en una cadena que crece en tensión hasta el desenlace. El mito de la abuela afable, débil y cariñosa se desvanece.

En el cuento XXXV de *El conde Lucanor*, leemos:

“-¡Cómo, don caballo! ¿Pensáis que, porque no tengo otro caballo, os respetaré la vida si no hacéis lo que yo mando? Estáis muy confundido, pues si, para desgracia vuestra, no cumplís mis órdenes, juro ante Dios daros tan mala muerte como a los otros, porque no hay nadie en el mundo que me desobedezca que no corra la misma suerte. Se sentó y miró a un lado y a otro, con la espada llena de sangre en el regazo; cuando hubo mirado muy bien, al no ver a ningún ser vivo sino a su mujer, volvió la mirada hacia ella con mucha ira y le dijo con muchísima furia, mostrándole la espada: -Levantaos y dadme agua para las manos. La mujer, que no esperaba otra cosa sino que la despedazaría, se levantó a toda prisa y le trajo el agua que pedía. Él le dijo: -¡Ah! ¡Cuántas gracias doy a Dios porque habéis hecho lo que os mandé! Pues de lo contrario, y con el disgusto que estos estúpidos me han dado, habría hecho con vos lo mismo que con ellos” (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-35/>).

De una gran crudeza es esta conversación, más bien monólogo enloquecido el que sostiene el protagonista frente a su mujer, que asiste atemorizada incluso paralizada a las amenazas de su marido ante los despropósitos que está cometiendo. El mito de hombre poderoso en casa, típico de la época, se mantiene, por mucho que ella lo quiera subvertir.

En épocas más recientes, en el siglo XX, hemos seleccionado algún que otro ejemplo muy significativo al respecto de lo que venimos tratando en estas páginas; así en “La trayectoria del balón”:

“Hijos de mala madre!, gritó la mendiga de los plásticos. Era muy fea, cara de patata blanda, con brotes verrugosos en la piel. Pero los ojos, repentinamente desnudos, llorosos y enrojecidos por el arranque de ira, le daban un aire de niña ultrajada en el recreo. ¡Corre, Román! Escuché a lo lejos la voz de Uri: ¡Te va a chupar la sangre! ¡Esos hijos de mala madre! Y murmuró lo que parecía una maldición: ¡Ojalá se les sequen las lágrimas en el manantial de los ojos!” (<http://m.litfile.net/read/92639/95817-96935?page=14>).

A la violencia del lenguaje, se suma la violencia de la acción, el susto de la protagonista, el movimiento de los niños, hay prisa y aceleración, insultos y hasta casi vejaciones: el dominio contra el débil. Pero en este caso, la anciana responde con la misma fuerza verbal que quienes la acometen.

En otro relato también de Manuel Rivas, “La lengua de las mariposas”, de una gran repercusión fílmica, en el que se recuerda la realidad de una contienda fratricida, la guerra civil española, se hace mención a la pugna ideológica:

“¡¡¡Tilonorrinco!!! ¡¡¡Espiditrompa!!! Él no había aprendido insultos... En realidad tilonorrinco es un bicho raro que habita en Australia y espiditrompa es la lengua de las mariposas... Palabras del maestro. Si él lo dice, es cierto. Hay muchas cosas que parecen mentira y son verdad. ¿Te gusta la escuela? Mucho. Y no pega. El maestro no pega. Y entonces oí como mi padre decía: ¡Traidores! con un hilo de voz. Y luego, cada vez más fuerte, ¡Criminales! ¡Rojos!» Saltó del brazo a mi madre y se acercó más a la fila de los soldados, con la mirada enfurecida cara al maestro. ¡Asesino! ¡Anarquista! ¡Comeniños! Ahora mamá trataba de retenerlo y le tiró de la chaqueta discretamente. Pero él estaba fuera de sí. ¡Cabrón! ¡Hijo de mala madre! Nunca le había escuchado llamar eso a nadie, ni siquiera al árbitro en el campo de fútbol”. (<http://laussy.org/images/b/ba/Lengua-de-las-mariposas.pdf>).

Se enfrentan a través del lenguaje dos generaciones, padres e hijos con sentimientos y emociones encontradas al poseer vivencias completamente distintas del mismo personaje. El joven siente tanta rabia, decepción y miedo que es incapaz de insultar, inventa, recrea lo que sospecha pero no conoce, y adquiere mayor virulencia frente a los vituperios tan comunes entre los adultos.

5. Propuesta de actividades didácticas en el aula

En el presente capítulo, sin ánimo de agotar el variado y extenso elenco de actividades existentes para practicar en el aula, deseamos ofrecer algunas que ayudan a los estudiantes a realizar una lectura según los conceptos que hemos ido desgranando en páginas anteriores.

Son actividades que pretenden ayudar al docente en su quehacer educativo y de esta manera compartir el trabajo que se efectúa en nuestras clases.

1. Después de leer los títulos, ¿tienen algún aspecto en común? Descúbrelos desde el punto de vista de la sintaxis y la semántica. El tipo de enunciación y formulación de todos ellos.
2. Describe las emociones que te produce volver a leer *La cenicienta* y *Caperucita roja*. Enumera recuerdos que te traen de otros tiempos. Haz una redacción usando el paradigma verbal de los pasados y combinándolo con el presente.
3. Desde tu época y en tus circunstancias, ¿qué consejos le darías a la mujer protagonista del cuento XXXV de *El conde Lucanor*? Inventa la conversación que mantienes con ella hoy en el siglo XXI y piensa en el diálogo con ella teniendo en cuenta su contexto sociocultural.
4. Expresa tu opinión sobre las nuevas palabras que inventa Moncho en el cuento *La lengua de las mariposas*. Qué quiere transmitir al lector. Escribe una carta utilizándolas para contarle las nuevas incorporaciones que se están llevando a cabo en el diccionario español en los últimos años.
5. Escucha la melodía de Prokofiev titulada *La cenicienta*. Busca momentos musicales que te recuerdan a las escenas del baile, las campanas de medianoche y la huida del palacio por parte de la protagonista. Haz un listado con adjetivos y sustantivos que expresen emociones y sentimientos en el que se vea la comparación entre lectura y música.
6. Haz un rastreo de las versiones fílmicas que se han rodado sobre *Caperucita roja*. ¿Qué elementos perviven en las películas del cuento original? ¿En qué temas se ha dado más énfasis?
7. Propón un nuevo final para el cuento clásico.
8. Analiza las semejanzas y las diferencias que existen entre el cuento *La trayectoria del balón* y *Caperucita en Manhattan*. Revisa el lenguaje que utilizan los personajes cuando se relacionan con las respectivas ancianas de cada uno de los relatos.

6. Conclusiones

Con el análisis que acabamos de realizar, los lectores de cuentos y narraciones populares pueden llegar a apreciar la capacidad de ver, leer y escribir como algo científico, como cálculo, como análisis para vencer enemigos onerosos que nos llegan a través del lenguaje y así revalorizar aspectos reales y míticos en las personas más receptivas para lograr enseñarles que la lengua es a la vez una herencia y una responsabilidad.

Con el lenguaje se expresa no solo un mensaje temporal, incluso instantáneo, sino toda una cosmovisión, una concepción del ser y de ser en el mundo. Conviene no perder de vista el carácter fundamental y fundacional de la palabra como se nos anuncia en la Biblia: “En el principio existía el Verbo, y el Verbo estaba con Dios, y el Verbo era Dios” (Juan I, 2).

Entonces, ¿qué somos capaces de hacer con las palabras? Prometemos, amenazamos, amamos, nos aproximamos y nos alejamos, pero sobre todo, logramos dirigir la acción de nuestros interlocutores hacia comportamientos que nos benefician.

Si usamos la palabra con violencia, para, asustar o coartar a los demás, generamos situaciones de peligro o agresión que no favorecen la emoción sentida y compartida.

En muchas historias modernas, por ejemplo, en los títulos que presentamos en este trabajo, se aprecian los profundos conflictos internos surgidos de nuestros impulsos primarios así como de ciertas emociones que llevan a indagar sobre cuestiones existenciales, cruciales, y a veces, acuciantes, para todos; se cita a la muerte, el paso del tiempo, el envejecimiento, la maledicencia, la envidia, entre otros aspectos. Y creemos que el lenguaje no escatima agresión en sus descripciones.

La narración aporta la estrategia, la tranquilidad de las moralejas: si uno sigue las normas, le irá bien, lo que demuestra que sí hay justicia: pero no siempre se da en la realidad; y nos aferramos a que como no es justo no puede pasar aunque la realidad lo desmiente (quien la hace, la paga); así pues, los grandes valores se difuminan por la virulencia del lenguaje y adivinamos en las narraciones un tapiz desenfocado: mitos como el de la mujer que domina (o quiere hacerlo) en casa, la ciudad que crea monstruos, la política se desdibujan y son manipulados de manera perversa. Se subvierten los cánones y el paradigma del mito, es decir, se nos cae del pedestal.

Quizá convenga volver los ojos a la ética del discurso para recuperar aquellos valores que se reconocen como ejemplares en un mito y que voces expertas en el tema ya han comentado.

Por lo tanto, la relación entre función de un elemento y su ubicación dentro de un cuento también parece ofrecer algún tipo de pauta sistemática, si atendemos a las relaciones de significatividad estadística. Esto sería más literario, en el sentido de un análisis de las propias estructuras narrativas que quizá se pueda desarrollar más adelante.

Los cuentos tradicionales han ido cambiando con el tiempo. A partir de un conjunto de relatos transmitidos oralmente de generación en generación, en la cultura europea se han modificado casi todos los elementos del proceso: el medio (oral, escrito, audiovisual), el público (adultos, niños), creador (juglares, poetas, autores anónimos, escritores reconocidos, estudios de cine, líneas editoriales). De forma paralela se han ido transformando también los contenidos. Por diversos medios y recursos, estas narraciones tratan cuestiones importantes para la convivencia humana: indicaciones morales, éticas y sociales, que se actualizan a tenor de los tiempos y de los numerosos cambios operados en la sociedad.

En la actualidad, las leyendas populares hablan a los lectores de los valores que van cobrando más relevancia en nuestra sociedad, como pueden ser la independencia de criterio, el

sacrificio, el tesón, la interpretación de la realidad social y humana, la ecología o el nuevo papel de las mujeres. Por consiguiente, resulta interesante ver cómo se está revirtiendo ahora la evolución pasada de estos cuentos adaptados a las necesidades de nuestro tiempo.

7. Referencias

- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bericat, E. (2000). "La Sociología de la emoción y la emoción en la sociología". *Papers*, 62, 145-176.
- Bettelheim, B. (1995). *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Barcelona: Crítica.
- Dumézil, G. (2012). "Los mitos siguen vivos". *El País*. 24-11-12.
- Dutch, L. (2015). *Aproximación a la Logomítica*. Herder: Barcelona.
- Fraile, M. (2002). *Cuentos madrileños*. Madrid: Castalia Prima.
- García Gual, C. (2006). *Introducción a la mitología griega*. Madrid: Alianza.
- Levenson, R.W. (1994). "The search for autonomic specificity", en P. Ekman y R.J. Davidson (eds.), *The nature of emotion*, 252-257, New York: Oxford University Press.
- Losada, J.M. (2015). *Nuevas formas del mito. Una metodología interdisciplinar*. Berlin: Logos.
- Marañón, G. (1994). *Cuentos madrileños*. Madrid: Castalia Prima.
- Maure, M. y Bullich, L. (1994). *Mil años de cuentos*. Madrid: Edelvives.
- Oatley, K., y Jenkins, J. M. (1992). "Human emotions: Function and dysfunction". *Annual Review of Psychology*, 43, 55-85.

Approach to teaching and innovative proposals for the german language

Carmen Cayetana Castro Moreno, *University of Seville*

1. Teaching Methodology in the US

It is evident that the incorporation of the Spanish university into the EHEA and its demand for quality brings with it the renewal of the ways of doing things for teachers, who must orient their efforts to the recommendations to focus their efforts on the students, rethinking premises and adapting to the needs of today's society. Therefore, the teacher will put into practice methodologies that focus on the way in which teaching is acquired. In this way, based on active methods that encourage the participation of students in the teaching and learning process, without necessarily having to abandon traditional methodologies, we will orient ourselves towards the commitment involved in training the student. At the same time, it is necessary to apply a new conception of student users, which implies a change in the role of teachers when designing teaching and distributing it.

It is true that the learning process is favored through the stimulation of students, related to the versatility of the teacher (Rodríguez Izquierdo, 2011). This means making the teaching practice more flexible, adapting it to the needs of the group and making changes in the methodologies based on the multiple situations that occur in the teaching-learning process. In this way, we can consider that the quality of teaching should be built on the basis of flexible curricular designs and developments, which are susceptible to possible interpretations, as well as readjustments and modifications, either by the teacher or the student or by the needs of the environment. To this end, a margin of autonomy is granted for integral and holistic training, also creative and ethical (Sanjurjo, 2012).

Thus, student-centered didactics requires strategies and methods focused on the cognitive and affective plane, on cooperative interaction and on communication and exchanges of ideas, on discovery and on suggestions about specific problems that need an answer. If we also start from the premises that learning is for life, it is essential to prepare students so that they can learn by themselves, being able to direct their own learning and mastering the resources that in turn generate strategies (Struyven, Dochy, Janssens, 2005). The teacher will evaluate the procedures required to solve the problems adapting to the situation and the condition of the environment. Undoubtedly, the vertiginous growth of information as a result of knowledge causes that new ways of learning incorporate technological tools for their search and sharing of projects, conditions that promote the knowledge and knowledge that is generated. All of this will have an impact on competitiveness as a fundamental component of the economy and also on the success of a country, on its identity and national integration, and on its own values (George, 2006).

In summary, current teaching approaches will be directed towards student-centered learning with changes in the teacher's approaches, emphasizing the critical function of the student who will have to construct the meaning of new information and previous experience in a participatory model where learning is promoted. self-employment and the development of new skills using new technologies. However, within the framework of the two major tasks that teachers undertake at the methodological level, planning and designing experiences together with learning activities consistent with the results, and guiding students by motivating them in their learning process, the selected methodologies are They are conditioned by the number of

students per class, the objectives of the lessons and the time available to teach the content. Next, the strategies that will be used according to the literature of some authors (among which are included Díaz and Hernández, 2002; García Ruíz, 2006 and Zabalza, 2006) and, therefore, will be used in the classes of the subject "Fundamentals of German Grammar" linked to this teaching approach.

- Participatory master lesson. It consists of modifying the parameters of the master lesson, transmitting knowledge and spreading interest in the subject that is exposed, achieving active learning of the students. To improve the traditional lecture that presented a unidirectional transmission of information, it is now proposed to improve the structure of knowledge by favoring the dynamics of the class and facilitating teaching to large groups with better planning of the teacher's time and, ultimately, the foundations of lasting learning. In this way the lack of student participation is avoided, promoting a regulated teaching rhythm that does not limit participation and favors student responsibility (Rodríguez and Díaz, 2010). In Rodríguez and Díaz's opinion "it is essential to avoid committing a series of common mistakes if we want a master class to be truly participatory, such as:
 - Give an excess of information.
 - Make the exposure too fast.
 - Suppose that students bring a lot of prior knowledge.
 - Avoid making summaries during the presentation and especially at the end of the class.
 - Not highlighting the main concepts and ideas.
 - Not adequately timing the contents.
 - Not making a clear and effective relationship with the previous and / or later topics.
 - Use too technical language and vocabulary. "
- Project Oriented Learning (AOP). This strategy arises from the approaches to make the group more responsible for its own learning. It consists of applying the knowledge and skills acquired in the classroom to real projects. Among its characteristics, it stands out that it focuses on the student, who in turn has to understand the task and the significance of the project, as well as the exact characteristics of the product to be made; It has to be based on a real product that includes other areas, and be based on academic content (UPM Educational Innovation Service, 2008). In addition, goals must be set and based on constructivism, promoting cooperative learning and facilitating the task by the teacher through the responsibility of the student. For their part, the student body has to commit. AOP projects have several phases: process or project definition (duration, complexity, level), criteria that allow students to design part of the project, consistent guiding questions, goal setting, product definition (presentations during the project), definition of learning activities (search, research or design through analysis and review of criteria) and evaluation. This type of project involves teamwork, the preparation of concept maps, discussion and consultation groups, and evaluation (multimedia tool used for the presentation).
- Learning and Service (ApS). Through this learning strategy at the service of society, students commit to improving their immediate environment, by carrying out a solidarity project. Here knowledge, observation, detail, attitude to the world, reflection and the implementation of values play a relevant role. In the course "Fundamentals of German Grammar" Aps activities will be promoted based on the practical skills of the group, helping other students of the grade who have difficulties in learning grammar.
- Seminar. The seminar is a technique that combines two aspects. On the one hand, it allows to enhance the social utility skills of the subject and, on the other, the intensive study of a topic. The seminar seeks interrelation between the students, being active participation, and

promotes debate. The students take on a leading role and are in charge of preparing it together with a relevant guest figure. The teacher is the one who moderates these practical sessions in which documents are prepared, investigated and doubts are resolved (De Miguel, 2005).

- Gamification. Through this mechanism, conceptual elements of video games are developed with the aim of entertaining and educating at the same time. The intention is to use the theory and mechanics of the game. One of the pioneering companies in offering a definition of "gamification" was Bunchball, referring to an integration of game dynamics on a website. However, it must be taken into account that gamification is based on extrinsic and intrinsic motivation, because points, badges or classifications are offered in the game dynamics. To find a solution to this controversy, the authors propose that the design of the games have a story that confers meaning for the user, with short and long-term goals, and with a space to explore and be able to express oneself. Gamification is proposed as an alternative to traditional classroom strategies and is usually very well received by students in higher education institutions (Hanus and Fox, 2015).
- E-learning. E-learning is characterized by its different meanings and also by the ways in which it is put into practice. It is a type of online learning that is done at a distance using technology. It has many advantages, including that of presenting a multimedia system that allows the use of text, video, audio and image, being simple to use. It is interactive and accessible, in addition to enhancing autonomy. Its advantages include cost reduction in training, immediacy and the connection between the student body and the tutor, which in turn can make their schedule more flexible (Castañeda and Adell, 2013).
- Group and individual work. Both one modality and the other are integrated into the learning strategies. Group work takes on its meaning because in the future the participants must learn to collaborate, share ideas and reflect with other colleagues. Since constructive learning has been proposed, theory and practice in the university classroom will have to be in line with professional development. One aspect that can be uncomfortable for students is having to share grades afterwards; another that takes time for personal study if it is considered outside the classroom (Reyes and Piñero, 2012). Group work in the classroom involves establishing clear rules, group trust, shared responsibility and leadership, division of tasks. It is essential to attend to the sense of common identity and listen to the suggestions of the other members to favor the development of the personality (Castellanos 2009). The teacher will inform the group of the progress. For its part, individual work can become very productive because it involves self-learning, autonomy, self-direction, but also one's own adaptation to the cognitive process and personal rhythm (Imbert and Reinoso, 2012).
- Tutoring: The new scenarios in higher education have promoted this methodology, the objective of which is to revitalize teaching practice by guiding students during the training process. Therefore, university tutoring is a basic complement to teaching and serves to support a student or the group with their problems and academic needs, promoting and enhancing interests with an approach directed to the professional world.

2. The evaluation system

The evaluation must be understood as a formative, continuous and permanent process that allows knowing the progress of the students. It is used to know levels and identify gaps in learning. At the same time it is used to monitor the activities that control quality using reference models that include comparison. There are three pillars on which the evaluation of higher education is based: the first corresponds to the evaluation of students and learning according to

the different alternatives of knowing the results. The second is linked to the evaluation of teaching activity and the third to the institutional evaluation of teaching.

In the book "The formative evaluation" by Torres Arias et al. it is stated that "one of the basic functions of evaluation is the formative function, which provides timely and necessary information on the achievement of the objectives, curricular contents or competences by the students. The teacher identifies and promotes educational processes through which students can acquire or strengthen the skills, abilities, values and attitudes that are being addressed, while making the necessary adjustments and adjustments to achieve the goals proposed in the didactic planning "(Cit. In Torres Arias, 2013: 56). From these words it follows that the role of the teacher is decisive in the evaluation process, serving as a guide and using feedback as a fundamental evaluation strategy. But to use it correctly, it is necessary to define the evaluation criteria for each task, so that there is a meaningful understanding and, in general, an active commitment is developed in the assessment of the improvement of learning.

The political and reformist approaches of the European Higher Education Area revolve around evaluation as a continuous training process rather than a summative or finalist process, through which only information on the level of achievement is provided to teachers and students. This is given because it is considered that the implementation of formative and shared assessment allows the analysis and improvement of teaching practice (Stamm, 2003; Schrader and Helmke, 2003). These approaches point to the fact that proceeding in this way increases the motivation and involvement of the students and is the means that exists to correct errors or problems derived from teaching-learning, in addition to favoring responsibility, autonomy, the capacity for self-criticism and academic performance (Boud and Falchikov, 2007). This type of formative evaluation is really going to be very useful, although it should be considered that a summative evaluation also has its advantages, because if we use it we generate a more diverse evaluation system, just as the students' ways of learning are. Based on all these arguments we are going to include these evaluation techniques in the teaching program of the subject. Taking as a reference these authors mentioned, we will use as assessment instruments the daily participation of students in class, both individually and in groups, the performance and timely delivery of activities and tasks, the preparation of written projects or reports, the presentation or completion of assignments, multiple-choice, multi-choice or open-ended questions, good behavior and regular class attendance.

3. GMS and BR2 innovation project proposal

Taking into account the above arguments, we are going to make a couple of proposals based on the methodological renovations that condition the new university faculty. This renewal supposes an adaptation at a social and educational level. At the moment, the University of Seville has its III Own Teaching Plan, which has been in place since 2017 and lasts until 2020. The action of this Plan is oriented towards dealing with changes progressively. Since the I Own Teaching Plan (2008) and the II Own Teaching Plan (2013), progress has been made in the presentation of actions that concern multiple areas, thus contemplating transversality, although today the evaluation shows that there are still some aspects that could be improved and that these coincide with the needs to integrate into the European space. In general terms, the Own Plan promotes projects in which groups of teachers from different universities participate. The project that we contribute here has its origin in the same justification, although it consists of two differentiated sections, one is the one belonging to GMS, which will be based on knowing aspects of Grammar from current Musical Groups in German-speaking countries (Austria, Switzerland and Germany). With this initiative the students will improve their pronunciation while being in contact with social issues. In the second section, the same practice will be carried out starting from radio texts, taking as a reference news and hot topics in

Bayrischer Rundfunk (BR). With these actions, both contemplated in the title "The Grammar of the Media in the Context of University Social Entrepreneurship", it is intended to bring students closer to cultures and their understanding, from their written base to their spoken condition, and thus contribute to the quality of teaching of the degree corresponding to the Degree in German Language and Literature.

Title

The Grammar of Media in the Context of University Social Entrepreneurship

Justification

In recent years, the New European Education Area has conditioned the way of teaching in Spanish universities. This is a fact that should not be overlooked. But it is not only the branch of the teaching staff that is immersed in the process of change: students, institutions and other participants have a decisive role within an innovative scenario that encourages them to become active and committed subjects. This is a process that presents a dual relationship, that of teaching, on the one hand, and learning, on the other. The broad panorama described requires that all those factors that may imply a renewal be considered, always from traditional bases, although considering the way to improve the quality of Teaching in our universities. The focus of our attention will be focused on those aspects related to methodologies and evaluation systems, insofar as these elements are the pillar on which academic initiatives are based. We will only manage to innovate by creating opportunities at the social level that revert to the common good. Creation and motivation require particular consideration for the teacher, who is not only concerned with applying a method, but with knowing whether the reception of his students is really active and comprehensive. In other words: the teacher may consider issuing an aesthetic message to the students, for example, a proposal for class work. And even if the statements were addressed to the student, it would not always be foreseen that in the conception of most group tasks it is the teacher who guides them. Thus, the group will freely choose the texts that seem appropriate to work in class, carrying out the activities that they consider most motivating, interesting or useful. This is our action proposal:

- a. The teacher must intervene when the work begins with listening or pre-reading activities, this is "Before reading." Its purpose is the development of strategies for mobilizing prior knowledge, preparing the group for the reception of the text. To this end, clues are provided about the content or the topic, the formulation of hypotheses is requested from the title, etc. From the beginning of the task, the group and their experiences are taken into account, and they are asked to share their findings, doubts or difficulties with their colleagues.
- b. The teacher does not intervene. The insertion of "global strategies" is allowed. Next, we proceed to the reading of the activities collected under the heading "Let's see if you have understood". They are reading comprehension activities that attempt to involve students in interpreting the text through various strategies: on the one hand, they are led to the formulation of expectations, elaboration of inferences, identification of the topic, clarification of doubts, etc., and on the other, they are asked to position themselves in the face of events from their own perception of reality. It is an active process of construction of meanings in which the reading group interacts with the text from its previous information

(linguistic, discursive, encyclopedic, etc.) that it has accumulated from previous reading experiences. A second reading is provided later.

- c. Finally, in the section “Now you”, the group proposes the tasks of debate, thematic extension or creation, taking the text and the grammar as a starting point, inspiration or model. Literary competence involves both interpretation and creative skills, and, as in the previous sections, the tasks require the total involvement of the group and collaboration with their peers.

In this way, a common initiative is put into practice by a group of teachers from different centers that has its origin in wanting to transfer values and knowledge to students and to society within a Learning and Service (ApS) strategy.

Miguel Martínez expresses himself in these terms: “Obviously such a transformation will be difficult if education - in its different stages and especially in the university - is not raised with the same interest in moving towards a quality training system that guarantees, based on the possibilities of each person, on the one hand, more inclusion and equity, and on the other, excellence in learning and competence at the highest level in the world of work. Preparation for the world of work and training for active citizenship should become the two most relevant goals of education for the coming decades. ”

But the same author also expresses himself in these other terms: “The progressive convergence generated by the construction of the European Higher Education Area helps to propose from new perspectives some of the classic commitments that universities frequently formulate as declarations of intentions in its constituent documents, statutes or strategic plans. One of them consists of the comprehensive training of its graduates; that is, not only as professionals but also as citizens. However, this commitment is frequently forgotten in the teaching proposals that make up the training model of the different degrees. ”

With this, Martínez wants to emphasize the ethical function of the university and the need to train students as highly qualified professional people, considering that the university must train students in democratic values and that it inherently corresponds to training in the citizenship. Everything points to the fact that it is very important to work in a committed and direct way with the environment, putting into practice a project that is carried out outside the university, in a social environment and that at the same time falls within the competence of the same training itinerary.

Participants

Eight subjects from the Degrees in German Language and Literature and Primary Education and Master's MELLC and Muenti participate in this project, both degrees are being taught at the Faculty of Philology and the Faculty of Educational Sciences of the University of Seville, as well as teachers from the University of Almería and the Polytechnic University of Valencia are also part of this project.

In the list of subjects within the GLLA and the University Master's Degree in Linguistic Studies (MELLC), Literary and Cultural Studies and the University Master's Degree in Translation and Interculturality (MUENTI) are the following: "German Language A1", "Fundamentals of German Grammar", "Professional Application of Language Technologies", "Translation of Scientific-Technical and Biosanitary Texts: German-Spanish". Although the subjects correspond to undergraduate and postgraduate degrees, the participants have a close relationship with German and its structure as they are all taught in the same area. These other

subjects taught at the US are also part of the project, and although they are located in the area of Didactics of Language and Literature, they are closely linked as this is an Integrated Philology taught at the Faculty of Education Sciences: "Knowledge and use of the English Language ", " Teaching Practices I ", " Teaching Innovation and Initiation to Educational Research in a Foreign Language ". In this way, the subjects linked to the area of languages are directed to the practice of the educational sector and languages and to the company and marketing. And all this in a multidisciplinary environment that guarantees the integration of knowledge around the same shared initiative. In fact, seven of the members of the project belong to departments of the University of Seville and Polytechnic of Valencia.

Goals

- Respond to the interests and motivations of the students of the different groups.
- Consider both the academic and intellectual level and the previous project experience of all those involved in the study.
- Attend to group dynamics, leadership and roles and how to manage conflicts.
- Create spaces for reflection and develop critical thinking, creating innovating and implementing evaluative actions.
- Encourage the moral climate of the group, attitudes and agreed values.
- Discuss the real needs that would motivate the group and the specific services that it will carry out.
- Schedule a relationship of local companies, committed to similar causes, that could collaborate together in order to help us perform the service.
- Promote the transmission of knowledge acquired through the use of new technologies.
- Consider other emerging factors.

Phases of the ApS project

Carrying out a project with similar characteristics logically implies that competencies must be activated, because otherwise research and teaching would be meaningless within the social conception. They are three aspects that are linked to each other and are inseparable because they are created on the basis of responsibility and commitment. The way of learning by providing a social service is an opportunity to solve situations that arise or improve them. And precisely the way to engage with reality occurs through learning. It is evident that this type of project is different from the rest due to its characteristics. It will then be important to consider what type of competences will be developed and logically what content or which are the interesting curricular areas to form the group of participants based on good criteria. This criterion is established by organizing phases that begin by communicating to the students the participation in the innovation project, since the participation will be proposed on a voluntary basis. Then you will have to follow up, for which you will need to organize rotating meetings. This means that the other participating teachers will follow up with the students.

- Phase 1. Communication to students.
- Phase 2. The working groups are set up in each of the subjects.
- Phase 3. The partners, contacts or agents who are going to be part of the project are sought. Here the competency framework of the subjects and the contents that are taught in them are established to delimit entities and human groups.
- Phase 4. The next step is to analyze what we can do and propose an educational project. Here the prominence of the students is enhanced.
- Phase 5. The first meetings and the sharing are held. The participating groups of each title briefly present the project that has been generated. This phase is especially

interesting because it encourages reflection. Here there is awareness in relation to the social value of the actions that are contributed.

- Phase 6. There is a second supervised meeting, it can be established in subgroups. Questions are raised and progress is reported.
- Phase 7. The third meeting occurs in which the results are presented and the activities are evaluated, as well as the social contribution.
- Phase 8. Successes are celebrated. At that time, a document will be prepared, leaving time for the students. The presentation should be shared in an open house for US students with the motto of ApS.

4. Specific teaching path

The candidate's teaching activity at the University of Seville began in the 2009/2010 academic year as an Interim Substitute Professor, teaching various subjects, including the Higher Course of German Language, whose objectives are to make grammatical theory known, German morphosyntax, semantics and pragmalinguistics. This subject implies the knowledge by the students of the most important German morphosyntactic procedures, with a view to their implementation in the classroom. Since 2010 I have been part of the department's staff as a contracted teacher occupying positions in different categories, from Assistant Doctor Professor to Contracted Doctor Professor. Every year I have been teaching some of the subjects related to the area of the German language and the history of the German language, a subject belonging to the teacher profile module. I would highlight the teaching of the contents of the linguistic foundations of teaching German as a foreign language corresponding to linguistic theories and educational models derived from multiple degrees and in various cycles, always adapting teaching to the profile of the student body and determining the didactic resources in relation to the subjects under study. In all the cases that have been possible, the candidate has participated in the evaluation of teaching quality, obtained a favorable report in all cases and with a score close to the average of the degree and the university, obtaining a favorable evaluation on the evaluations of teaching quality stipulated in the reports for DEVA teaching staff, in accordance with the requirements referred to in the RESOLUTION of December 15, 2005, of the Andalusian Agency for University Quality Assessment and Accreditation, which establishes the assessment procedure for the contractual figures of the teaching staff of the Andalusian University System and the ORGANIC LAW 4/2007, of April 12, which modifies the Organic Law 6/2001, of December 21, of Universities). Finally, the general criteria established in the Resolution of July 26, 2005, of the General Directorate of Universities of the Ministry of Innovation, Science and Business of the Junta de Andalucía and those established by the LAU, in its article have been respected 38.1.

course	Subject	Degree	Credits
2010- 2011	Gramática Contrastiva Alemán-Español	Lic. en Fil. Alemana (Plan 97)	1.5
	Neerlandés III		6
	Manifestaciones literarias		
Total 180 h			
2011- 2012	Alemán Turístico II	Grado en Turismo	4,2
			1.8
	Lingüística Textual		4
	Técnicas y Métodos de Análisis	GLLA	4.2
	Lingüísticos		1.5
Total 247 h			
2012- 2013	Curso Superior de Lengua Alemana	Lic. en Fil. Alemana (Plan 97)	6
		GLLA	4

	Alemán Aplicado a los Medios de Comunicación		2
	Historia de la Lengua Alemana		4
			2
	Total 240 h		
	Idioma Moderno II (Alemán)	GEAE/GEF/GEI/GFC/GFH	1.05
	Lengua Alemana A2	DGLLAEP/GLLA	4
			3.4
2013-2014	Expresión Oral y Escrita I		1
		GLLA	4
			2
	Interpretación Bilateral		4
			2
	Trabajo Fin de Grado		0.5
	Total 239.5 h		
	Alemán Turístico II		8,5
2014-2015	Trabajo Fin de Grado	Grado en Turismo	2
	Alemán Empresarial y para el turismo		6
	Trabajo Fin de Grado	GLLA	1
	Total 265 h.		
	Alemán Turístico II		6
2015-2016	Ampliación de Alemán		6
	Practicum	Grado en Turismo	0.8
	Trabajo Fin de Grado		3
	Fundamentos de Gramática Alemana	DGLLAEP/GLLA	6
	Total 248 h		
2016-2017	Fundamentos de Gramática Alemana		6
	Historia de la lengua	DGLLAEP/GLLA	0.4
	Lit. en lengua alemana S. XXI		4
	Total 68 h.		
	Fundamentos de Gramática Alemana		6
	Lengua Alemana A2		2
2017-2018	Lengua Alemana B1	DGLLAEP/GLLA	4
			2
	Lengua Alemana B1.2		4
			4
	Total 230 h.		

Tab. 1 Teaching experience in subjects related to Fundamentals of German Grammar and its Teaching

From this information it can be deduced that the teaching given in undergraduate degrees in relation to teaching experience in postgraduate subjects is shorter. However, from the academic year 2010-2011, subjects have been taught that are closely related to the teaching and research profile requested in the bases of this contest. It should also be mentioned that the credits given in the second cycle have not only been given in the Master's Degree in Teaching Staff of E.S.O. and Baccalaureate, FP and Official Language Schools (MAES) but also in the Double Master's Degree in Teaching in E.S.O. and Baccalaureate, FP, EI and in Linguistic Studies, as well as in the University Master's Degree in Linguistic, Literary and Cultural Studies.

Curse	Subject	Degree	Credits

2011- 2012	Complementos de Formación Disciplinar en Lengua Extranjera	MAES	1.5
2014- 2015	Aplicación Profesional de las Tecnologías del Lenguaje	MELLC	3
2015- 2016			3

Tab. 2 Teaching experience in master's postgraduate subjects related to Fundamentals of German Grammar

In the curricular trajectory, the invitation to international symposiums, conferences and congresses in different countries is recorded, as well as their involvement, moderation, etc. tasks. that add to this experience in university training. In this sense, I had the opportunity to recently present my research at the University of Helsinki, at the Complutense and Nebrija in Madrid, at the Düsseldorf Faculty of Philosophy and Letters, at the Lugo Faculty of Humanities (Hum-2007/62198), at the "Institute for Education and Research" in Athens or at the "Germanisten Kongress" organized by the research group "German Philology" (Hum-252) in Seville, now in its eighth edition. The candidate's curriculum vitae shows a chronological list of descriptors for congresses and a brief summary note of those of an interdisciplinary nature. Likewise, it is worth highlighting the organization in the US and in UNCUIYO (Rep. Of Argentina) of the International liLETRAd Congress, which has been held since 2015 and this year has reached its V Edition with the participation of national and international experts.

Finally, with the purpose of specifying the experience and academic training, I would highlight the continuous training received from the beginning of the university career and that is materialized in the scholarships for postgraduate studies carried out at the Karl-Ruprecht University of Heidelberg, of university master's degrees and of training courses dependent on the Junta de Andalucía, as well as its own organization in collaboration with the AGA and FAGE (Association of Germanists of Andalusia and Spain), to which is added the teaching task carried out for more than twelve years in various organisms, in the Official Language Schools attached to the Andalusian Research Plan and in the "Master's Degree in Translation for Specific Purposes, Interpretation and Dubbing of Spanish and German Languages" (ID-605 and ID-668). For its part, the University of Seville has made it possible for my scientific work to transcend in numerous academic events at the institutional level. Thus, in 2012, I was selected as a representative of Seville within the framework of the multilateral agreement "Interculturality and Multilingualism", of the Johannes Gutenberg University in Germany.

1. Referencias bibliográficas

- ADJEMIAN, CHRISTIAN (2008). "Theme, rheme and word order", 5ª ed., *Historiographia Lingüística* 5, 3-18.
- ADMONI, WLADIMIR (2013). "Zu Problemen der Syntax. Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus von heute", 8ª ed. *DaF* 7, 30-41.
- AGRA, MARÍA JESÚS (2003). "El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales". En *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de didáctica*, 21, 101-114. Universidad de Santiago de Compostela.
- AGUADO OREA (2005). "¿Se debaten lo suficientemente los resultados científicos en español acerca de la enseñanza/aprendizaje de lenguas?" *El caso del estudio de la Gramática Universal*. *Revista Nebrija* 1 (0), 1-18.

- ALTMAYER, CLAUS (2001). Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in nichtdeutschsprachigen Ländern I: Europäische Perspektive. En: Helbig, G. et al.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter.
- ALTURO, NURIA (2016). “La terminologia lingüística en les gramàtiques catalanes del 1891 al 1933: el temps i l’aspecte”, *Revista de Filologia Catalana* 14, 62-97.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a ÁNGELES (2002). El artículo como entidad funcional en el español de hoy. 3^a Ed. Gredos: Madrid.
- AMMON, ULRICH (1991). “Die internationale Stellung der deutschen Sprache”. Berlin: de Gruyter.
- ANDERSON, JAMES (2018). “Remarks on the Structure and Development of the *Have Perfect*”. *Folia Linguistica Historica* XVIII/1-2, 3-23.
- ANECA (2007). Libro Blanco del Título de Grado en el ámbito de la Lengua, Literatura, Cultura y Civilización.
Disponible en: http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_lengua_def.pdf
- ARRAS, ULRIKE (2007a). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: einige Auswirkungen auf Leistungsmessung und Unterricht. *DaF-Brücke. Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas*, 9, 42-46.
- ARRAS, ULRIKE (2007b). Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- BAERENTZEN, PER (2017). “Die deutsche Wortstellung in kontrastiver Sicht”, 4^a ed. *Deutsche Sprache, Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, Berlín, 111-126.
- BARBERÀ, ELENA (1998a). Portafolios para evaluar en la escuela. Evaluación. Pamplona: Ikastolen Elkarte.
- BARBERÀ, ELENA (2005b). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, año 9, 31.
- BARNETT, BRUCE (1995). Portfolios in educational leadership programs: from theory to practice. *Innovative Higher Education*, 1(19), 197-206.
- BARRETT, HELEN Y WILKERSON, JUDY (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches*. Consultado el 22/09/2018. Disponible en: <http://electronicportfolios.org/>
- BARRET, HELEN (2000). “Create your own Electronic Portfolio”. *Learning & leading with technology* Vol 27, 7, 18-21.
- BARRIOS ESPINOSA, MARÍA ELVIRA, (2002). “El pensamiento y la actuación de futuros maestros de inglés durante su intervención didáctica en las Prácticas de Enseñanza”, *Porta Linguarum* 2, CD-Rom, Universidad de Granada.
- BARTSCH, RENATE (2009). “The Syntax and Semantics of Subordinate Clause Constructions and Pronominal Conference”, 2^a ed. *SynS* 10, 23-59.
- BELDARRAIN JIMENEZ, ROQUELINA, (2009). “Intento de descripción confrontativa de los verbos modales en alemán y en español”, *Fremdsprachen* 23, 271-277.
- BOSCH ROIG, GLORIA (1999) *Sprachenpolitik und Deutschunterricht in Spanien*. Bielefeld. Tesis Doctoral.
- BOUD, DAVID Y FALCHIKOV, NANCY (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- BRAUNMÜLLER, KURT (2005). Prinzipien der deutschen Wortstellung: Typologisch festgesetzte Muster oder kontextabhängige Strategien? Niemeyer: Tübinga, A. Schöne, W. Weiss, H. E. Wiegand (eds.), 100-102.

- BRETTSCHEIDER, GÜNTER (2018). "Koordination und syntaktische Komplexität. Zur Explikation eines linguistischen Begriffs", 17^a ed., München, 202-206.
- BYRAM, MICHAEL (2009): Evaluation and/or Assessment of Interultural Competence. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, 215-234.

Fomentando el valor de la tolerancia a través de la literatura: Una propuesta didáctica

Andrés Montaner Bueno, *Universidad de Murcia*

1. Introducción

Las sociedades actuales, debido a los fuertes movimientos migratorios y a las minorías étnicas que residen en su seno, se han convertido en sociedades multiculturales en las que afloran una gran cantidad de actitudes de rechazo y discriminación hacia los que se consideran “diferentes”. Para superar estas actitudes proponemos que se fomente el valor de la tolerancia entre sus miembros.

Abogamos por la idea de que solo a través de la educación se podrá superar, a largo plazo, esta perniciosa situación que atraviesan las sociedades actuales, donde cada vez más se hacen más cotidianas situaciones de xenofobia, maltrato a la mujer, utilización de la religión como signo de fanatismo, terrorismo etc.

Con este propósito nos planteamos realizar una propuesta didáctica para incorporar la enseñanza de la tolerancia en las aulas. Dirigimos esta propuesta a los estudiantes del Grado de Educación Primaria, teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales:

- a. Nuestra última intención es que los estudiantes del Grado de Educación Primaria, como futuros docentes, se conciencien de la importancia de incorporar al aula la enseñanza del valor de la tolerancia. Estamos convencidos que solo consiguiendo que los futuros maestros sientan interés por este tema, serán capaces de transmitir los valores subyacentes a sus futuros alumnos.
- b. Enmarcamos esta propuesta en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como disciplina de carácter práctico y normativo que tiene como objeto específico la técnica de la enseñanza, es decir, la manera de dirigir y orientar eficazmente al alumnado en su aprendizaje. En este sentido consideramos que la literatura puede ser un instrumento idóneo para fomentar la aceptación de las creencias, acciones o prácticas de nuestros semejantes, a pesar de que las consideremos diferentes, erróneas o equivocadas.

Para conseguir este propósito vamos a concretar y delimitar lo que entendemos por tolerancia. Al tratarse de un término controvertido y con diferentes significados, revisaremos algunas de las principales definiciones que la literatura especializada maneja sobre el tema. Posteriormente analizaremos qué rasgos definen este valor y cuáles son sus elementos imprescindibles.

A continuación clasificaremos la tolerancia en diferentes tipos atendiendo al criterio de los ámbitos privado o público en los que se desarrolla. Después de analizar las características generales del valor de la tolerancia nos planteamos un tema polémico: la existencia o no de límites a la tolerancia, en el sentido de establecer una frontera que separe lo permisible de aquello que se considere intolerable. Para ello, estudiaremos aquellos argumentos que justifican no tolerar acciones intolerantes.

Seguidamente nos planteamos por qué las sociedades actuales se han convertido en sociedades multiculturales y las consecuencias conflictivas que se derivan de este fenómeno. La tolerancia debe ser un instrumento eficaz para la erradicación de estas actitudes, de tal forma que permita una convivencia ciudadana en la que a todos sus ciudadanos se les reconozcan unos derechos fundamentales diferentes y específicos compatibles con su realidad.

Como abogamos por la teoría de que solo por medio de la educación podemos superar estas desigualdades, defendemos la necesidad de que se eduque “para y en la” tolerancia. Con este propósito analizaremos los objetivos de una educación en y para la tolerancia, las actitudes que debemos fomentar para ello y propondremos unas pautas de actuación.

Todo este planteamiento lo vamos a desarrollar dentro del ámbito competencial de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, pues consideramos que la literatura puede ser un instrumento ideal para esta tarea. Después de analizar las razones que justifican nuestro planteamiento, hemos propuesto el libro *En tu piel* de Enmanuel Bourdier, para que los futuros maestros puedan implementarlo en las aulas de sexto curso de Educación Primaria.

Terminaremos nuestro trabajo con unas conclusiones que recojan los principales planteamientos que hemos defendido, así como una lista de referencias bibliográficas del material utilizado para su confección.

2. La tolerancia: concepto, elementos, tipos, características y límites

El primer problema al que nos enfrentamos cuando nos referimos a la tolerancia es la diversidad de conceptos a los que nos podemos referir. En ocasiones utilizamos el término para referirnos a la actitud de aquellas personas que sienten afinidad por lo que es distinto a lo que socialmente es predominante. Otras veces entendemos por tolerancia la capacidad de “dejar hacer” unas actividades o creencias con las que discrepamos o nos mostramos contrarios. Para otros, la tolerancia es una virtud ética que resulta fundamental para el desarrollo de los derechos fundamentales, mientras que terceros afirman que es un principio de obrar que tiene que inspirar la forma de comportamiento social del hombre.

Tal como podemos observar, el significado de lo que entendemos por tolerancia es controvertido, puesto que utilizando el mismo término nos podemos referir a realidades y contenidos diferentes. En este sentido afirma Forst (2013: 2): “El significado del término es en sí mismo controvertido, de manera que una práctica orientada a articular conflictos resulta en sí misma conflictiva”.

Teniendo en cuenta esta multiplicidad de significados, consideramos necesario que, antes de realizar cualquier propuesta sobre la tolerancia, concretemos el significado del término para evitar imprecisiones.

La Real Academia Española, en su diccionario de la lengua española (vigésimotercera edición, actualizada al año 2009), utiliza seis entradas para su definición. En su segunda acepción define la tolerancia como: “Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son contrarias a las propias”.

A lo largo de la historia, diferentes autores han ido definiendo de distinta manera el término, resaltando en cada una de ellas aspectos divergentes de lo que consideramos como una actitud tolerante.

El diccionario de las Ciencias de la Educación (Prellezo, 2017), define la tolerancia contraponiendo su significado con el concepto de intolerancia, y la define como: “aquellas actividades y conductas de flexibilidad y autocontrol como respuesta a estímulos que contradicen, se oponen o incluso violentan el sistema de valores, creencias, opiniones de un individuo”.

Por su parte, Escámez (1995: 30) resalta el hecho de que el concepto de tolerancia alberga dos dimensiones contrapuestas: una negativa en el sentido de que la persona tolerante padece o sufre ideas, creencias o prácticas contrarias a las suyas y otra de carácter positivo, consistente en la búsqueda de la verdad y la justicia por medio del respeto de esas ideas contrarias a las suyas. Se busca la verdad y la justicia desde el pluralismo y la diversidad.

El profesor López Quintas (1995: 329) después de analizar los distintos planos en los que se puede establecer la relación entre las personas (plano fisiológico, de trato personal y de las ideas y opiniones), resalta los siguientes aspectos de lo que se considera como tolerancia:

- a. No consiste únicamente en permitir ideas o prácticas de los demás, ya que esta actitud no es verdadera tolerancia activa sino solamente mera permisibilidad. La persona tolerante (López Quintas, 1995): “Cree estar en lo cierto, pero ante mi oposición no se cierra en sus creencias, se abre a la posibilidad de que yo tenga razón, al menos en parte, y desea mejorar sus conocimientos merced a los míos” (p.322). Se trata, por tanto, de una actitud positiva del sujeto tolerante consistente en el respeto a las ideas, creencias o prácticas que no comparte y que en el fondo se consideran valiosas.
- b. Tampoco consiste en una actitud de indiferencia ante la verdad y los valores de los demás.
- c. No consiste en decir que se respetan las opiniones ajenas aunque no se les preste la menor atención, sino que se respeta al otro para escucharlo y aprender de él.

Torres Ruiz (1995) resalta, al definir la tolerancia, el carácter positivo de la actitud del tolerante al manifestar una actitud comprensiva con las opiniones que se oponen a sus criterios personales y afirma que se trata de una actitud totalmente necesaria para la relación de los individuos. En este sentido la define como “la actividad comprensiva frente a las opiniones contrarias a las de uno mismo en las relaciones interindividuales, sin cuya actitud se hacen imposibles dichas relaciones” (p.122).

Otros autores al definir la tolerancia ponen énfasis en diferentes aspectos concretos. En este sentido Santos Gómez (2006) resalta que el aspecto fundamental de la tolerancia es la capacidad del tolerante de hacer caso de las opiniones, creencias y acciones del otro aunque sean dispares de las propias. Ser tolerante requerirá tener la capacidad y la posibilidad de escuchar. En este sentido define la persona tolerante como: “aquella persona que es capaz de escuchar y acoger sinceramente al otro” (p.80).

Forst (2007) al analizar el concepto de tolerancia resalta como fundamentales las siguientes características:

- a. Que las creencias o prácticas realizadas por el tolerado sean consideradas discutibles ya que son contrarias a las que mantiene el tolerante.
- b. A pesar de que se consideren incorrectas, el tolerante mantiene una actividad positiva que le lleva a aceptar aquello que manifiesta el tolerado y que él desaprueba. Podíamos decir que las razones positivas de aceptación superan a las negativas que se consideran erróneas.
- c. Hay situaciones en las que el componente de rechazo es más fuerte que el de aceptación. En este caso estamos ante lo que se ha considerado en llamar como componentes de rechazo y que traza una clara frontera hacia aquello que es intolerable y que se rechaza de forma rigurosa.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, Forst (2007) define la tolerancia en estos términos: “La tolerancia es la aceptación condicional o no interferencia con las creencias, acciones o prácticas que se consideran erróneas o equivocadas pero que aun así son aceptadas” (p.1).

Teniendo en cuenta los distintos aspectos que se resaltan en cada una de las definiciones que hemos analizado, en este trabajo asumimos la tolerancia como: “Una actividad comprensiva frente a las creencias, acciones o prácticas de otros, que se consideran erradas o equivocadas, pero que a pesar de ello son aceptadas”.

Analizando estas definiciones podemos señalar los siguientes rasgos esenciales del término:

- a. Existe necesariamente una relación bilateral entre dos sujetos (individuales y/o colectivos). Uno activo (sujeto tolerante) que es quién respeta las ideas, creencias o prácticas del sujeto pasivo (tolerado) aunque sean contrarias a las suyas.
- b. Teniendo en cuenta el objeto de la tolerancia, la doctrina distingue dos tipos de tolerancia (Torres Ruiz, 1988: 113): *tolerancia dogmática* que consiste en la actividad de benevolencia del tolerante respecto del “error en sí” y la *tolerancia práctica* que consiste en la permisibilidad respecto a las personas que “están en el error”. La tolerancia dogmática no será justificable si contraviene las exigencias ontológicas de la verdad. Por el contrario, por razones justificadas (evitación de un mal mayor), si puede ser lícita la tolerancia práctica.
- c. Para que se pueda producir la tolerancia es necesario que concurren los siguientes elementos:
 - i. La opinión o práctica que se tolera tiene que ser reproachable. En este sentido no se puede hablar de tolerancia cuando se afirma que todas las opiniones son válidas y que todas son igualmente legítimas. Si el tolerante no cuestiona las acciones, ideas o prácticas del otro no puede hablarse de acto de aceptación, que es realmente el contenido de la verdadera tolerancia.
 - ii. Esta distinta posición de los individuos sobre el objeto de la tolerancia, implica que se produzca una situación conflictiva entre ambos sujetos (tolerante y tolerado).
 - iii. Esta posición conflictiva deviene en dos posiciones diferentes de los sujetos que intervienen; una posición pasiva del tolerado al que se le permite la realización del acto y otra activa, la del tolerante, que consiste en permitir que el tolerado realice sus planteamientos aunque esta actitud activa puede consistir en no oponerse (de forma consciente, ya que de lo contrario tendríamos que hablar de indiferencia).
 - iv. También es necesario que exista una razón o causa que justifique la acción indulgente del tolerante. La tolerancia como criterio regulador de la vida humana tiene que ser razonada, ya que será necesario que se analice en cada caso concreto la viabilidad o no de la transigencia que exige la tolerancia.

Solamente se podrá conseguir esta actitud comprensiva de escucha y acogimiento del otro si los hombres se relacionan en un plano de igualdad sin que ningún hombre anule los derechos de otros. Como afirman autores tan prestigiosos como Erich Fromm y Paulo Freire, citados por Santos Gómez (2006), la horizontalidad es la única forma de relación humana que permitirá actitudes tolerantes, entendiendo por tal (Santos Gómez, 2006) como: “la situación psíquica y social, interior y exterior del sujeto, en la cual ningún hombre anula la libre expresión de otro” (p.84).

Por el contrario, en una organización vertical de la sociedad en las que los sujetos se relacionan de forma jerárquica, donde el individuo se sitúa a sí mismo y a los demás en un entramado de niveles jerárquicos en los que se domina al que está por debajo y se es dominado por el estrato social que se considera dominante, predominará la intolerancia, puesto que esa verticalidad impedirá el diálogo y la inclusión del otro.

Otro rasgo que debe presidir las relaciones humanas para que se pueda desarrollar la tolerancia, es que el hombre tome conciencia de sus limitaciones, lo que implica que no se crea poseedor de la verdad absoluta, razonamiento, por otra parte, carente de sentido, ya que la naturaleza humana y la historia están en continua transformación. Como afirma Freire (2002: 20): “consciente de qué puedo conocer social e históricamente, sé también que lo que sé no puede escapar a la continuidad histórica. El saber tiene historia. Nunca es, siempre está siendo”. En este sentido, Popper (1992: 213) afirmaba: “hemos de reconocer que nuestro conocimiento hipotético se caracteriza por ser finito y limitado, nuestro grado de ignorancia, por el contrario, es infinito”.

Solo cuando el hombre es consciente de sus limitaciones aceptará la necesidad de tener en cuenta los razonamientos del otro, aunque en un principio no se compartan. Adoptará una actitud de apertura hacia la capacidad racional de otras personas, promocionará el dialogo como medio para conocer la realidad. Camps (1996: 131) afirma en este sentido: “como indicaban Berger y Luckman el vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo”.

Teniendo en cuenta el contenido y los rasgos de la tolerancia que hemos analizado, esta se erige como un elemento fundamental para construir sociedades democráticas y resolver los problemas de convivencia que pueden surgir por la coexistencia de minorías étnicas, lingüísticas o culturales. Así lo afirma Blazquez (2016) cuando define la tolerancia como:

Una virtud cívica cuyo concurso deviene inexcusable en el proceso de construcción de sociedades abiertas, desarrolladas y plurales que cuentan en su seno con la presencia de diversas culturas, creencias y religiones que aspiran a alcanzar un grado de convivencia armónica, respetuosa con la alteridad. Lo cual permite evidenciar una profunda afinidad entre democracia, en tanto que comunidad cívica de ciudadanos, proceso de búsqueda de la verdad, y la práctica de la tolerancia” (p. 27).

En este mismo sentido pero clasificando a la tolerancia como principio político, se manifiestan autores tan prestigiosos como Rawls (1985) cuando afirma que la tolerancia es un principio político inexcusable para resolver los diferentes retos a los que se enfrentan las sociedades actuales caracterizadas por una variedad cultural entre sus ciudadanos. Las palabras de Camps (1990) son evidentes en este sentido cuando afirma:

La tolerancia es la virtud indiscutible de la democracia. El respeto a los demás, la igualdad de todas las creencias y opiniones, la convicción de que nadie tiene la verdad ni la razón absoluta, son el fundamento de esa apertura y generosidad que supone el ser tolerante. Sin la virtud de la tolerancia, la democracia es un engaño, pues la intolerancia conduce directamente al totalitarismo. (p. 81).

2.1 Tipos de tolerancia

Existen en la literatura especializada una gran cantidad de criterios que se utilizan para clasificar los distintos tipos de tolerancia. Entre ellos el más utilizado es aquel que clasifica los tipos de tolerancia atendiendo a los distintos ámbitos en los que se aplica: ámbito privado y ámbito público.

Algunos autores como el liberal Rawls sitúa la tolerancia única y exclusivamente en el ámbito privado al afirmar:

Los ciudadanos se conciben a sí mismo como libres en tres aspectos: primero, con facultad moral para formar, revisar y perseguir racionalmente una concepción del bien; segundo, como fuentes autoautentificadoras de exigencias válidas; y tercero, con capacidad para responsabilizarse de sus fines. Ser libre en estos aspectos capacita a los ciudadanos para ser autónomos...También se revela en su capacidad de llegar a acuerdos con otros. (2006: 103)

Por el contrario, otros autores afirman que el individuo está condicionado por su entorno social, propugnando la tolerancia como una virtud social. En este sentido Thiebaud (1998: 37) afirma: “la tolerancia es una forma de organización del espacio público de convivencia que minimiza los conflictos religiosos y las creencias”.

En este trabajo se utilizará el ámbito de aplicación de la tolerancia como criterio de clasificación de la misma. En atención a él podemos considerar los siguientes tipos de tolerancia:

1) *Ámbito privado*

Cuando la tolerancia se ejerce en el ámbito privado se denomina *tolerancia individual*. Esta se entiende como la forma de actuar de una persona cuando se relaciona con otros individuos buscando un bien particular y para ello elegirá los medios y las conductas necesarias para conseguirlo.

La tolerancia individual se puede clasificar a su vez en:

- a. *Tolerancia pasiva*. Se produce en aquellos casos en los que el individuo decide voluntariamente no actuar ante prácticas o creencias de otros que considera equivocadas. En este caso podemos hablar de tolerancia y no de indiferencia porque se produce una actividad del tolerante que consiste en inhibirse de actuar. Este tipo de tolerancia la suelen utilizar las personas pragmáticas, que después de analizar las repercusiones de su respuesta, deciden que no actuar le comportará más beneficios que los que obtendría reaccionando de otro modo.
- b. *Tolerancia activa*. Es aquella que practican las personas que de forma consciente aceptan las acciones o pensamientos del otro que consideran erróneas. Este concepto es al que nos hemos ido refiriendo a lo largo de este trabajo como tolerancia, que conlleva el respeto y reconocimiento de la libertad del otro y su plena autonomía moral.

2) *Ámbito público*

Tal como hemos analizado en párrafos anteriores, la tolerancia es un factor fundamental para construir sociedades democráticas y resolver problemas de convivencia que puedan surgir en su seno.

Siguiendo la clasificación ofrecida por Torres Ruiz (1995: 125-134) podemos considerar los siguientes tipos de tolerancia social:

- a. *Tolerancia ético social*. El objeto de esta tolerancia se orienta tanto hacia aquellas acciones orientadas hacia el bien común, como a la manifestación de opiniones sobre los matices que se deben seguir para su puesta en práctica.
El sujeto activo de este tipo de tolerancia es la autoridad social que es el único sujeto autorizado a fijar su contenido. Por lo que se refiere al sujeto pasivo, no solo serán los distintos individuos sino también los grupos sociales intermedios que se pueden formar.
Para determinar qué tipo de normas es objeto de esta tolerancia se debe acudir a la teoría ética del bien superior o del mal menor. De esta forma está justificada la indulgencia de una determinada opción cuando se preserve un bien de mayor nivel, teniendo en cuenta, para ello, las circunstancias concretas que se deban considerar.
- b) *Tolerancia jurídica*. Es la que se refiere a la regulación de las acciones de la vida social mediante las normas jurídicas (leyes, costumbres y principios generales del derecho).
El sujeto tolerante es el órgano que está legitimado para su regulación, mientras que el sujeto tolerado o pasivo será aquella persona (física o jurídica) que está obligada a su cumplimiento.
- a. *Tolerancia social*. Es la que se ejerce en relación con las prácticas o manifestaciones realizadas por grupos sociales, que generalmente se suelen denominar como usos sociales o convencionalismos sociales.
Esta tolerancia tiene un marcado perfil práctico, ya que regula actividades de la convivencia que no están especialmente justificadas de forma teórica. Su objetivo son aquellas conductas u opiniones que se desarrollan en la esfera de lo opinable (normas de cortesía y urbanidad, las reglas de trato social, etc.).
Los sujetos pasivos y activos de este tipo de tolerancia pueden ser cualesquiera miembros de la comunidad, sin necesidad de que tengan ninguna responsabilidad social especial.

2.2 ¿Tiene límites la tolerancia?

A lo largo de la historia se han engendrado ideologías de carácter totalitario que han generado crueldad y violencia, millones de muertos y diferentes episodios de genocidio.

Actualmente existen grupos que defienden postulados de carácter dogmático y excluyente, que recurren al odio y a acciones violentas, en muchas ocasiones de forma homicida, como pueden ser, entre otros muchos, los atentados de las Torres Gemelas (Nueva York, 11 de septiembre de 2001), atentados de Atocha (Madrid, 11 de marzo de 2004), ataque terrorista al seminario satírico de Charlie Hebdo (Paris, 7 de enero de 2015), etc.

Ante estos hechos y otros muchos de parecida índole, cabe plantearse si debemos tolerarlo todo o bien si es necesario establecer límites a la tolerancia, puesto que no podemos tolerar ciertos planteamientos radicales, que van en contra de la naturaleza humana y de la convivencia pacífica.

La respuesta vendrá de la necesidad de establecer unos límites a la tolerancia de tal forma que se rechacen aquellas acciones que conllevan intolerancia. En este sentido Popper (1992: 244) afirmaba: “si concedemos a la intolerancia el derecho a ser tolerada, destruimos la tolerancia y el Estado constitucional”. Por su parte, Rawls (2006: 208) señalaba que: “el problema de tolerar al intolerante está directamente unido al de la estabilidad de una sociedad bien ordenada”.

Uno de los principales problemas que se plantean respecto a cómo establecer cuáles son los límites que debemos imponer a la tolerancia, se produce cuando las razones de aceptación y de rechazo son ambas razones morales. En este caso el sujeto activo de la tolerancia tiene al mismo tiempo razones, ambas de carácter moral, para aceptar y rechazar estos comportamientos (Forst, 2013: 21). Esta situación ha venido a denominarse paradoja moral de la tolerancia.

Por ejemplo, una persona puede considerar muy importante la libertad de expresión y en base a ella acepta discursos políticos excluyentes, por ejemplo, de tipo misógino. Al mismo tiempo tenemos razones para rechazar este tipo de discursos porque atentan contra la dignidad de las mujeres. Esta situación sitúa al tolerante ante un dilema, ya que si rechazamos el discurso nos convertimos en intolerantes, pero a la vez ser tan permisivos hasta el punto que aceptamos lo intolerante, implica una traición a la idea misma de la tolerancia. En esta situación se produce cuando el agente tolerante debe cuestionarse si moralmente debe ser tolerante con estas acciones, evaluando, para ello, cuál de las dos alternativas posibles es la que merece mayor nivel de protección.

Tres argumentos podemos aducir para desarmar la paradoja moral de la tolerancia y justificar el hecho de que no estamos obligados a tolerar acciones intolerantes (González, 2016: 95):

- a. *Argumento de imparcialidad.* La tolerancia intenta promocionar una actitud de imparcialidad hacia los pensamientos, acciones o creencias de los demás. Las acciones intolerantes fundamentan posiciones radicales que excluyen y discriminan otras formas de vida diferentes. Tolerar acciones intolerantes conlleva destruir la imparcialidad que la tolerancia establece.
- b. *Argumento de la autodestrucción.* El tolerante, si aceptara acciones intolerantes actuaría de forma irracional, ya que permitiría que personas con distintos posicionamientos sobre el bien puedan llevar a cabo acciones contra la convivencia pacífica. Este comportamiento provocará el aniquilamiento de la tolerancia, puesto que se estaría permitiendo acciones que hacen imposible la convivencia, que es el fin último que persigue la tolerancia.
- c. *Argumento de incoherencia.* Tolerar acciones que se consideran intolerantes implicaría una falta de coherencia, ya que se estarían tolerando acciones intolerantes que atentan a la

convivencia, lo que es incoherente con la promoción de la tolerancia como instrumento esencial de la convivencia ciudadana. Es incoherente que el sujeto tolerante evalúe como intolerantes una serie de acciones y a pesar de ello las acepte.

Estimamos, por tanto, que se deben establecer una serie de limitaciones a la aplicación de la tolerancia, puesto que hay actos que utilizan la coacción y la fuerza que van en contra de la convivencia. La dificultad que se nos plantea en este aspecto no es la existencia de límites sino el de determinar la línea de separación de lo que se considera tolerable y lo que no lo es. Esta línea es difícil de fijar puesto que no existen posiciones fijas predeterminadas y además tiene carácter dinámico, puesto que está en constante revisión y delimitación.

3. La tolerancia en las sociedades del siglo XXI: Multiculturalismo

El siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI, se caracterizan porque se han producido fuertes movimientos migratorios de los países en vías de desarrollo hacia los países más desarrollados, bien huyendo de una situación de hambruna o por motivos políticos y/o bélicos.

Este flujo migratorio junto a la existencia de minorías étnicas que exigen el reconocimiento de su identidad y diferencias culturales, han convertido a las sociedades modernas en sociedades multiculturales en las que surgen continuas tensiones y cambios sociales y culturales.

En este contexto uno de los principales retos a los que se enfrentan estas sociedades es el reconocimiento de las diferencias de parte de su población y el desarrollo de políticas que reconozcan la idiosincrasia específica de cada grupo social, manteniendo una unidad política sin imponer un modelo de uniformidad cultural que margine las peculiaridades culturales de cada grupo social diferente.

La migración suele despertar una imagen negativa entre los nacionales de un país, considerando que los extranjeros no son más que una avalancha de individuos que están consumiendo los recursos que pertenecen a los ciudadanos originarios del país. En muchas ocasiones se considera a los inmigrantes como los individuos que, sin aportar nada, solo incrementan el paro de los trabajadores nacionales, incrementan la delincuencia y las situaciones conflictivas.

Ante estos planteamientos, está surgiendo un sentimiento de etnocentrismo, consistente en el repudio de las formas culturales que son diferentes a la cultura en la que nos identificamos. Esta actitud etnocentrista sobrevalora la cultura propia e infravalora la ajena, la diferente y generalmente lleva consigo además de rechazo, discriminación, xenofobia y racismo.

Ante esta situación reivindicamos la tolerancia como un instrumento fundamental para la construcción de una sociedad democrática donde tengan plena cabida, con sus derechos particulares y específicos, los distintos grupos sociales que se integran en las sociedades multiculturales actuales.

La tolerancia implica soportar la otredad y está relacionada íntimamente a la construcción de sociedades plurales en las que se admite la diversidad y se fomenta una convivencia sin fricciones en la que se declara que cada hombre es libre y con derecho a formarse sus propias convicciones y a vivir conforme a ellas. Por el contrario, predomina la intolerancia en las sociedades donde la libertad y la condición del diferente son dañadas.

La justificación de la necesidad de la existencia de la tolerancia como principio vertebrador de las relaciones sociales solo es necesaria cuando se admite la diversidad y se fomenta una convivencia pacífica. Como afirma Höffe (2010):

Una primera justificación, la pragmática es sencilla para quién admite la diversidad, fomenta una convivencia sin fricciones y otorga mayor valor a la autorrealización humana. La justificación moral es más exigente e invoca un principio de justicia: al igual derecho de todos a dirigir su vida bajo su propia responsabilidad. (p. 140).

De esta forma, la tolerancia que tiene, en principio, un carácter ético-individualista, al utilizarse como instrumento regulador de los individuos, se transforma en una virtud ético-social que ayuda a la formación de sociedades democráticas y libres, donde se garantiza la protección pública y jurídica de los individuos que conviven en su seno.

Esta protección exigirá además del reconocimiento de los derechos de las minorías, de una actuación positiva en la que se aprueben leyes que defiendan los derechos divergentes de las minorías étnicas, culturales y sociales que existan en su colectividad.

4. La importancia de educar en la tolerancia

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en su preámbulo define la educación como el medio más adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollando al máximo sus capacidades, de tal forma que a través de ella pueden conformar su propia identidad personal integrando la dimensión cognitiva, afectiva y axiológica. Por tanto, la educación se configura como un medio para transmitir conocimientos y valores que permitan el fomento de la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales.

De acuerdo con tales supuestos, en el título preliminar de la LOE, que se mantiene vigente en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la ley educativa (LOMCE), en su artículo primero desarrolla los principios en torno a los cuales debe organizarse el sistema educativo. Con respeto a los valores, transcribimos los siguientes apartados:

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación

k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y en especial en el del acoso escolar.

l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad afectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

Un buen camino para formar ciudadanos libres y solidarios es educar “para y en la tolerancia”. Es necesario educar a los jóvenes para que aprendan a vivir en tolerancia como método para conseguir sociedades dialogantes y democráticas.

Es necesario que la escuela sea capaz de superar el clásico método de enseñanza consistente principalmente en la repetición de saberes. Desde nuestro punto de vista, proponemos un cambio en la metodología de enseñanza para que, por una parte, se enseñe a pensar, a decidir y, por otra, para que se forme en actitudes y valores que permitan al alumnado integrarse plenamente en las sociedades actuales. Proponemos fomentar una educación en valores, tal como explicitan las leyes educativas actuales y, de manera más específica, la educación en la tolerancia como estrategia de aprendizaje y vida.

Los objetivos que debemos plantearnos en una educación de este tipo son los siguientes:

- a) Que los alumnos conozcan el verdadero sentido de la tolerancia y sus distintos tipos.

- b) Que en la escuela se propicien verdaderas actitudes de tolerancia. Se debe concienciar a los alumnos que no existe una verdad absoluta sino que la verdad es patrimonio de todos.

En este sentido, el diálogo debe ser el instrumento que se utilice para desarrollar actitudes tolerantes. Como afirma Santos (2003: 376): “Así pues, un medio actual de resolver los problemas generados por la intolerancia, sería la promoción de una escuela basada en el diálogo racional y que, en sus principios, siga el ejemplo de Sócrates”.

- c) Que la formación en tolerancia no se limite a darla a conocer sino que forme parte integral de las personas, que se facilite el reconocimiento y respeto a los valores que todos tenemos, simplemente por el hecho de ser personas.

Promover la enseñanza de valores y más concretamente el valor de la tolerancia conlleva un cambio estructural en la manera en que se enseña en las escuelas y ello siempre es difícil y conlleva dificultades que deben superarse. Entre ellas, siguiendo los planteamientos de Olaya (2002: 219), podemos citar los siguientes:

Un primer problema que puede surgir es el que se pueda criticar la educación en valores, en el sentido que se puede tildar esta de adoctrinadora. En algunas ocasiones se asocia la enseñanza de valores con las creencias religiosas. Se piensa que esta educación moral no es más que el reflejo del pensamiento y costumbres del estrato más conservador de la sociedad.

Un segundo núcleo de problemas puede provenir del hecho de que los profesores no conocen el modo de transmitir este tipo de conocimientos a los alumnos. Se les adiestra para transmitir conocimientos de la materia que imparten, pero no para la educación en valores.

Una tercera cuestión que se plantea cuando nos enfrentamos a una educación en valores es superar el dilema que el propio profesor se puede plantear: ¿sirve para algo educar en valores cuando vivimos en una sociedad amoral?, ¿sirve para algo si en el seno familiar no se transmiten estos valores?, ¿se puede luchar para transmitir en la escuela una serie de valores, cuando los niños ven lo contrario en la televisión?, etc.

Aunque la tarea es difícil, consideramos que debe favorecerse una educación para y en la tolerancia, porque esta será la base para construir una sociedad democrática donde se respete y valore la diversidad cultural de sus miembros.

En ningún caso la enseñanza de la tolerancia debe afrontarse como un ejercicio teórico sino que debe transmitirse desde la práctica, desde la experiencia personal. De nada servirá que argumentemos teóricamente lo enriquecedor del diálogo constructivo si el niño observa en la familia o en la propia escuela que se utiliza la agresividad y/o la violencia para acallar aquellas opiniones o planteamientos diferentes.

La educación en la tolerancia exige una serie de actitudes que faciliten la comunicación y la asunción de las diferencias con otras personas como un hecho normal en unas sociedades diversas como las que vivimos actualmente. Como no nacemos tolerantes, sino que nos vamos haciendo con la práctica, debemos fomentar comportamientos que favorezcan su enseñanza.

Se pueden transmitir una serie de actitudes que pueden facilitar la enseñanza de la tolerancia. Entre las muchas existentes y siguiendo los planteamientos de Minguez (1995: 73-74), podemos citar las siguientes:

- a. Mantener una actitud de sinceridad con uno mismo. Para fomentar las actitudes tolerantes es necesario aceptar la realidad desterrando la idea de que solo nosotros poseemos la verdad y que siempre los demás pueden estar equivocados. La verdad es una realidad que cada día se va descubriendo y que se vive solo de forma parcial.

- b. Mostrarse abiertos a planteamientos diferentes a los nuestros. Si no se escuchan los planteamientos de otros con actitud de recepción y comprensión, no se llegará nunca a conocer y respetar los planteamientos de otras personas, aunque en parte no se compartan.
- c. Tener una actitud de revisión crítica de nuestros planteamientos. Nuestra actitud psicológica impide en muchas ocasiones conocer y aceptar posiciones de otras personas. Solamente manteniendo una actitud crítica positiva y abierta de nuestros planteamientos podremos cambiar de forma de pensar, aceptando posturas opuestas a las que manteníamos.

En esta línea de actuación, el profesor Escámez (1995: 253-265) desarrolla una serie de pautas de acción educativa con el objetivo de promocionar la actitud de tolerancia y los hábitos de convivencia en la escuela. Las diferentes líneas de acción educativas propuestas son las siguientes:

1) *Promoción de un pensamiento crítico.* Para favorecer una actitud tolerante será necesario desarrollar un pensamiento crítico en el que cada uno justifique sus consecuencias y prácticas y a su vez pregunte a otros las razones de sus planteamientos vivenciales. Para ello, se desarrollarán habilidades lógico-argumentativas.

Comentar de forma grupal los problemas que se observan en la clase o cualquier otro tema actual que pueda ser de interés para los alumnos, pueden ser actividades adecuadas para la promoción de este pensamiento crítico. En este diálogo deben esgrimirse las razones que cada uno aporta, así como explicar las discrepancias que se mantienen con respecto a las posturas defendidas por otros.

2) *Fomento de un clima democrático en el aula.* Las sociedades actuales, tal como hemos mencionado anteriormente, son sociedades multiculturales en las que conviven grupos con vivencias, convicciones y prácticas distintas. Una sociedad democrática es la que es capaz de reconocer y garantizar los derechos de todos y cada uno de los ciudadanos.

Cuando hablamos de fomentar un clima democrático en el aula nos referimos a traspasar la actitud democrática que debe existir en las sociedades plurales al aula, de tal forma que se reduzca la posible agresividad que puede existir y se cree una relación positiva y de participación de todos los alumnos.

Un buen ejercicio para fomentar el clima democrático en el aula podría ser que se crearan unas normas de funcionamiento del aula por medio de un dialogo constructivo entre alumnos y profesor, en vez de que estas normas fueran impuestas por el profesor de forma unilateral.

3) *Impulso del diálogo.* El diálogo es el principal procedimiento para la solución de conflictos. Cuando una persona es capaz de escuchar a otra sus razones, valores e intereses podrá comprender y aceptar esa forma de vida que no es la suya.

Por medio del diálogo constructivo se puede reelaborar el propio pensamiento y valorar las posiciones diferentes de otros. Una actividad que se podría realizar en el aula que fomente el diálogo, podría ser plantear situaciones reales conflictivas y que los alumnos, después de una reflexión personal, planteen de forma razonada su opinión al respecto. Posteriormente se establecerá un diálogo grupal en el que se debata de forma razonada los distintos planteamientos que surjan al respecto.

4) *Reconocimiento de la igualdad de todas las personas.* Las personas son diferentes entre sí y mantienen diferentes planteamientos y creencias sobre diferentes aspectos de la vida. Estas diferencias no nos deben conducir a pensar que lo verdadero, justo y bueno son patrimonio

de una persona o grupo de ellas. Ninguna persona o grupo acopia estas cualidades que además son siempre relativas y compartidas.

Esta línea de actuación pretenderá que el alumno reflexione que la posesión de la verdad es relativa y que está en todos, puesto que todos compartimos una misma naturaleza humana, aunque desarrollada de forma diferente.

Las actividades educativas para desarrollar el reconocimiento de la igualdad de todas las personas se dirigirán a la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos como valores que deben ser compartidos por todas las culturas.

5) *Acciones encaminadas a favorecer la cooperación y el compromiso con lo demás.* En esta línea de actuación se pretende fomentar las prácticas tolerantes con los demás desde una dimensión afectiva. Se utilizarán técnicas pedagógicas que exalten los sentimientos y necesidades de los otros.

Para ello se utilizarán técnicas de *role-taking*, que consisten en ponerse en lugar de la otra persona y de esa manera reconocer como se siente el otro y descubrir las causas de sus sentimientos.

6) *Promoción de comportamientos tolerantes.* Todas las actividades van dirigidas a la promoción de hábitos tolerantes. El proceso va a ser difícil de implementar, ya que van a surgir numerosas dificultades debido a la presión que ejerce el contexto en el que se vive, la falta de carácter del sujeto para superar obstáculos, etc. Debemos proveer a los alumnos de medios para superar cada uno de estos obstáculos y posibilitar, de esa forma, que puedan interiorizar el valor de la tolerancia como forma de vida y de relacionarse con los demás.

5. La literatura como instrumento para enseñar la tolerancia

Las vías para alcanzar un sistema educativo que atienda y considere las dimensiones culturales son variadas y de muy diversa naturaleza. Entre las existentes, consideramos que la literatura es un instrumento idóneo para fomentar actitudes de tolerancia en el trato de aquellos que viven a nuestro lado pero que se consideran “diferentes”.

Los textos literarios, según Molina (2013) son un excelente recurso para que se puedan plantear y dar respuesta a una serie de preguntas que sirven para la formación integral de los adolescentes. En esta misma línea argumentativa, la profesora Colomer (1989) afirma que uno de los objetivos fundamentales que persigue la educación literaria es la formación integral de los alumnos, puesto que ofrece la oportunidad de confrontar textos escritos desde ópticas diferentes e incluso contrarias, posibilitando, con ello, que los estudiantes reconozcan la diversidad cultural y desarrollen un juicio crítico y constructivo sobre las mismas.

Otros muchos testimonios así lo confirman. Tejerina (2008: 64) afirma: “La literatura por su diversidad expresiva y capacidad de seducción y por su poder socializador en la aportación al conocimiento del mundo, puede ejercer una valiosa contribución en la educación moral de los adolescentes”. En este mismo sentido Ítalo Calvino (1983: 373) afirmaba que la literatura es un instrumento para transmitir valores, situándolos además en un contexto histórico determinado.

Existen numerosas razones para considerar la literatura como mecanismo para transmitir valores y, más concretamente, la tolerancia. Entre ellas citaremos las siguientes:

- a) *La literatura tiene carácter universal.* A través de los diferentes relatos se pueden conocer vivencias diferentes procedentes de culturas distintas. Esta diversidad permitirá reconocer y comprender aquellas razones que nos separan de los demás. En este sentido Malik y Sutil (2013) afirman:

La literatura tiene carácter universal, pues todas las culturas y sociedades tienen un repertorio de relatos (historias, cuentos, poesía, canciones, etc.) que informan sobre el mundo. De esta forma, las narraciones de mitos y leyendas de distintos lugares propicia el reconocimiento de la diversidad de culturas, de las similitudes y divergencias entre las múltiples formas de resolver los misterios de la existencia (p. 53).

- b) *Los temas que aparecen son recurrentes.* En el fondo casi todos los relatos literarios reflejan problemas, actitudes y vivencias que son comunes a todos los hombres y que son vividos por todas las culturas. Nos reflejan, por tanto, que, aunque con matices, los problemas y soluciones son prácticamente iguales en todos los lugares. Este conocimiento nos acercará al del otro, que en el fondo es más parecido a nosotros de lo que en primera instancia pudiéramos pensar.
- c) *La literatura nos induce a aceptar la diversidad.* Los textos literarios nos muestran a través de sus relatos, la existencia de una diversidad cultural que nos permitirá reconocer nuestra identidad cultural dentro de un conglomerado de ellas. Este conocimiento de la diversidad cultural puede ser un primer paso para la realización de actitudes y gestos con la finalidad de reconocer y aceptar al otro.
- d) *La literatura nos permite observar diferentes visiones de la realidad.* Nos describirá diferentes realidades del mundo, sustentada por diferentes culturas. Esto nos permitirá comprender las razones del que consideramos diferente y con ello desterrar los estereotipos que nos hemos ido formando de otras culturas.
- e) *La literatura nos permite descubrir otro tipo de sociedades y culturas.* Esta puede ser una razón fundamental para incluir a la literatura en los programas educativos, ya que en ella se reconocen otras culturas y será una vía importante para el entendimiento intercultural.

Vargas Llosa (2003: 386) afirma en este sentido: “Nada enseña mejor que la literatura a ver, las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlo como manifestación de su múltiple creatividad”.

La literatura es, por tanto, un recurso que podemos utilizar para conocer y valorar distintas culturas, creencias y comportamientos como primer eslabón para respetar los planteamientos del otro que resulten diferentes a los nuestros, es decir, como recurso para fomentar actitudes vivenciales tolerantes.

4.1. Un ejemplo: análisis del libro “En tu piel” para sexto de Educación Primaria

Resumen

Con el objetivo de articular medios para la educación de la tolerancia, especialmente en la Educación Primaria, ofrecemos el análisis de la narración titulada *En tu piel* escrita por Emmanuel Bourdier. En su trama, un niño negro llamado Malal, a través de su comportamiento generoso, va a terminar con el miedo y el odio de Ricardo, un chico de raza blanca. Observaremos el paso de la intolerancia inicial hacia la tolerancia positiva, entendida como un esfuerzo por reconocer las diferencias culturales y llegar a la comprensión del otro.

Sinopsis de la novela

Ricardo es un chico blanco de un colegio francés, que no soporta a Malal porque es negro, le da asco y envidia debido a que, además, el chico de color se convierte en el rey del fútbol y le quita su puesto. El chico blanco provoca al negro y deja a este como el agresor ante el profesor. Ricardo ha comenzado así a maltratar a Malal manipulando la situación, haciendo que quede como el malo.

Ricardo va a ver cómo su piel va transformándose en negra, un cambio que comenzará por el dedo índice de una mano, y llegará a cambiar el color de la piel de su cuerpo entero. Al creerse enfermo, acude a la mediateca y encuentra en un libro unos grabados en los que reconoce su situación: se llama la maldición de la transformación, la cual castiga los malos pensamientos y la maldad gratuita.

Transformado su cuerpo entero, Ricardo huye de su casa por temor a no ser querido por su madre, que tiene miedo a los negros. El joven siente repugnancia hacia sí mismo y se desmoraliza completamente. Ahora va a ser él, el que va a ser mirado con reprobación por unas mujeres en el parque y el que sentirá angustia cuando está a punto de ser atacado por dos adolescentes blancos de cabeza rapada, utilizando para ello un bate de béisbol.

El hermano de Malal, un negro inmenso, acude en su auxilio y lo salva y el propio Malal lo trata con amabilidad, observa su transformación con cariño y comprensión y lo termina acogiendo en su propia casa. Allí Ricardo se sentirá acogido en un ambiente familiar acogedor y se avergüenza de su comportamiento inicial. Malal le presenta a sus padres, hermanos, abuelos y le habla de sus penas: Ruanda, la guerra, la falta de trabajo y el rechazo que ha sufrido en varios colegios de Francia. Ricardo va a conocer, asimismo, parte de la cultura de esta familia ruandesa pues la abuela era considerada una gran hechicera en su aldea, temida y respetada por su gente. Tanto es su poder que le ofrece a Ricardo que se beba una pócima para recuperar el color blanco de su piel. Este lo hace y, para su alegría, en la mañana del día siguiente, el líquido ha cumplido el efecto prometido.

La vuelta al colegio será ahora completamente diferente, ya que tanto Malal como Ricardo serán del mismo color de piel, uno sin nombre, y van a jugar en el mismo equipo. Ricardo posee ahora un corazón nuevo y multicolor.

Análisis de los personajes y su evolución: la transformación interior

La transformación exterior que se produce en Ricardo es solo un instrumento para que este se ponga en la piel de Malal pero la verdadera transformación se produce en el interior, cuando Ricardo se acerca a la familia y a la cultura de Malal.

Al principio de la historia Ricardo es un niño racista y, por lo tanto, siente desprecio, asco y miedo ante los negros y además, tiene cierta envidia de Malal porque este es mejor que él jugando al fútbol. En este sentido, el odio es profundo pues para él, Malal sobra.

Pero lo peor es el color. Malal es negro. Muy negro. El único de la clase. Para mi uno que sobra (p. 10).

No me gustan los negros. Me ponen nervioso, me dan asco (p. 11).

Debido a su agresividad hacia el joven negro, provoca un conflicto con él para que Malal sea visto como el agresor y Ricardo como la víctima. Tras esta mala acción, Ricardo comienza a observar cómo su piel se va transformando en negra y empieza a sentir culpabilidad por lo

hecho y vergüenza al verse negro. Pero, ¿por qué Ricardo odia a los negros? Observamos en la narración que el joven ha visto que su madre había mostrado, en algunas ocasiones, animadversión por los negros y que en el colegio todos los niños se burlan de Malal. De esta manera, partimos de un racismo que procede del condicionamiento social y ambiental, no de la propia experiencia de Ricardo ya que este, únicamente ha conocido a Malal con su sonrisa.

En el momento en que Ricardo empieza a verse negro, comienza a rechazarse a sí mismo: tapa su dedo, pone un guante en su mano y aflora la culpabilidad. ¿Huye Ricardo de ser negro o huye de su propia culpa? La transformación se está produciendo externa e internamente: el color de su piel va transformándose, poco a poco, en negra, pero en su interior la agresividad y envía que sentía hacia los negros, se tornan en culpa.

De este modo, el joven va a sufrir un proceso de purificación en su propio interior cuando al volverse completamente negro, llega a sentir miedo de los adolescentes blancos. Tiene un incidente con dos jóvenes blancos de cabezas rapadas, y finalmente se ve salvado por el propio Malal y su hermano. Ricardo ha sentido en su persona el miedo a la agresión y el desprecio que sienten los blancos hacia los negros. En este momento el joven blanco se siente identificado con las personas negras. Y todavía la purificación se hará más profunda cuando Ricardo conozca la familia y la cultura de Malal.

Comprueba que Malal es un compañero de clase que trae consigo una amarga experiencia. Se trata de un refugiado de Ruanda que ha conocido la guerra y el hambre, y vive en un pequeño apartamento hacinado con toda su familia: padres, abuelos y hermanos.

Siete en una única habitación. Siete grandes corazones apilados lejos de su país, en este pequeño apartamento. Y, en este universo en negro y negro, me siento bien (p.63).

Malal aparece como un chico amable y colaborador, siempre sonriente, y podríamos decir que es su personalidad la que produce la transformación interior de Ricardo cuando este lo conoce en profundidad. En este sentido, el joven negro es un modelo de humanidad: agradable con todos, sonriente, protector, comprensivo, acogedor y exento de todo tipo de rencores.

La tisana hecha por la abuela de Malal (hechicera en su tribu) devolverá el color blanco a la piel de Ricardo, pero en realidad van a ser la acogida y el cariño de Malal y su familia, los que van a producir la verdadera transformación de su corazón: uno multicolor que ha sustituido el odio y la envidia imperantes anteriormente por el amor y la amistad actual.

Durante todo el día, Malal y yo hemos lanzado miradas cómplices. Tenemos un secreto. Sabemos que somos del mismo color. Un color que arde en las venas y hace latir el corazón. Un color que no está en ningún diccionario de la escuela (p. 75).

Tengo un corazón nuevo. Un poco más puro. Un corazón multicolor. He cambiado (p. 80).

6. Conclusiones

En el presente trabajo hemos planteado una propuesta dirigida a los estudiantes del Grado de Educación Primaria con el objetivo de incorporar la enseñanza de la tolerancia en las

aulas. Esta propuesta tenía como finalidad concienciar a estos alumnos de la importancia de la enseñanza de la tolerancia como valor fundamental en una sociedad democrática, multicultural y libre como la que aspiramos a que sea la nuestra. Enmarcamos esta propuesta dentro del ámbito académico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Para conseguir este objetivo hemos intentado concretar el significado de la tolerancia, ya que el término se usa con una gran cantidad de acepciones diferentes. Después de analizar diferentes definiciones del término que han realizado autores como Escámez, López Quintas, Tomas Ruiz, Santos Gómez, Forts, etc. hemos considerado la tolerancia como: “una actitud comprensiva frente a las creencias, acciones o prácticas de otros, que se consideran erradas o equivocadas, pero que aun así son aceptadas”.

Posteriormente hemos analizado los distintos tipos de tolerancia clasificándolos según el ámbito privado o público en el que se desarrollan. Dentro del ámbito privado hemos considerado los tipos de tolerancia pasiva y activa y dentro del ámbito público consideramos los tipos de tolerancia ético-social, jurídica y social.

Terminamos el análisis del concepto de tolerancia planteándonos si su campo debe ser ilimitado o, por el contrario, hay ciertas acciones que no son tolerables. Después de rebatir la paradoja moral de la tolerancia aportando para ello una serie de argumentaciones, hemos llegado a la conclusión de que, efectivamente, hay ciertas acciones que no podemos tolerar, aunque la dificultad mayor que se nos plantea es la separar aquellas actividades que sean tolerables de las que no, ya que no existen posiciones predeterminados al respecto y además este contenido es de carácter dinámico y, por lo tanto, sujeto a continuas revisiones.

Una vez hemos delimitado lo que entendemos por tolerancia, hemos descrito como las sociedades actuales, debido a los fuertes movimientos migratorios existentes y a la existencia de minorías étnicas, se han convertido en sociedades multiculturales en las que se está generando un sentimiento de etnocentrismo que provoca actitudes de rechazo, discriminación, xenofobia y racismo. Proponemos la tolerancia como instrumento indispensable para superar estas situaciones.

Posteriormente nos planteamos como podemos introducir y generalizar el uso de la tolerancia en las sociedades actuales para superar esta lacra social. Abogamos, para ello, promocionar la tolerancia en la escuela, de tal forma que esta se convierta en escuela “en y para la tolerancia”. Con este objetivo analizamos qué dificultades han de superarse para la enseñanza de la tolerancia, qué actitudes se deben alentar y, por último, analizamos una serie de pautas educativas con el objetivo de promocionar una actitud de tolerancia en los alumnos y en los hábitos de convivencia en la escuela.

Terminamos este trabajo defendiendo que la literatura, por su carácter universal y diverso, puede ser utilizada como instrumento válido para la educación en la tolerancia de los adolescentes. Con este objetivo, proponemos trabajar el libro *En tu piel* de Emmanuel Bourdier para que los futuros maestros lo puedan implementar en las aulas de Educación Primaria.

7. Referencias bibliográficas

- Blázquez Ruiz, F.J. (2016). *Ensayo sobre la tolerancia. La fragilidad de los derechos*. Madrid: Dykinson.
- Bourdier, E. (2010). *En tu piel*. Madrid: Takatuka.
- Calvino, I. (1983). *Punto y aparte*. Barcelona: Bruguera.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.

- Colomer, T. (1999). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida*, 22, 2-19
- Escámez, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. *Revista española de pedagogía*, 201, 249-266.
- Forst, R. (2007). Toleration. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/entries/toleration/>
- Forst, R. (2013). *Toleration in Conflict. Past and Present*. New York: Cambridge University Press.
- Freire, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Rouse.
- González, L. (2016). ¿Estamos obligados a tolerar acciones intolerables?, *Ideas y valores*, 65 (162), 87-102.
- Höffe, O. (2010). La tolerancia en tiempos de conflictos interculturales. Reflexiones de un filósofo político. *Revista de Filosofía*, vol. XXII (1), 131-146.
- López Quintás, A. (1995). La tolerancia y la defensa entusiasta de la verdad. *Revista española de pedagogía*, 251, 321-334.
- Malik B. y Sutil, M.L. (2013). Comunicación intercultural y literatura en contextos educativos. *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales*, 1, 40-63.
- Molina, M.J. (2013). El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural. En José Luis López Belmonte (ed.), *Diversidad cultural y educación intercultural*, Melilla: GEEPP, 269-280.
- Olaya Villar, M.D. (2002). Educación en valores: la tolerancia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 17, 219-236.
- Popper, K. (1992). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- Prellezo, J.M. (coord.) (2017). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española de la Lengua (2019). *Diccionario de la lengua española*. Edición del tricentenario.
- Santos Gómez, M. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y praxis latinoamericana*, nº 34, 79-90.
- Tejerina Lobo, I. (2008). Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. En Tejerina Lobo (coord.) *Leer la interculturalidad*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, 38-87.
- Torres Ruiz, J.R. (1985). El concepto de tolerancia. *Revista de Estudios Políticos*, 48, 105-134.
- Vargas Llosa, M. (2002). *La verdad de las mentiras*. Madrid: Santillana.

Didáctica de los elementos suprasegmentales en ELE: la teatralización

Dra. Laura Ramírez Sainz, *Universidad de Siegen*

1. Introducción y estado de la cuestión

El interés por los aspectos suprasegmentales nació de un proyecto llevado a cabo en la Universidad de Siegen en el que se pilotó una asignatura centrada en la fonética, competencia que, como ya sabemos tanto por nuestra experiencia docente como por lo que se puede documentar a partir de la investigación en ELE, es una de las menos presentes en el aula.

Esto se debe, en parte, a la consideración de que tanto los elementos segmentales como los suprasegmentales de la fonética se pueden adquirir de forma prácticamente automática. Afirmar esto, no obstante, supone defender que el proceso de aprendizaje solamente necesitaría de una capacidad auditiva y del interés por escuchar (cf. Santamaría: 2007: 1238) y que esto garantizaría una competencia fonética, teóricamente y siguiendo este presupuesto, muy cercana a la nativa. Basta con hablar unos segundos con cualquier aprendiente de español como lengua extranjera para constatar, sin necesidad de ser un experto en la materia, la increíble variedad existente en realizaciones fonéticas, tanto en lo que atañe a los aspectos segmentales como en lo que atañe a los aspectos suprasegmentales.

Como ya se ha dicho en otra parte, (Ramírez Sainz, 2019), esta concepción, errónea, del aprendizaje de la fonética que mantiene que estos elementos se adquirirían de forma automática ha tenido (Santamaría 2007, Cortés Moreno 2002) consecuencias en la formación de profesionales de la didáctica de ELE, en el sentido de que los profesores han sido privados de una formación específica en lo que a la enseñanza en materia fonética se refiere. De ahí que siga habiendo una carencia en la concienciación y la formación.

En contraposición a ello, y paradójicamente, cabe mencionar la importancia del efecto del mensaje producido por un hablante de ELE con una lengua materna de fonética similar a la nuestra, y el efecto del mismo mensaje producido por un hablante de una lengua materna de patrones fonéticos y fonológicos lejanos al español. Publica Santamaría (ibid.: 1242), si bien no lo contrasta con datos, que es frecuente observar cómo hablantes de lenguas maternas fonéticamente lejanas al español obtienen peores resultados que otros estudiantes con “producciones orales equivalentes (o incluso inferiores) en los aspectos gramaticales y léxicos”, pero con una mejor fonética. A través de mi experiencia como miembro de tribunal de la acreditación del DELE, que sobrepasa ya los 10 años, puedo dar fe, no solo de la mencionada diversidad en distintas competencias fonéticas por parte de los aprendientes, sino también, del efecto “halo” que puede generar una buena pronunciación y del efecto penalizador que de la misma manera puede producir una mala pronunciación, llevándonos en un caso a sobrevalorar otras competencias, y, en el otro, a infravalorarlas.

Aparte de todo esto, no se debe menospreciar el valor comunicativo emocional que tiene la fonética en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, no es infrecuente que, en una conversación con un hablante nativo, los errores prosódicos produzcan irritación y se toleren peor que los de tipo gramatical o léxico. La comunicación entonces se ve tamizada por un velo de tipo emocional que discurre hacia la aceptación o el rechazo. La comunicación, por consiguiente, ya no es solamente un intercambio de información fructífero (o no), sino que también provoca o puede provocar una aceptación, un rechazo, o, si no llevado a este extremo, sí una inclinación positiva o negativa hacia nuestro aprendiente como interlocutor. Por eso a un estudiante con una buena pronunciación le resultará más fácil integrarse en entornos de nativos.

El intercambio comunicativo tendrá lugar (o no) pero la disposición del medio hacia nuestro aprendiente será positiva, o más positiva que una pronunciación menos cuidada. Esto, a su vez, repercute sobre la confianza que el alumno tiene en sí mismo, lo cual incide en su motivación, su voluntad de expresarse y, por ende, en su aprendizaje (cf. *ibid.*: 1243). El factor emocional, por lo tanto, estaría presente tanto en el mundo que rodea a nuestro aprendiente como en el aprendiente en sí mismo.

Así pues es evidente que tratar los elementos suprasegmentales en la clase de ELE es necesario: estos están directamente relacionados con el mensaje, la intención y la cantidad de información que aporta. Como escriben Tocco/Russo, “los rasgos rítmicos y entonacionales son los responsables de la diferente posible realización de distintos actos de habla, cargando el mensaje que reproducen de una información adicional ligada a la situación, el estado emocional etc” (1995: 407).

Dejamos aquí a un lado el debate existente sobre la importancia de los elementos segmentales frente a los suprasegmentales. También a un lado dejamos la reflexión sobre cuál de los dos aspectos se debe llevar al aula en primer lugar. En este artículo el objetivo que nos hemos propuesto consiste en trabajar a partir de textos literarios y de guiones cinematográficos, estos, a su vez, en su representación audiovisual. Aun teniendo una clara posición en lo que a este se refiere, presentada en otro lugar (Ramírez Sainz 2019), dejamos aquí a la elección de nuestro lector si quiere llevar estas propuestas al aula una vez trabajados los aspectos segmentales, o si quiere iniciar con ellas el tratamiento de la competencia fonética.

2. Teatralización

2.1. En la literatura

Dado el innegable vínculo entre melodía e información y melodía y emoción, es poco sorprendente que tanto en la literatura como en el cine o en el teatro la importancia de los aspectos suprasegmentales de la fonética sea tan evidente. Por ello, estos campos son especialmente adecuados para trabajar estos aspectos de la fonética en ELE. Así en nuestra unidad didáctica se propone interpretar varios textos literarios desde distintos enfoques y con variadas finalidades. Es verdad que la entonación suele enmarcarse dentro del discurso oral, pues ahí su presencia es evidente, pero, en realidad, está presente en cualquier otra destreza. Si lo pensamos un momento, al escribir también leemos, después de escribir, lo aconsejable es también leer. Tanto si leemos en voz alta, como si lo hacemos en voz baja, nunca dejamos de articular una melodía, entonamos cada grupo rítmico y cada grupo fónico (cf. Cortés Moreno 2002: 67).

2.1.1. Trabajo a partir de la interpretación de una leyenda.

Esta primera actividad consiste en analizar el texto *Eloísa está debajo de un almendro* de Jardiel Poncela a partir de signos, previamente dados, que indican pausas, tipo de entonación o sinalefas. Es decir, se presentaría la leyenda de signos, se haría una lectura de contenido y se procedería a la interpretación del texto a partir de la leyenda.

EDGARDO.- ¿De dón de es usted? ||
 LEONCIO.- De Soria. ||
 EDGARDO.- ¿Qué color prefiere? ||
 LEONCIO.- El gris. ||
 EDGARDO.- ¿Le dominan a usted las mujeres? ||
 LEONCIO.- No pueden conmigo, señor. ||
 EDGARDO.- ¿Cómo se limpian los cuadros al óleo? ||
 LEONCIO.- Con agua y jabón. ||
 EDGARDO.- ¿Sabe usted los principales trayectos ferroviarios de España? ||
 FERMÍN.- (Interviniendo) Hoy empezaré a enseñárselos, señor. ||
 EDGARDO.- ¿Qué comen los búhos? ||
 LEONCIO.- Aceite y carnes muy fritas. ||
 EDGARDO.- ¿Cuántas horas duerme usted? ||
 LEONCIO.- Igual me da dos que quince. ||
 EDGARDO.- ¿Fuma usted? ||
 LEONCIO.- Cacao. ||
 EDGARDO.- ¿Sabe usted poner inyecciones? ||
 LEONCIO.- Sí, señor. ||
 EDGARDO.- ¿Le molestan las personas nerviosas, de genio destemplado y desigual, excitadas y un poco desequilibradas? ||
 LEONCIO.- Esa clase de personas me encanta, señor. ||
 EDGARDO.- ¿Qué reloj usa usted? ||
 LEONCIO.- Longines. ||
 EDGARDO.- ¿Le extraña a usted que yo lleve acostado, sin levantarme, veintidós años? ||
 LEONCIO.- No, señor. Eso le pasa a casi todo el mundo. ||

Imagen 1 (Extracto de la obra Eloísa está debajo de un almendro)

2.1.2. Actividad a partir de la interpretación de las emociones

El tratamiento de este texto lo tomamos íntegro de Giralt (2010: 49, 50). En él, la autora desglosa un texto según la carga emocional en cada uno de sus pasajes y los va trabajando uno a uno. Al final presenta el texto completo, a partir del cual se pueden representar las emociones ya ensayadas.

“Ahora trabajad en parejas y practicad los diálogos que aparecen a continuación expresando la emoción señalada

a) ¿Cómo pedirías esta lista de platos en un restaurante?

Dos rollitos de primavera, arroz tres delicias, tallarines fritos con gambas y cerdo estilo musi. Patatas fritas tiene?”[...]

b) Vamos a expresar alegría y entusiasmo

Me he estado probando el traje de novia...!Me queda más bonito! Aunque yo creo que todavía puedo bajar una talla más.

c) Ahora vamos expresar enfado

¿Para qué? ¿Que tú eres de comer! Como tu madre, como tu tía, como tu abuela, eres de comer, porque sois de constitución fuerte.

De comer sano

De comer... ¿y esto qué es? ¿Te traigo al chino para comer insano? ¡Come!

¡Déjame que coma lo que yo quiera!

¡Vas a perder más que vas a ganar! Qué hizo tu prima, tanto adelgazar, tanto adelgazar, que se fue al gimnasio y ahora como está, que pesa más que antes.

d) expresar rubor, recriminaciones, entonación sexy, resignación

Rubor: El tirante ese, pero sujeta eso, por Dios Sofía, súbete eso.

Si es que se lleva así

Recriminaciones: ¿Cómo que se lleva así? ¿Desde cuándo se lleva así? ¿Desde cuándo llevas tú las cosas así? Estás más fea así.

Entonación sexy: sí, anda, que te gusta, mira cómo te gusta, que sí te gusta, te gusta...

Recriminación: Digas lo que digas, al final...

Que no me gusta que no comas, que no me gusta cómo llevas el sujetador, que siempre tiene que ser lo que tú digas, es que al final aquí me haces montarla. Ya me has quitado el hambre, ¿te parece bien? Me has quitado hasta el hambre.

Resignación: Ay, Sofi, ¡de verdad...!

Texto completo

- Dos rollitos de primavera, arroz tres delicias, tallarines fritos con gambas y cerdo estilo musi. Patatas fritas tiene?"[...]

- Me he estado probando el traje de novia... ¡Me queda más bonito! Aunque yo creo que todavía puedo bajar una talla más.

- ¿Para qué? ¡Que tú eres de comer! Como tu madre, como tu tía, como tu abuela, eres de comer, porque sois de constitución fuerte.

- De comer sano.

- De comer... ¿y esto qué es? ¿Te traigo al chino para comer insano? ¡Come!

- ¡Déjame que coma lo que yo quiera!

- ¡Vas a perder más que vas a ganar! Qué hizo tu prima, tanto adelgazar, tanto adelgazar, que se fue al gimnasio y ahora como está, que pesa más que antes. El tirante ese, pero sujeta eso, por Dios Sofía, súbete eso.

- Si es que se lleva así.

- ¿Cómo que se lleva así.? ¿Desde cuándo se lleva así? ¿Desde cuándo llevas tú las cosas así? Estás más fea así

- Sí, anda, que te gusta, mira cómo te gusta, que sí te gusta, te gusta...

- Digas lo que digas, al final... Que no me gusta que no comas, que no me gusta cómo llevas el sujetador, que siempre tiene que ser lo que tú digas, es que al final aquí me haces montarla. Ya me has quitado el hambre, ¿te parece bien? Me has quitado hasta el hambre. Ay, Sofi, ¡de verdad...!

2.1.3. Propuesta de interpretación de un extracto de "El Capullo Capullo", adaptado de Los capullos no regalan flores

El siguiente texto, elegido y didactizado por nosotros, nos parece especialmente interesante en cuanto a la discrepancia existente entre el contenido léxico y el emocional. Así, el significado del discurso escrito, literal, discurre en una dirección mientras que las emociones subyacentes a dicho discurso discurren en otra. Normalmente esto lleva a una acentuación mayor de la entonación precisamente porque el hablante conoce la carga semántica y emocional que esta tiene. Tras una lectura en la que se analiza el verdadero mensaje comunicativo existente en este texto, y que, por cierto, el alumno identifica con rapidez, este debe proponer curvas melódicas e interpretar lo que significan. Por motivos de espacio incluimos aquí el texto ya interpretado. En el fondo se trata de manipular la melodía para dotarla de un significado que se propone el personaje como objetivo, pero que no corresponde con la realidad de sus sentimientos.

Cuadro 1: La cita

ELLA: Cuando llegue...¿nos saludaremos con dos besos?

ELLA: (enfadada) Si no llega en 5 minutos me largo... ↘ [Cierra la comunicación]

(Llega el chico, tranquilo como si nada y le da dos besitos en la mejilla)

ÉL: Eh, ¿llego tarde? ↗ [Espera una respuesta sincera. No es consciente de la importancia de la cita para la otra persona]

ELLA: (más tranquila) No te preocupes, —→ yo también acabo de llegar.
—→ [...]

ÉL: (serio) Me gustas mucho, pero no me voy a enamorar de ti.
 [Cierra toda posibilidad] Ahora mismo no pienso en tener novia

. [vuelve a cerrar La mayoría de las parejas no son felices... Yo no soy contrario al amor pero mucho menos a hacer el amor...] [enumeración de su argumentación] No me gustaría liarme con otra y tener que escondértelo. [cierra cualquier posibilidad de tener una relación] Quiero disfrutar de mi independencia. La monogamia es antinatural y en una ciudad hay miles de personas interesantes a las que conocer. ¿Me entiendes? [Espera una respuesta sincera]

ELLA: (un poco rayada) Te entiendo a la perfección. [Cierra también la comunicación e intenta mostrar indiferencia]

ÉL: Entonces, ¿no te parece mal que nos enrollemos con otra gente? [Espera una respuesta sincera]

ELLA: ¡Qué va! Yo soy superenrollada! [Intenta mostrar "alegría" e indiferencia]

ÉL: (parece contento) Pues este fin de semana me lié con una chica que ya tenía fichada hace unos meses. [Efusividad] No te importa que hable de esto contigo, ¿no? [Espera una respuesta sincera]

ELLA: (cabreada, pero lo disimula con una sonrisa) ¡Al contrario! [intenta mostrar efusividad] Me encanta que me lo cuentes... [Intenta mostrar indiferencia]

ÉL: Vale, guay. Me tengo que ir ya, monada. Te llamo la semana que viene, ¿ok? [Espera una respuesta sincera]

ELLA: Claro. ¡Qué vaya bien! [Intenta mostrar relajación]

(Se levantan de la mesa, se dan dos besos y el chico se va. La chica se queda sola)

ELLA: y, ¿no piensa decirme con quién ni adónde ni por qué?! [Es una pregunta retórica pero le gustaría tener una respuesta...]

Cuadro 2: Los amigos

(Una mesa de un bar, cuatro amigos sentados tomándose unas cañas y charlando)

ELLA: (triste y preocupada) Me dijo que no busca nada serio, pero que está muy a gusto conmigo. ¿Qué creéis que significa? [busca respuesta]

AMIGO: Significa que él solo quiere pasarlo bien y que tú solo lo vas a pasar mal. [Opinión tajante]

AMIGA 1 (la pija): A un rollo no puedes decirle "te quiero"... [Opinión formulada con precaución]

ELLA: El problema es que me muero por decirle "te odio"...

AMIGA 2 (la hipster): Y entonces, ¿os volveréis a ver? [Espera una respuesta]

ELLA: Sí, mañana... [La historia continúa]

(Silencio 3 segundos. Móvil sonando, ÉL la está llamando, a ELLA)

ELLA: (con el móvil, escuchándole al otro 2 segundos) ¡Ah! ¿No te acordabas de que mañana habías quedado con otra "amiga"? [Intenta mostrar indiferencia]

(Silencio 3 segundos, ÉL está hablando)

ELLA: ¡Nooo, no importa! [Intenta mostrar indiferencia] A mí tampoco me iba muy bien... ¡Justo ahora iba a avisarte! [Intenta mostrar indiferencia]

(Cuelga y empieza a llorar. Los amigos la abrazan y la consuelan)

TELÓN (Gjorsheski, 2014: 125-126)

2.2.En el cine

2.2.1. Abrazos rotos: proyección de la secuencia de la lectora de labios

En la película *Abrazos rotos* de Pedro Almodóvar la lectora de labios es un personaje encargado de sincronizar la filmación que otro personaje, Ernesto, ha hecho de Magdalena, su mujer. Con esta filmación Ernesto quiere seguir los pasos de su mujer, a la que adora, en un

proyecto de gran importancia para ella, que consiste en rodar una película. Para no perderse esa experiencia Ernesto pide que se la grabe a escondidas, lo cual sucede sin sonido, por lo que Ernesto contrata a esta lectora de labios, encargada de reproducir los mensajes y, con ellos, la información que la filmación no puede aportar. Así es como Ernesto sigue el proyecto de su mujer, descubriendo simultáneamente su infidelidad y la verdadera opinión que esta tiene de él.

En esta escena, la lectora de labios sincroniza lo filmado produciéndose una gran diferencia entre la carga emocional de la situación “real” y la estéril reproducción de la lectora de labios, desprovista de cualquier tipo de emoción. La escena está construida a base de una alternancia de escenas “reales” y melodía “real” y escenas reproducidas por la lectora de labios con una entonación neutra. Por ellos, en estas segundas escenas, hay falta de entonación en algunas palabras que en realidad estarían cargadas de emoción (indicaciones de cómo interpretar a un personaje de una película (*claro, ligera, ligera*)), hay un contraste con la gestualidad (forma indiferente de pasar las hojas de la libreta donde tiene apuntados los diálogos cargados de tensión dramática), también se puede constatar una contraposición entre la inexpresividad en la mirada de la lectora de labios hacia la película que sincroniza y la carga emocional de lo que ocurre en ella, es patente la inexpresividad facial cuando mira sus apuntes, que reproducirían esa carga emocional, y, como ya se ha dicho, llama la atención la inexpresividad en su propia reproducción de la secuencia. La actividad consistiría en analizar la disonancia entre lo que significa el enunciado y la entonación que le confiere la lectora de labios. Así se presenta de una forma actual, práctica y divertida la importancia de los aspectos suprasegmentales en el discurso oral, tan importantes para la comunicación en ELE como los aspectos gramaticales, léxicos o pragmáticos.

2.2.2. *Volver, proyección del trailer*

Siguiendo el ejemplo del cine se podrían analizar las curvas melódicas presentes en el trailer de la película *Volver*, también de Pedro Almodóvar. Tras mostrar el trailer y dar la transcripción de las frases que aparecen, el alumno debería interpretar las curvas melódicas de algunos enunciados, planteándose la siguiente pregunta: ¿Qué quieren decir los personajes al hablar así?

¿Hay una cosa que yo debería saber ↗ y que no sé? ↗ [Interés, pregunta abierta]
Mogollón ↗ [Hacia arriba porque deja abierta la información]
¿A ti no se te ha aparecido? ↗ [Interés]
No, ¿y a ti? ↗ [hacia arriba porque denota curiosidad y espera un sí]
Tampoco [Cierra el tema]
Hay algo ↗ [la acompaña con expresión facial, se trata de la creencia de que los muertos pueden volver porque tienen cuentas pendientes] que tú quieres que yo haga, ¿no?
[Espera una respuesta]
¿Queréis un poquito? ↗ [pregunta abierta] ¡que la maría es mía! , [oferta abierta]
¡mirad lo hermosas que están las plantas! ↗ [oferta abierta]
Acompañarme hasta el río, → abrir una zanja, ↗ enterrar el frigorífico y
no hacer preguntas [Secuencia de enumeración]
¿Y la rusa? ↗ [Espera respuesta] ↘
¿Quién es la rusa? [gestualidad: se vuelve hacia ella porque espera una respuesta]
↗

2.2.3. *Abrazos rotos: secuencia sobre una sesión de trabajo con*

2.2.4. *Pedro Almodóvar*

En esta secuencia de trabajo es el propio director, Pedro Almodóvar, el que explica a las actrices cómo quiere que interpreten el enunciado ayudándose de la melodía. Aquí se propondría el visionado de la secuencia y el análisis de los comentarios del director.

¿De tu marido? ↗ [Almodóvar: “Melodía hacia arriba porque él se acaba de ir”. La inflexión tiene un significado]

¿Pero te has metido a camella, ↗ Chon? ↗ [espera una respuesta]

Pero, ¿cómo aparece eso en tu casa así de repente? [Almodóvar : “Ahí se te va la voz para arriba”]

Y, ¿qué tal? [Penélope Cruz al principio la entona ascendente, Almodóvar la quiere descendente].

3. Conclusiones

El tratamiento de los elementos suprasegmentales es necesario, pues están relacionados con la intención y la cantidad de información que aporta el mensaje. Defendemos el trabajo con actividades que integren el componente lúdico y visual y situamos al alumno como protagonista del aprendizaje. Nuestro diseño didáctico pasa por combinar todo tipo de materiales y fuentes y servir así a diferentes perspectivas y acercamientos, que incluyan desde la audición de diálogos y colocación de signos de acentuación, elaboración gráfica de sus curvas melódicas, o el análisis de melodías a partir de textos escritos o de material audiovisual.

En las actividades aquí propuestas se hace uso de la teatralización tanto en la literatura como en el cine con una finalidad didáctica. En el primer caso se propone un ejercicio activo de escenificación de un texto ya interpretado provisto de signos con la ayuda de una leyenda. En el segundo caso la interpretación no se hace en función de signos, sino de conceptos o sentimientos. La tercera propuesta consiste en un texto que el alumno tiene que interpretar proviéndolo de curvas melódicas y analizando el significado de cada una de ellas, siendo aquí el objetivo primordial la identificación de la disonancia existente entre la melodía y la intención comunicativa y las verdaderas opiniones o sentimientos del hablante en este caso.

En lo que al cine se refiere, proponemos tres ejercicios. El primero consiste en ver y analizar una secuencia de la película *Abrazos rotos*, de Almodóvar, en la que se pone de manifiesto de forma audiovisual la diferencia entre una melodía cargada de tensión y una melodía neutra, quedando así evidente la relación entre significado y melodía. La segunda consiste en un análisis de los grupos fónicos, a partir de la comprensión audiovisual del trailer de la película *Volver*. La tercera actividad consiste en el análisis de una secuencia de trabajo entre Almodóvar y sus actrices en *Abrazos rotos*, donde se analizan las indicaciones que el director da en lo que a la melodía se refiere para que las actrices interpreten personajes y mensajes como él los ha concebido, es decir, a través de la melodía este director define caracteres y situaciones.

De este modo se proponen actividades de tipo reflexivo o activo, todas ellas, auténticas, lúdicas y actuales, que constatan la presencia y la importancia de los aspectos suprasegmentales en la vida cotidiana y en la comunicación habitual.

4. Bibliografía

Cortés Moreno (2002) *Didáctica de la prosodia en español*. Madrid: Edinumen.

- Giralt Lorenz, Marta (2010) *Y... ¿cómo trabajo la entonación en mis clases de ELE?* In: Actas de las III Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester. Instituto Cervantes de Manchester, pp. 44-51.
- Instituto Cervantes 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Grupo Anaya.
- Marjan (2014): *Del aula al escenario: Un taller de teatro en la clase de ELE en Islandia* http://skemman.is/stream/get/1946/17684/41148/1/Marjan_Gjorsheski.pdf
- Navarro Tomás (1944): *Manual de pronunciación española*. Madrid. Gredos.
- Romero Dueñas, Carlos/ Gonzalez Hermoso, Alfredo (2002): *Fonética, entonación y ortografía*. Edelsa:Madrid.
- Santamaría Busto, Enrique (2006): Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa Interlingüística, N°. 17, 961-970
- Santamaría Busto, Enrique (2007) Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas, Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) : Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 2, 1237-1250
- Tocco, M. E. /M. Russo (1995): “Propuestas fonológicas de carácter lúdico para la enseñanza de E/LE a niños: la entonación y los actos de habla”, en *Tendencias Actuales en la enseñanza de ELE II. Actas VI ASELE*, [en línea]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0406.pdf
- Volver*, trailer: <https://www.youtube.com/watch?v=hp4u67AV8VI>
- Abrazos rotos*: secuencia de la lectora de labios <https://www.youtube.com/watch?v=s44SuzeQRpg>
- Abrazos rotos*: secuencia sobre una sesión de trabajo con Pedro Almodóvar <https://www.youtube.com/watch?v=XEGZ7ogNPvQ>

Didáctica de la Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales

Laura Ramírez Sainz, *Universidad de Siegen*

1. Introducción y estado de la cuestión

Esta aportación surge de un proyecto llevado a cabo en la Universidad de Siegen en el que se pilotó una asignatura centrada en la fonética, competencia que, como ya sabemos tanto por nuestra experiencia docente como por lo que se puede documentar a partir de la investigación en ELE, es una de las menos presentes en el aula.

La fonética en ELE es, comparada con el resto de las competencias, la gran olvidada y esto se ha originado en parte debido a la consideración de que tanto los elementos segmentales como los suprasegmentales de la fonética se adquirirían de forma prácticamente automática, lo cual llevaba a que se dejara de profundizar en dicha competencia cuando un mínimo objetivo comunicativo se había cumplido, esto es, que el interlocutor hubiera distinguido las formas sintácticas, gramaticales y léxicas del enunciado realizado. Sin embargo, afirmar esta adquisición automática supone defender que el proceso de aprendizaje solamente necesita de una capacidad auditiva y del interés por escuchar. Si esto fuera así, cabría igualmente preguntarse si esto no significaría también que aprender léxico y morfosintaxis es asimismo posible a partir de una mera audición (cf. Santamaría: 2007: 1238).

Esta concepción, errónea, del aprendizaje de la fonética que mantiene que estos elementos se adquirirían de forma automática ha tenido (Santamaría 2007, Cortés Moreno 2002) o a su vez consecuencias en la formación de profesionales de la didáctica de ELE. Así, si bien los profesores han recibido una formación específica en lo que a la enseñanza de contenidos gramaticales, léxicos, socioculturales o pragmáticos se refiere, un acercamiento similar respecto a la fonética ha faltado con frecuencia, de ahí que siga habiendo una carencia en la concienciación y la formación.

Curiosamente, destaca la importancia del efecto del mensaje producido por un hablante de ELE con una lengua materna de fonética similar a la nuestra, y el efecto del mismo mensaje producido por un hablante de una lengua materna de patrones fonéticos y fonológicos lejanos al español. Publica Santamaría (ibid.: 1242), si bien no lo contrasta con datos, que es frecuente observar cómo hablantes de lenguas maternas fonéticamente lejanas al español obtienen peores resultados que otros estudiantes con “producciones orales equivalentes (o incluso inferiores) en los aspectos gramaticales y léxicos”, pero con una mejor fonética.

Además de estos criterios curriculares que pueden suponer una evaluación injusta en el dominio del español causada por la influencia negativa de una competencia, la fonética, sobre la valoración del resto, hay otros aspectos muy relevantes también relacionados con la enseñanza de la fonética en ELE. Así, por ejemplo, no se debe infravalorar que esta competencia está también presente en los resultados positivos en el aprendizaje, puesto que favorece la comunicación con los hablantes nativos. No es infrecuente que, en una conversación con un hablante nativo, los errores prosódicos produzcan irritación y se toleren peor que los de tipo gramatical o léxico. Por eso a un estudiante con una buena pronunciación le resultará más fácil integrarse en entornos de nativos. Esto a su vez repercute sobre la confianza que el alumno tiene en sí mismo, lo cual incide en su motivación, su voluntad de expresarse y, por ende, en su aprendizaje (cf. ibid.: 1243).

Por todo ello, tratar los elementos suprasegmentales en la clase de ELE es necesario, pues estos están directamente relacionados con el mensaje, la intención y la cantidad de información que aporta. Como escriben algunos autores, “los rasgos rítmicos y entonacionales son los responsables de la diferente posible realización de distintos actos de habla, cargando el

mensaje que reproducen de una información adicional ligada a la situación, el estado emocional etc” (Tocco/Russo 1995: 407).

En el diseño didáctico propuesto por nosotros, la concepción semántica contempla los elementos segmentales seguidos de los suprasegmentales, debiéndose esto a una motivación lógica. Es cierto que hay publicaciones en las que se insiste en la importancia de uno de los dos aspectos sobre el otro, concretamente el elemento suprasegmental frente al elemento segmental. Así, por ejemplo, en el Marco (2002: 165) se dice que “las propiedades que afectan a fragmentos amplios del discurso suelen determinar más su contenido significativo que las que tienen como ámbito un único segmento” y también que el plano suprasegmental es el que “más directamente refleja los factores situacionales y contextuales de los que depende la cadena hablada”. Otros autores, sin embargo, no privilegian uno de los dos planos sobre el otro, sino que solamente recalcan la necesidad de no olvidarse de la parte suprasegmental (Guillén Solano, 2012: 212). En cuanto a la progresión de su enseñanza hay quien defiende el tratamiento que va de lo suprasegmental a lo segmental (Santamaría 2007: 1244), si bien esta crítica surge más bien debido a que en los últimos años, a pesar de que la investigación de la fonética en ELE ha experimentado un interés creciente, la didactización de la prosodia, tanto en lo que se refiere al marco teórico como en lo que se refiere a su didáctica, sigue siendo escasa, siendo esto diferente en el caso de los aspectos fonemáticos de la articulación, la transcripción de sonidos o las correspondencias de acentos fónicos y gráficos (cf. *ibid.*: 1237).

Nosotros consideramos más lógico, aunque no más importante, construir la didactización a partir de unidades más pequeñas para pasar, una vez conocidas y dominadas estas, a otras mayores, es decir, a los grupos fónicos y a la entonación de la melodía. Aunque es verdad que la teoría prosódica de Waterson mantiene que la adquisición fonológica va de la melodía a los rasgos distintivos y que los niños “no perciben los segmentos fonéticos en detalle, sino que un buen tiempo desarrollan las habilidades perceptivas y productivas a partir de la melodía, y muchas de las unidades fonéticas son realizadas de forma no analizada” (Serra et al. 2000: 216), cabe preguntarse en qué sentido esta adquisición ocurre de la misma manera en aprendientes de ELE. Dado el conocimiento previo de una lengua materna, creemos que la existencia de un sonido ya vinculado a una reproducción gráfica o una reproducción gráfica cuya articulación no se conozca o se conozca de otra manera ralentizarán en un primer momento la adquisición del grupo fónico. Por ello, al efecto de evitar estas dificultades, creemos que es mejor formar una base sólida sobre cada sonido en sí mismo para pasar después a la interpretación fonética global del enunciado. Por este motivo hemos diseñado la unidad didáctica siguiendo esta progresión. Otros autores no le conceden importancia a comenzar por uno u otro aspecto en la enseñanza de fonética en ELE. Como escribe Bueno Hudson, en su caso “se ha optado por trabajar primero los elementos segmentales para seguir con los suprasegmentales, aunque igualmente se podía haber hecho a la inversa” (2013: 18).

En este artículo nos centraremos en el tratamiento de los siguientes aspectos suprasegmentales de la fonética en el aula de ELE: 1) la acentuación, entendida como la puesta de relieve de unas sílabas frente a otras. 2) la entonación (o melodía), y 3) el ritmo (o agrupación de los sonidos del discurso en bloques, dentro del cual se sitúa el enlace, fenómeno responsable de la agilización de la movilidad de esos bloques de la cadena hablada que ahorra esfuerzos articulatorios) (cf. Santamaría 2007: 1239).

En lo que a la concepción didáctica se refiere proponemos ir de la percepción a la producción y consideramos importante conocer el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes para compararlo con el español. Compartimos la opinión de Santamaría cuando dice:

“Conocer los esquemas fónicos del idioma del estudiante permite conocer mejor el origen de sus dificultades, lo que posibilita realizar planes de actuación encaminados a aproximar su producción del sonido a los patrones prosódicos de la LE. A su vez permite aprovechar las coincidencias y semejanzas de la realización fónica entre ambas lenguas con el fin de aumentar la confianza de los estudiantes y hacer más efectivo el proceso de aprendizaje” (ibid.: 2007: 1244).

Defendemos el trabajo con actividades que integren el componente lúdico y visual y consideramos al alumno protagonista del aprendizaje. Igualmente nos parece importante ofrecer al alumno conceptos clave; del mismo modo que cuando se trabajan léxico o gramática se habla de un adjetivo o un subjuntivo, en fonética es de interés que se puedan manejar conceptos como sílaba tónica/átona, sinalefa, inflexión tonal, etc. (cf. ibid.: 1245). Además consideramos de especial interés integrar el aprendizaje de la fonética en diversas competencias. Como sabemos, la entonación suele enmarcarse dentro del discurso oral, pues ahí su presencia es evidente, pero, en realidad, está presente en cualquier otra destreza. Si lo pensamos un momento, al escribir también leemos, después de escribir, lo aconsejable es también leer. Tanto si leemos en voz alta, como si lo hacemos en voz baja, nunca dejamos de articular una melodía, entonamos cada grupo rítmico y cada grupo fónico (cf. Cortés Moreno 2002: 67). La entonación es parte del lenguaje oral, del lenguaje escrito, de nosotros mismos, de nuestro mensaje, de lo que queremos decir y de lo que queremos lograr con nuestro enunciado. Nuestro diseño didáctico combina todo tipo de materiales y fuentes y sirve así a diferentes perspectivas y acercamientos. Estamos de acuerdo con Cortés Moreno en la necesidad de aplicar cualquier recurso que se encuentre a nuestro alcance:

“textos impresos o grabaciones de varios tipos de discurso, tales como charlas, entrevistas, obras de teatro, películas, etc. Queda claro que el libro de texto y cualesquiera materiales impresos son insuficientes” (2002: 72).

Por ello, aunamos técnicas tradicionales (audición de un modelo y repetición del mismo) con otras planteadas con posterioridad, (audición de un enunciado y elección entre varias opciones escritas, entonación acompañada de gestualización corporal o de complementos gráficos, audición de un diálogo y colocación de signos de acentuación o elaboración gráfica de sus curvas melódicas). También se puede practicar la melodía a partir de un texto escrito, material audiovisual, juegos, imágenes, etc.

2. Propuesta didáctica

2.1. Emociones y entonación: Un texto

El primer acercamiento a la prosodia se ha planteado a través de un texto escrito y un ejercicio activo tras una lectura individual y una reflexión sobre el mismo (¿De qué trata el texto? ¿Qué significan las palabras en mayúscula? ¿Qué palabras no conoces?). Después se pasaría a la parte fonética. El ejercicio se plantearía como sigue:

Lee el texto en voz enfatizando cada término en mayúscula en función de lo que significan.

De esta manera los alumnos leerán el texto en voz alta escenificando durante la lectura de las palabras en mayúscula lo que estas mismas significan. Así, no será igual la entonación de la palabra *euforia*, que la de las palabras *intriga*, *pereza* o *triunfo*.

Reflexión: ¿Cómo has traducido esos sentimientos a una melodía? ¿Es esta reconocible? ¿La harían todos los alumnos de forma similar? ¿Crees que hay un conocimiento innato de la melodía?

Remitimos aquí a un “experimento auditivo”, como el autor lo denomina, realizado por Cortés Moreno (2002: 72). En él se analizó cómo hablantes de chino, residentes en Taiwan, podían interpretar la entonación extranjera. Los participantes no sabían español y fueron capaces de captar el valor entonativo de una serie de enunciados españoles en un 56,39% de los casos. Mediante esta actividad se activaría el vocabulario de las emociones y se pondría de relieve la importancia de la entonación, lo innato que hay en ella y su indudable vínculo con el significado de la lengua.

Texto propuesto: LEYENDA DE LOS SENTIMIENTOS

Cuenta la leyenda que una vez se reunieron en un lugar de la tierra todos los sentimientos y cualidades de los hombres. Cuando el ABURRIMIENTO había bostezado por tercera vez, la LOCURA, como siempre tan loca, les propuso: “¿jugamos al escondite?” La INTRIGA levantó la cara intrigada, y la CURIOSIDAD sin poder contenerse preguntó: “¿al escondite? ¿Y cómo es eso?”-Es un juego- explicó la LOCURA - en el que yo me tapo la cara y comienzo a contar desde uno hasta un millón mientras ustedes se esconden y, cuando yo haya terminado de contar, el primero de ustedes al que encuentre, ocupará mi lugar para continuar el juego.

El ENTUSIASMO se halló secundado por la EUFORIA. La ALEGRÍA dio tantos saltos que terminó por convencer a la DUDA, e incluso a la APATÍA a la que nunca le interesaba nada. Pero no todos quisieron participar. La VERDAD prefirió no esconderse; ¿Para qué? si al final siempre le fallaban y la SOBERBIA opinó que era un juego muy tonto (en el fondo, lo que le molestaba era que la idea no había sido suya), y la COBARDÍA prefirió no arriesgarse...

Uno, dos, tres... comenzó a contar la LOCURA. La primera en esconderse fue la PEREZA, que, como siempre, se dejó caer tras la primera piedra del camino. La FE subió al cielo, y la ENVIDIA se escondió tras la sombra del TRIUNFO, que con su propio esfuerzo había logrado subir a la copa del árbol más alto. La GENEROSIDAD casi no alcanzaba a esconderse; cada sitio que hallaba le parecía maravilloso para alguno de sus amigos: ¿que si un lago cristalino? ¡Hay ideal para la BELLEZA!; ¿que si la rendija de un árbol? ¡Perfecto para la TIMIDEZ! ; ¿que si el vuelo de una mariposa? ¡Lo mejor para la VOLUPTUOSIDAD! ; ¿que si una ráfaga de viento? ¡Magnífico para la LIBERTAD! Así que termino por ocultarse en un rayito de sol, el EGOÍSMO, en cambio, encontró un sitio muy bueno desde el principio, ventilado, cómodo... eso sí, sólo para él. La MENTIRA se escondió en el fondo de los océanos (¡mentira, en realidad se escondió detrás del arco iris), y la PASIÓN y el DESEO en el centro de los volcanes, el OLVIDO... ¡se me olvidó donde se escondió!... pero no es lo importante.

Cuando la LOCURA contaba 999999 el AMOR aún no había encontrado sitio para esconderse, pues todo se encontraba ocupado, hasta que divisó un rosal y, enternecido decidió esconderse entre sus flores.

-¡Un millón!- contó la LOCURA y comenzó a buscar.

La primera en aparecer fue la PEREZA, sólo a tres pasos de la piedra. Después escuchó a la FE discutiendo con Dios en el cielo sobre zoología, y a la PASIÓN y al DESEO los sintió en el vibrar de los volcanes. En un descuido encontró a la ENVIDIA, y claro, pudo deducir donde estaba el TRIUNFO. Al EGOÍSMO no tuvo ni que buscarlo; él solito salió desesperado de su escondite que había resultado ser un nido de avispas.

De tanto caminar sintió sed y al acercarse al lago descubrió a la BELLEZA. Y con la DUDA resulto más fácil todavía, pues la encontró sentada sobre una cerca sin decidir aún en que lado esconderse. Así fue encontrando a todos: el TALENTO entre la hierba fresca, la ANGUSTIA en una oscura cueva, la MENTIRA detrás del arco-iris... (¡mentira, sí ella estaba en el fondo del océano!), y hasta el OLVIDO, al que ya se le había olvidado que estaba jugando al escondite. Pero solo el AMOR no aparecía por ningún sitio. La LOCURA buscó detrás de cada árbol, bajo cada arroyuelo del planeta, en la cima de las montañas y, cuando estaba apunto de darse por vencida, divisó un rosal y las rosas... Y tomó una horquilla y comenzó a mover las ramas, cuando de pronto un doloroso grito se escuchó.

Las espinas habían herido en los ojos al AMOR, la LOCURA no sabía que hacer para disculparse; lloró, rogó, imploró, pidió perdón, y hasta prometió ser su lazarillo. Desde entonces, desde que por primera vez se jugó al escondite en la tierra, EL AMOR ES CIEGO Y LA LOCURA SIEMPRE, SIEMPRE, LE ACOMPAÑA.

2.2. Emociones y entonación: *Pingu*

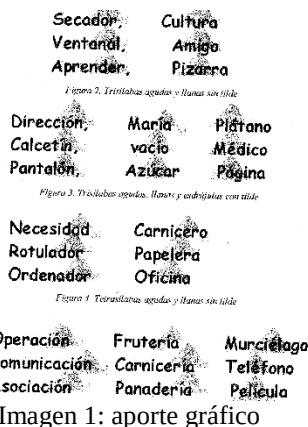
Esta es una actividad pensada para demostrar que se puede reconocer la carga informativa de la entonación. Para ello, se ha escogido un episodio de la serie *Pingu*, en la que se muestra la vida de un pingüino cuya familia se comunica solamente con la entonación. Las historias cuentan con una contextualización suficiente como para entender el desarrollo de la acción y dado que no hay vínculo con la lengua el alumno puede centrarse en la curva melódica y reconocer su valor informativo. Nuestra actividad consistiría en ver en el aula un episodio²⁹ para después subtitularlo. Así se pasaría de una actividad fonética receptiva (analizar la curva melódica) a una activa que practicaría la escritura (subtitulaje).

El visionado de la serie *Pingu* es también una actividad que ha propuesto Lahoz Bengoechea (2007: 715), si bien su acercamiento es distinto al nuestro. Él propone el visionado sin haber trabajado los aspectos segmentales. Desde nuestro punto de vista, el tratamiento previo de los mismos no intercede en la adquisición de la melodía. Por otro lado, coincidimos con este autor en que la actividad es especialmente valiosa como una propuesta inicial en el tratamiento de los elementos suprasegmentales.

3. Entonación de las palabras

3.1. Ejercitación de los esquemas acentuales

Después de ver la melodía de forma global, se pasaría a niveles más concretos. Así, iríamos del análisis de la palabra (apartado 2), al grupo fónico (apartado 4), pasando por la sinalefa (apartado 3). En lo que a la palabra se refiere el acercamiento al esquema acentual con frecuencia tiene lugar con aportes gráficos: bien con una sílaba marcada en mayúscula, bien con un modelo de ceros (0ooo), bien con una representación gráfica. Los ejercicios podrían ser activos (Imagen 1, Casany/Landa 2010) o receptivos (Imagen 2, Bueno Hudson 2013, 30).



Ordena las siguientes palabras y expresiones según sus esquemas acentuales.

tira por él. **Surfista**. Meditación. **Barco** no lo haría. **Academia**. Una **organización**. **Zarago**. ¿Pase usted.
 cuando quieras. **Sigamos**. **Variedad**. **Quiero**. **Ponte en la línea**. **Indicaciones**. **Supiendo**. **Enfático**. **Trasera**.
 me. **Compran** **trámite**. **Aménico**. **Solo** una vez. **Velocidad**. **Amor** **hará** **qué** **lo** **quiere**. **Esté** **preparado**. **Estornudo**. **Por** **si**
aprovecha. **Dos** **para** **ti**. **Por** **si** **quieramos**.

OooO	OooooO	ooOo	oooO
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
OooO	OooooO	ooOo	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	

Imagen 2: modelo de ceros

3.2. Entonación y significado léxico

Siguiendo la línea de la importancia de la entonación en la transmisión de la información, en este ejercicio se vería la diferencia de significado entre palabras como *Público-publico-publicó* y en cuya correcta interpretación es determinante la entonación.

3.3. Entonación contrastiva: Falsos amigos

Mediante este ejercicio de carácter contrastivo se sensibilizaría al alumno de los esquemas acentuales en español, contraponiéndolos a otros idiomas en los que existen las mismas palabras o palabras del mismo origen pero que responden a esquemas acentuales diferentes (por ej. *internet* en español y en alemán). Una posible forma de trabajar este aspecto sería aplicar a palabras que pueden inducir a error (*farmacia*, *policía*, *clínica*, *democracia*, *considero*) (cf. Santamaría 2007: 1247, 1248), alguno de los recursos gráficos ya vistos.

3.4. Juegos

Aquí propondríamos estas dos actividades que han funcionado muy bien en el aula. La primera, extraída de Giralt (2010: 45, Imagen 3), consiste en un dominó de esquemas acentuales. La segunda es un juego de contigüidad a base de esquemas acentuales (Imagen 4, Bueno Hudson 2013: 28-29).

M. DOMINÓ TONICO. Se trata de una adaptación del tradicional juego del dominó. Cada ficha tiene en una mitad una palabra y en la otra un acentema representado mediante triángulos, tal como hemos visto en la actividad 5. Para poder colocar una ficha junto a otra, es preciso que coincida el acentema de la palabra con la representación gráfica mediante triángulos, tal como muestran las flechas. Aquí tenemos las 28 fichas bien colocadas.

Imagen 3: dominó de esquemas acentuales

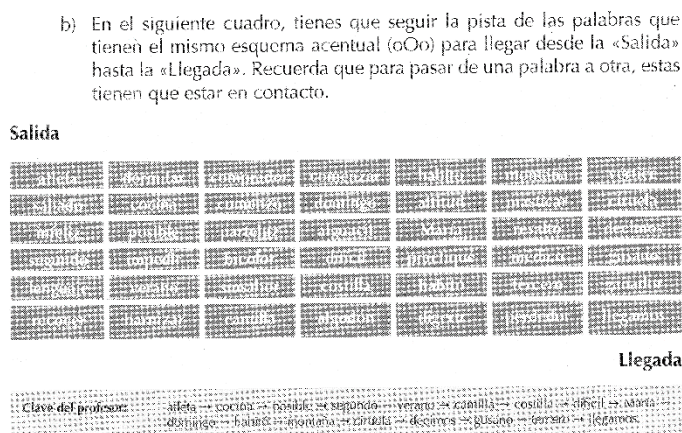


Imagen 4: juego de esquemas acentuales

4. La sinalefa

La sinalefa consiste en evitar la separación fonética de vocales sucesivas mediante el enlace de unas con otras. Este fenómeno agiliza la movilidad de la cadena hablada y ahorra esfuerzos articulatorios y es uno de los fenómenos que el alumno antes percibe de la melodía del español. Los aprendientes suelen describir el español como una lengua que fluye, de ritmo rápido y, por ello, difícil de entender. Al hablar así, el alumno está describiendo la sinalefa y debido a la repercusión que ésta tiene en la comprensión de los enunciados es especialmente relevante en la didáctica de la comprensión oral (cf. Santamaría 2007: 961-962). Además de la sinalefa, que afecta a las vocales, hay más tipos de enlace en español. Así es también posible el enlace entre la consonante final de una palabra y la vocal inicial de la siguiente (*Los estudiantes*), o el enlace entre dos consonantes homólogas final e inicial de palabra (*las salas*). En general, para que se dé una sinalefa deben cumplirse una serie de condiciones que no trataremos con exhaustividad aquí. Aún así las posibilidades y combinaciones de la sinalefa en español son enormes. Navarro Tomás (1961: 69) llega a documentar en un estudio que él mismo define como no exhaustivo hasta 70 combinaciones diferentes.

4.1. Ejercicios de sensibilización

A continuación presentaremos un bloque temático de ejercicios relativos a la sinalefa extraído de Saceda (2011: 1-7). En él se pasa de un tratamiento oral a uno escrito. En los ejercicios 4, 5 y 6 la autora se ayuda de la grafía para destacar y visualizar el funcionamiento de la sinalefa.

Ejercicio 1: Lea en voz alta

Alum. 1: ¿_____ (nombre de alum. 2) ha robado el pan en la casa de san Juan?

Alum. 2: ¿Quién ha sido? ¿Yo?

Alum. 1: Si tú

Alum. 2: Yo no lo he hecho.

Alum. 1: ¿Entonces quién ha sido?

Ejercicio 2: Vuelva a leer en voz alta. ¿Qué palabras uniría en su discurso oral?

Alum. 1: ¿_____ (nombre de alum. 2) ha robado el pan en la casa de san Juan?

Alum. 2: ¿Quién ha sido? ¿Yo?

Alum. 1: Si tú

Alum. 2 Yo no lo he hecho.

Ejercicio 3: Lea ahora el texto uniendo las palabras subrayadas. Estas son las sinalefas.

Alum. 1: ¿_____ (nombre de alum. 2) ha robado el pan en la casa de san Juan?

Alum. 2: Quién ha sido? ¿Yo?

Alum. 1: Si tú

Alum. 2 Yo no lo he hecho.

Ejercicio 4: ¿Cómo escribiría lo que está aquí transcrito?

os.vo.ya.blar. - *os voy a hablar*

tea.bier.to *te ha abierto*

po.ne.lo.tro *pon el otro*

Ejercicio 5: Escribe lo que oyes

pa.pe.li.bo.li /Papel y boli /

co.sas.ol.vi.da.das /Cosas olvidadas/

Ejercicio 6: Lee en alto la secuencia y luego la secuencia en una frase con sentido

Boya ¿Boya? Sí, Boya /Voy a casa/

Nese ¿Nese? Sí, nese /¿Quién es ese?/

Súnicas ¿Súnicas? /Sí, súnicas /

4.2.Actividades lúdicas

4.2.1. Imágenes

Esta actividad se basa en una presentación visual en la que se debe identificar la sinalefa representada por un puente en un simil geográfico (Imagen 5, Casany/Landa 2010: 4).

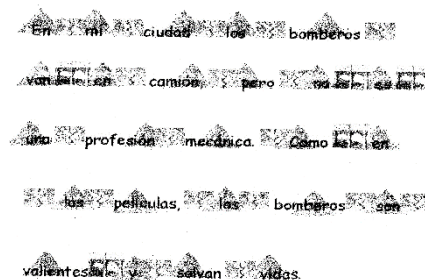


Imagen 5: sinalefa gráfica

4.2.2. Juego con dos bolsas

Este juego (Imagen 6, Saceda 2011: 8) consiste en extraer dos palabras de dos bolsas diferentes respectivamente. En la primera bolsa aparecerían palabras como *armario* o *avión*; en la segunda, *especial* o *enano*. El alumno debe pronunciarlas en voz alta. Al hacerlo, construye una sinalefa.

4.2.3. La frase oculta

En esta actividad los alumnos no ven el mensaje a primera vista sino que solamente pueden descifrarlo una vez que ha construido correctamente las sinalefas. La distancia entre la grafía usual y la grafía de la sinalefa llama la atención de nuestros alumnos que perciben así la discrepancia entre el mensaje escrito y el escuchado. El hecho de que cada alumno lea en voz alta una sílaba y finalmente todos juntos creen un mensaje con sentido contribuye al efecto lúdico (Imagen 7, Saceda ibid.: 7).

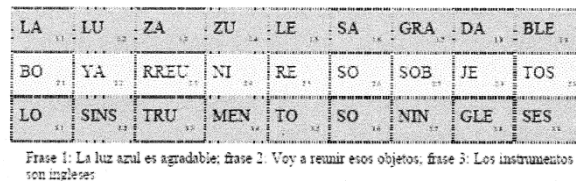


Imagen 6: juego con sinalefas

4.3. Entonación del grupo fónico

La entonación del grupo fónico se podría trabajar a partir de Romero Dueñas/Gonzalez Hermoso (2002). Así, se podría ver la entonación de las oraciones afirmativas, interrogativas y exclamativas mediante ejercicios de audición y repetición (190, ej. 2), audición y análisis de grupos fónicos (190, ej 3), expresión sin audición previa (192, ej 11), ejercicios de inflexión (195, ej. 15), etc.

Después de haber visto las curvas melódicas de cada tipo de oración, se podrían tratar de forma contrastiva. A tal efecto, nos parecen especialmente interesantes las siguientes propuestas (Bueno Hudson 2013: 33-34, Imagen 8, Imagen 9), en la que cada oración tendría un significado distinto en función de la curva melódica, como se detalla en la explicación de los ejercicios.

► Actividad 26

Producción de curvas de entonación

Lee las frases y responde con la opción correspondiente.

Notas del profesor: Seguimos añadiendo dificultad al tipo de ejercicio. En este tipo de ejercicio el alumno no solo no escucha las frases, sino que las tiene que relacionar con los estímulos que las han originado. Esto requiere un mayor conocimiento de la lengua, pues habrá que contextualizar las emisiones para determinar cuál es la más adecuada. Es un ejercicio de gran exigencia para el alumno pero de gran valor para el proceso de adquisición pues a la hora de discutir las opciones, saldrán a la luz connotaciones semánticas, léxicas, pragmáticas, etc.

1. De eso nada. Aún me quedan dos.	a) Ya has terminado los dulces. b) ¿Ya has terminado los dulces? c) ¡Ya has terminado los dulces!
2. No me digas.	a) Estamos llegando. b) ¿Estamos llegando? c) ¡Estamos llegando!
3. 45.	a) Cuántos libros tienes. b) ¿Cuántos libros tienes? c) ¡Cuántos libros tienes!
4. Ya lo sé.	a) Ha llamado Jorge. b) ¿Ha llamado Jorge? c) ¡Ha llamado Jorge!
5. ¿A que no lo parecen?	a) Son australianas. b) ¿Son australianas? c) ¡Son australianas!

Clave del profesor: 1. c) ¡Ya has terminado los dulces! 2. a) Estamos llegando. 3. b) ¿Cuántos libros tienes?
4. a) Ha llamado Jorge. 5. c) ¡Son australianas!

Imagen 7: curvas

► Actividad 27

Escucha las respuestas del siguiente ejercicio y decide cuál de las dos opciones corresponde con la respuesta pronunciada.

Ejemplo:

1. Vendrá alguien a recogerlo.	¿Quién? (↓)
2. Vendrá Fliuporaleduco a recogerlo.	¿Quién? (↑)

Nota del profesor: Seguimos añadiendo dificultad al tipo de ejercicio. La respuesta del alumno está basada en palabras que escucha y que tiene que relacionar con frases escritas. Para seleccionar cuál de las dos es la acertada, tendrá que prestar atención a la curva de entonación y decidir si es ascendente o descendente lo cual le hará optar por una u otra.

1. a) Sé quien se comió el pastel.	→	¿Quién? ()
b) Fue Anaximandro.	→	¿Quién? ()
2. a) Comamos algo.	→	¿Qué? ()
b) Fresas con chorizo y crema.	→	¿Qué? ()
3. a) ¿Me puedes hacer un favor?	→	¿Sí? ()
b) ¿Me dejas ver lo que has hecho?	→	Sí ()
4. a) Nos vamos de excursión.	→	¿Cuándo? ()
b) A medianoche.	→	¿Cuándo? ()

Clave del profesor:	1. a) Sé quien se comió el pastel.	→	¿Quién? (↓)
	b) Fue Anaximandro.	→	¿Quién? ()
2. a) Comamos algo.	→	¿Qué? ()	
	b) Fresas con chorizo y crema.	→	¿Qué? (↑)
3. a) ¿Me puedes hacer un favor?	→	¿Sí? ()	
	b) ¿Me dejas ver lo que has hecho?	→	Sí (↓)
4. a) Nos vamos de excursión.	→	¿Cuándo? ()	
	b) A medianoche.	→	¿Cuándo? (↑)

Imagen 8: ejercicios de curvas melódicas

5. Conclusiones

Dentro de las competencias que se trabajan en ELE la fonética es la gran olvidada. Esto surge en parte a causa de la idea existente de que la adquisición de dicha competencia es automática. Consecuencias de esta consideración son la falta de concienciación de su importancia en los profesionales de ELE y la ausencia de formación de los mismos en la didactización de esta competencia.

El tratamiento de los elementos suprasegmentales es necesario, pues están relacionados con la intención y la cantidad de información que aporta el mensaje. En cuanto a la progresión en su enseñanza somos partidarios de comenzar con el tratamiento de los elementos segmentales y pasar después a los suprasegmentales con el fin de evitar interferencias que pueden producir los primeros en los segundos. En lo que a la concepción didáctica se refiere proponemos ir de la percepción a la producción y consideramos importante conocer el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes para compararlo con el español.

Defendemos el trabajo con actividades que integren el componente lúdico y visual y situamos al alumno como protagonista del aprendizaje. Igualmente nos parece importante ofrecer al alumno conceptos clave y consideramos de especial interés integrar la práctica de diversas competencias junto a la fonética. Nuestro diseño didáctico pasa por combinar todo tipo de materiales y fuentes y servir así a diferentes perspectivas y acercamientos. Aunamos en nuestra propuesta técnicas tradicionales (audición de un modelo y repetición del mismo) con otras planteadas con posterioridad, (audición de un enunciado y elección de entre varias opciones escritas, entonación acompañada de gestualización corporal o de complementos gráficos, audición de un diálogo y colocación de signos de acentuación o elaboración gráfica de sus curvas melódicas). Asimismo propugnamos practicar la melodía a partir de textos escritos o de material audiovisual.

Los ejercicios propuestos comienzan con una actividad de comprensión lectora que en un segundo paso se aplica para practicar la prosodia, combinando así dos destrezas y concluyendo con una reflexión sobre la entonación. En la siguiente actividad se parte de un formato audiovisual y se practica la prosodia de forma receptiva. La última actividad

relacionada con ella consiste en un ejercicio de expresión escrita. Continuando con el vínculo existente entre entonación y significado se pasa al nivel de la palabra; se analizan los esquemas acentuales a partir de varias propuestas visuales y se ven los casos en los que la entonación determina el significado de una palabra. También se puede tratar este aspecto desde un punto de vista contrastivo, analizando palabras cuyo esquema acentual varía de una lengua a otra y ejercitando de esta manera su correcta entonación en español. La práctica de los esquemas acentuales se cierra con juegos (dominó y carrera) al efecto.

El siguiente conjunto de ejercicios se dedica a la sinalefa y está dividido en dos grandes bloques. En primer lugar, se plantea la sinalefa de forma activa y oral para pasar a su análisis gráfico, el cual difiere de la ortoépica ya conocida. Así, en el último ejercicio de este bloque se haría el recorrido inverso: se pasaría de una representación gráfica de la entonación a su representación ortoépica. El segundo bloque de actividades lo conforman varios juegos de carácter activo y oral.

A partir de ahí se trata la entonación del grupo fónico, incidiendo en las curvas melódicas, la inflexiones tonales y su significado.

En conjunto, pues, nuestra propuesta didáctica consistiría en trabajar los aspectos suprasegmentales desde diferentes enfoques, de forma reflexiva y activa, e incidiendo en tanto en unidades pequeñas de significado como en grupos fónicos más extensos. Todo ello, integrando diversas competencias (expresión escrita, expresión e interacción oral, léxico y gramática) y ayudándose de elementos visuales, audiovisuales, lúdicos y actuales que inciden de forma positiva en la motivación del aprendiente y, por tanto, en su proceso de aprendizaje.

7 Bibliografía

- Bueno Hudson, Richard (2013): "Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera." Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest.
- Casany, Mar/Landa, Jon (2010): Montañas, puentes y ríos: acercamiento a la pronunciación y a la entonación españolas en niveles iniciales. Revista Foro de profesores de ELE, vol. 6.
- Cortés Moreno 2002 Didáctica de la prosodia en español. Madrid: Edinumen.
- Giralt Lorenz, Marta (2010) *Y... ¿cómo trabajo la entonación en mis clases de ELE?* In: Actas de las III Jornadas didacticas del Instituto Cervantes de Manchester. Instituto Cervantes de Manchester, pp. 44-51.
- Guillén Solano, Patricia (2012): "La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo", Kañina, Rev. de Artes y Letras, Univ. Costa Rica XXXVI (1): 205-213.
- Instituto Cervantes 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Grupo Anaya.
- Lahoz Bengoechea, José María (2007): La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: Cómo, Cuándo y por qué. : Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) : Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 2, 705-720.
- Navarro Tomás (1944): Manual de pronunciación española. Madrid. Gredos.
- Ramos Oliveira, Adriana María (2009): Los alumnos hablan, pero, ¿Cómo, cuándo y qué corregirles?, V Encuentro brasileño de profesores de español, núm. 9.
- Romero Dueñas, Carlos/ Gonzalez Hermoso, Alfredo (2002): Fonética, entonación y ortografía. Edelsa:Madrid.

- Saceda Ulloa, Marta (2011): ¿Hablan a golpes?: El enlace. Revista Foro de profesores de ELE, vol.7.
- Santamaría Busto, Enrique (2006): Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa *Interlingüística*, , N°. 17, 961-970
- (2007) Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas, Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) : Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 2, 1237-1250
- Serra, Miquel/Serrat, Elisabeth, Rosa, Solé, Aurora Bel, Melina Aparici (2000): La adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Tocco, M. E. /M. Russo (1995): “Propuestas fonológicas de carácter lúdico para la enseñanza de E/LE a niños: la entonación y los actos de habla”, en Tendencias Actuales en la enseñanza de ELE II. Actas VI ASELE, [en línea]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0406.pdf
- Tordera Yllescas, Juan Carlos (2009): Popuesta didáctica de la articulación y percepción de las líquidas en español. Revista Foro de profesores de ELE, vol.5.

Die Website des Maklerbüros: Practical proposals for teaching methodology of its most common lexicological and syntactic features in Business German lessons

Juan José Hernández Medina, *Universidad de Almería*

1. Introduction

This research work aims to prove the implementation of the Theory of Register in teaching the most common lexicological-semantic, lexicological-morphological and syntactic features at *Die Website des Maklerbüros* ('The Website of Real Estate offices') in specialised language lessons: Business German.

The didactics of these linguistic features meet the primary language needs of students of Degrees in Business Administration and Management and Tourism, offered by the Faculty of Business Studies of the University of Almeria, who, among their possible occupational tasks, consider working in the German-speaking real estate sector. These features are extremely beneficial for carrying out key communicative actions in this sector such as, among others, the rental and sale of real estate or their marketing tasks.

Additionally, *Die Website des Maklerbüros* is one of the key advertising-commercial texts in the German-speaking real estate sector, so students who aim to work in this sector in the future should become familiar with its main thematic and linguistic content. Through this web page, the real estate agency tries to make its products and services accessible to the widest possible audience. This textual expression includes appealing information about them and provides many opportunities for their acquisition.

The Theory of Register is particularly relevant in our teaching work, since it provides us with a number of significantly effective analysis parameters for the design of topics on textual expressions from specialised fields, such as the one discussed in this research. On the one hand, these parameters allow us to identify the basic linguistic structures of this type of texts. On the other hand, they act as a source of inspiration for the creation of pragmatic-contextual learning strategies aiming at both the assimilation of such structures and the practice of reading in the German language.

The remaining part of this study is structured as follows. The second section provides a brief summary of the Theory of Register. The results of the application of several analytic parameters of this theory on a corpus of twelve German real estate agency web pages are the content of the third section: the analysis phase. The learning strategies derived from these results and theoretical assumptions are described in the fourth section: the practical phase. Finally, the fifth section includes the conclusions on the implementation of this didactic approach in teaching the basic register of the textual expression under study.

2. The Theory of Register

The Theory of Register is a structuralist research paradigm that has been closely related from its origins to the teaching of a language for specific purposes: 'English for Specific Purposes'. From the reading of some academic manuals in this field, it can be deduced that the first phase of development of English for Specific Purposes is known by the afore mentioned name (Jordan, 1997: 228; Hutchinson & Waters, 1987: 9; García Mayo, 2000: 29). This fact was due to its importance as didactic methodology in the aforementioned field.

Such theory gives the linguistic and communicative competences a relevant role in the syllabus of lessons of languages for specific purposes and deals with language varieties that are based on their use in a given situational context. The register used by a given speaker depends on the situation he or she is facing (i.e., time, circumstances, place, etc.). For instance, typical registers are the language for tourism purposes, the language of economics, the language of medicine, etc.

Consequently, the dominant linguistic-communication features and socio-pragmatic standards in the specialised languages under study were the main didactic content of the vast majority of English for Specific Purposes syllabuses in those days. Firstly, textual corpus analyses were performed based on the central postulates of the Theory of Register, whose purposes were to identify and categorise the lexical-grammatical characteristics most frequently used in these languages³⁰. Secondly, research was carried out on how to teach these characteristics in the most effective way to the target language learners. As Alcaraz Varó points out, this research trend emerged ‘with the aim of establishing a methodology for the study and systematization of different varieties in a language, according to the use made of these varieties’ (Alcaraz Varó, 2000: 23).

The sources of the Theory of Register date back to Firth's structuralist linguistic-theoretical research approach developed during the 1950's. This research approach provides one of the most basic concepts for its theoretical development: ‘The context of situation’. This abstract concept refers to a kind of schema about the linguistic behaviour of people involved in particular social-communication situations, based on a number of variables with interactive meaning:

- The participants: persons, personalities and relevant features of these:
 - The verbal action of the participants.
 - The non-verbal action of the participants.
 - The relevant objects and non-verbal and non-personal events.
 - The effect of the verbal action (Firth, 1957 cited in Robins, 1997: 216-217).

Firth also develops another term on which the Theory of Register is based: *Restricted languages*. This concept refers to linguistic varieties with their own lexical-grammatical features that are used in restricted communication environments (Firth, 1957 cited in Beaugrande, 1993: 8). These linguistic varieties include personal styles, the linguistic fields of science, industry, sport, politics, commerce, technology, meteorology, etc. (Beaugrande, 1993: 8; Rucci, 1999: 192).

The scientific monograph that led to the dissemination of the Theory of Register in ESP (English for Specific Purposes) was the applied linguistic essay for English teaching ‘The Linguistic Sciences and Language Teaching’ (Halliday *et al.*, 1964). According to specialised critics, this essay is one of the key initial works pertaining to this linguistic research paradigm. This research explains that the term ‘register’ refers to a linguistic variety characterised by specific lexical-grammatical features that are used in a given communicative context:

It is possible also to recognize varieties of a language along another dimension, distinguished according to use. Language varies as its function varies, it differs in different

³⁰ One of the mythical treatises on English for Specific Purposes that offers interesting linguistic frequency studies based on the Theory of Register is ‘A Course in Basic Scientific English’ by Ewer, J. R. and Latorre, G. (1969). This essay presents the results obtained from the application of this didactic methodology on a corpus of more than three million words covering the main areas of scientific-technical English at that time (physics, chemistry, biology, geology, geomorphology, medicine, engineering, sociology, economics, psychology and agriculture).

situations. The name given to a variety of a language distinguished according to use is register. [...] But the crucial of any given register are to be found in its grammar and its lexis. Probably lexical features are the most obvious. Some lexical items suffice almost by themselves to identify a certain register (Halliday *et al.*, 1964: 87).

In the following few lines, the functional character of the ‘register’ concept is discussed. This category is necessary both to study the use that speakers make of their language in different types of communicative situations and to understand its functioning and effectiveness:

The category of “register” is needed when we want to account for what people do with their language. When we observe language activity. It is only by reference to the various situations, and situation types, in which language is used that we can understand its functioning and its effectiveness. Language is not realized in the abstract: it is realized as the activity of people in situations, as linguistic events which are manifested in a particular dialect and register (Halliday *et al.*, 1964: 87).

The concept of ‘Restricted Languages’ mentioned in Firth’s work (1957) is taken up again in this treatise in order to define the registers with a very specialised vocabulary: ‘Some registers are extremely restricted in purpose. [...] Such registers are known as RESTRICTED LANGUAGES’ (Halliday *et al.*, 1964 p. 96).

Numerous theoretical treatises on the Theory of Register have subsequently been published. One of the most famous treatise and which, by the way, has served as a model for various studies on specialised languages is the linguistic-scientific essay ‘Language as a Social Semiotic’ (Halliday, 1978). The main purposes of this theory are exposed in this research: ‘What the theory of register does is to attempt to uncover the general principles which govern this variation (language variation in context), so that we begin to understand what situational factors determine what linguistic features’ (Halliday, 1978: 32).

The second section of the second chapter presents a definition of the Theory of Register that includes a new parameter: semantics. In this definition, the term ‘register’ is categorised as a ‘configuration of semantic resources’ linked to a given socio-pragmatic context:

A register can be defined as the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context. Both the situation and the register associated with it can be described to varying degrees of specificity; but the existence of registers is a fact of everyday experience – speakers have no difficulty in recognizing the semantic options and combinations of options that are ‘at risk’ under particular environmental conditions. Since these options are realized in the form of grammar and structures. But it is defined in terms of meanings; it is not an aggregate of conventional forms of expression superposed on some underlying content by ‘social factors’ of one kind or another. It is the selection of meanings that constitutes the variety to which a text belongs (Halliday, 1978: 111)

Likewise, the three types of pragmatic-functional variables that determine the ‘register’ are specified in this theoretical-linguistic essay:

Types of linguistic situation differ from one another, broadly speaking, in three respects: first, as regards what actually is taking place; secondly, as regards what part of the language is playing; and thirdly, as regards who is taking part. These three variables, taken together, determine the range within which meanings are selected and the forms which are used for their expression. In other words, they determine the “register” (Halliday, 1978: 31).

In Halliday’s work (1978), three very useful variables are taken up for the study of the dominant linguistic-pragmatic features in situational contexts based on the Theory of Register that were presented in the aforementioned theoretical-linguistic essay of 1964 and it should be

noted that they have served as a model for numerous types of specialised language analysis. Such variables consist of the three main dimensions or macro functions of language: field, tenor and mode (p. 221-222). These macro functions determine the semantic-functional relationships between the linguistic acts and the social and communicative scenario, as well as the lexicological-semantic, lexicological-grammatical and socio-pragmatic features of communicative situations.

The field is considered as the subjects or topics that are spoken about in a particular social and communicative scenario. Obviously, the type of language used during the communication process depends on the activities being performed in such a scenario. Thus, in each situational context there is a tendency to use lexical-grammatical schemes different from those used in other situational contexts, since other modalities of meaning are expressed (Halliday, 1978: 221).

The tenor refers to the lexicological-semantic and socio-pragmatic variables that affect the language used in a given communicative situation. The first variables are the degree of specificity of the linguistic acts (general, semi-specialised or specialised) produced during the linguistic communication process.

The socio-pragmatic variables deal with the degree of linguistic formality (cultured, colloquial, formal or informal), the linguistic markers of social relationships (forms of address and greetings: formal, informal, solemn, friendly, vulgar, intimate) and the politeness rules.

The use of these variables depends mainly on the social roles played by the people involved in the linguistic communication and the types of relationships between them: 'What is the variable underlying this type of distinction? Essentially, it is the role relations in the situation in question: who the participants in the communication group are, and I what relationship they stand to each other' (Halliday, 1978: 222).

The mode means the channel used to communicate. This is a verbal or written channel that contains the language functions expressed during the execution of linguistic act:

Mode. The language we use differs according to the channel or wavelength we have selected. Sometimes we find ourselves, especially those of us who teach, in a didactic mode, at other times the mode may be fanciful, or commercial, or imperative: we may choose to behave as teacher, or poet, or advertiser, or commanding officer: Essentially, this is a question of what function language is being made to serve in the context of situation; this is what underlies the selection of the particular rhetorical channel (Halliday, 1978: 222).

It should be noted that two observations are made in Halliday's essay that, in our opinion, show the advantages that the Theory of Register brings to the language classroom. These observations recall those communicative strategies of compensation, whose purpose is to identify and learn the linguistic elements that are commonly used in a given situational context of the target language. The first indicates that: 'Given that we know the situation, the social context of language use, we can predict a great deal about the language that will occur, with reasonable probability of being right' (Halliday, 1978: 32).

The other observation states that it is necessary to know the three macro functions of language (field, tenor and mode) in order to predict the characteristic linguistic elements of a situational context: 'What we need to know about a context of situation in order to predict the linguistic features that are likely to be associated with it has been summarized under three headings: we need to know the 'Field of discourse', the 'tenor of discourse' and the 'mode of discourse'' (Halliday, 1978: 33).

It is worth mentioning that the Theory of Register has been negatively criticised in the field of foreign language didactics for its over-focus on the lexical-syntactic field (Hutchinson, T. & Waters, 1987: 10 – 11; García Mayo, 2000: 32 – 33). We consider these criticisms unfair, since our studies on German for Commercial Purposes are extremely useful in this case. This theory allows us to show the linguistic-contextual components most commonly used in the specialised texts that we deal with in our didactic-research field. Similarly, it provides us with a number of theoretical-practical parameters for the development of exercises appropriate to the socio-pragmatic learning context concerned. Specifically, it should be noted that there are theoretical approaches, such as Gender Analysis, which have the primary objective of teaching supra-sentential levels. We use this methodology when we try to turn discursive-textual phenomena of some German specialised languages into teaching content.

In the context of this work, the Theory of Register is implemented from a linguistic perspective whose purpose is to identify the lexical and syntactic characteristics most commonly used in a specific language. The approaches of Alcaraz Varó (2000) make up the parameters for the analysis of lexical features: semantic lexicology (specialised or semi-specialised vocabulary and general vocabulary) and morphological lexicology (compounding, derivatives, abbreviations, conversion, loanwords, etc.).

The proposals of the researchers Fluck (1984), Dudley-Evans and St John (1998), Alcaraz Varó (2000), Almahano Güeto (2006) and Corbacho Sánchez (2017) are the basis for the study of syntactic features: time, personal forms, voice (active/passive), mood (indicative/subjunctive/imperative), types of sentence constructions and sentence syntagmas.

3. Analysis phase

The analysis of the register presented herein has been applied to a corpus of twelve web pages pertaining to companies in the real estate business sector (see bibliography). These texts are covered in the German modules offered in the final years of the Degrees in Business Administration and Management and Tourism from the University of Almeria. The students of these modules have the appropriate knowledge of German³¹ to undertake their reading with hardly any effort.

In the following subsections the results of the register analysis on the selected web pages are presented.

3.1. Lexicological-semantic analysis

In the texts analysed, general vocabulary (*stolz, Erfolg, geben*, etc.) prevails and there is a large number of specialised or semi-specialised vocabulary. Within this last category, the lexicon relating to tourist (*Mietwagen, Transfer, Traumimmobilie*, etc.) and business language (*Behördengang, Immobilienrecht, Kapitalanlage*, etc.) prevails.

3.2. Lexicological-morphological analysis

The most frequent lexical formation resources in all texts are the nominal compounding³² (*Grundstücksverwaltung, Wohnungseigentumsanlage, Kostenmanagement*, etc.), noun and adjective compounding (*Spezialimmobilie, leistungsstark, Neuregelung*, etc.),

³¹ Knowledge corresponding to Level A2 of the Common European Framework of Reference for Languages (Trim, North, Coste & Sheils, 2001).

³² Compounding is a lexical creation resource that is very common in German-speaking advertising texts. Through compound words, the businessperson tries to present a large amount of information in the smallest amount of space and as quickly as possible.

noun and adverb compounding (*Wohlbefinden, Mehrfamilienhaus, Vielzahl*, etc.), noun and verb compounding (*Wohnfläche, Miethöhe, Reisepass*, etc.), compounding with hyphens (*Immobilien-Kauf, Immobilien-Angebot, Schufa-Auskunft*, etc.), compounding of German and foreign words (*Franchisepartner, Immobilienshops, Kompetenzteam*, etc.), suffixation (*reibungslos, Einschätzung, erfolgreich*, etc.), prefixation (*verkaufen, bestmöglich, vollumfänglich*, etc.) and loanwords (*Newsletters, Lifestyle, Exposé*, etc.).

3. 3. Syntactic analysis³³:

Tenses: The dominant tense in the text is the simple present: *Die WOBEGE ist Ihr starker Dienstleister...* (WOBEGE, 2020), *Wir sind Ihre Spezialisten...* (Dudek & König Immobilien Berlin, 2019), *INVENEX Immobilien ist Ihr Berliner Premium-Makler.* (INVENEX Immobilien GmbH, 2018), etc.

Personal forms: The third person singular and first person plural forms predominate in the texts.

Personal forms in the third person singular: *RE/MAX unterstützt Sie...* (RE/MAX Germany, 2018), *Mit McMakler hält die Digitalisierung...* (McMakler, 2020), *Marcel Remus Real Estate hat sich [...] etabliert.* (Marcel Remus Real Estate, 2020), etc.

Personal forms in the first person plural: *In unserer mehrteiligen Serie bringen wir Ihnen...* (Engel & Voelkers, 2020), *Wir haben unsere Artikelsammlung erweitert...* (Porta Mallorquina Real Estate, 2020), *Als langjähriger Immobilienmakler auf Mallorca verfügen wir...* (Minkner & Partner, 2020), etc.

Neither should we forget the second person singular. This person is present on all the web pages analysed: *Informieren Sie sich über unser Immobilienangebot...* (Huether & Partner, 2020), *Möchten Sie eine Finca [...] kaufen?* (Kühn & Partner, 2017), *Bestellen Sie unseren Newsletter...* (Porta Mallorquina Real Estate, 2020), *Lassen Sie Ihre Immobilie jetzt bewerten...* (McMakler, 2020), etc.

Moods: The dominant mood in the corpus is the indicative (see examples in personal forms) and it is surprising to see the imperative mood. This verb form is present in eighty percent of the texts analysed: *Profitieren Sie von der über 20-jährigen Erfahrung in der Immobilienbranche.* (WOBEGE, 2020), *Am besten füllen Sie das untenstehende Formular aus* (Dudek & König Immobilien Berlin, 2019), *Nutzen Sie die Möglichkeit der Exklusivbeauftragung einer unserer qualifizierten Immobilienmakler.* (INVENEX Immobilien GmbH, 2018), etc.

Voice. The vast majority of the sentences in the corpus are in the active voice: *Wir sind tagsüber telefonisch erreichbar.* (Dudek & König Immobilien Berlin, 2019), *Unsere Immobilienberater verfügen über fundierte Kenntnisse des Immobilienmarktes...* (INVENEX Immobilien GmbH, 2018), *Wir kümmern uns kompetent...* (RE/MAX Germany, 2018), etc.

Likewise, passive sentence constructions can be identified in almost all texts: *Diese Unterlagen werden von hauseigenen Grafikern [...] erstellt* (McMakler, 2020), *In unserem Portfolio werden alle Wohnräume wahr!* (Marcel Remus Real Estate, 2020), *Wunderschöne Golfanlagen [...] warten darauf, von Ihnen entdeckt zu werden!* (Engel & Voelkers, 2020), etc.

³³ For copyright reasons, the sources of the examples quoted regarding complete sentences and sentence syntagmas with more than three lexical units will be indicated in this section.

Sentence constructions: Since they are advertising texts, the number of simple constructions is greater than that of complex ones. However, all web pages have a significant number of complex constructions.

Simple sentences: *Sie müssen den Markt für Ihre Art von Immobilie kennen.* (IPM Real States Services, 2018); *Suchen Sie hier „live“ nach Mallorca Immobilien.* (Minkner & Partner, 2020); *Wir begleiten Sie kompetent und professionell von der Besichtigung bis zur Unterschrift des Kaufvertrages beim Notar.* (Huether & Partner, 2020), etc.

Complex sentence structures usually include relative sentences: *Porta Mallorquina ist in Google auf Seite 1 und präsentiert Ihre Immobilien damit genau dort, wo potenzielle Käufer danach suchen.* (Porta Mallorquina Real Estate, 2020); *Dank eines großartigen Teams können wir halten, was wir versprechen: individuelle Beratung, optimale Strategien, maßgeschneiderte Lösungen und überzeugende Resultate.* (Dudek & König Immobilien Berlin, 2019); *Ein weiterer Punkt für uns ist unser umfangreiches Portfolio an Objekten, die wir im Auftrag unserer zahlreichen Kunden Verkaufen oder als Mietobjekt zur Verfügung stellen.* (INVENEX Immobilien GmbH, 2018), etc.

Similarly, although to a lesser extent, most web pages of the corpus analysed have at least one or two complex constructions with infinitive sentences or subordinate sentences with the conjunction *dass*.

Complex constructions with infinitive sentences: *Da gilt es besondere Herausforderungen zu bewältigen.* (WOBEGE, 2020); *Liegt er zu niedrig, dann laufen Sie als Eigentümer Gefahr, Geld zu verschenken.* (RE/MAX Germany, 2018); *Der Mieter hat kein Anrecht, vom Vermieter zu verlangen, die Abrechnung früher zu erhalten.* (McMakler, 2020); etc.

Complex constructions with *dass* sentences: *Die derzeit niedrigen Finanzierungszinsen führen dazu, dass immer mehr Menschen in Immobilien investieren und Wohneigentum als Wertanlage immer beliebter wird.* (Engel & Voelkers, 2020); *Prüfen Sie die Höhe der zu entrichtenden Grundsteuer anhand eines Zahlungsbelegs – am besten der letzten 5 Jahre, dann sind Sie auf der sicheren Seite, dass diese auch gezahlt wurde.* (IPM Real States Services, 2018); *Da ist der Hotelier, der sein Mallorca-Hotel verkaufen will, aber nicht wünscht, dass durch Bekanntwerden der Verkaufspläne Personal und Hotelgäste verunsichert werden.* (Minkner & Partner, 2020), etc.

Sentence syntagmas: The corpus under study consists of all kinds of sentence syntagmas. These syntagmas range from those made up of a single lexical element to those consisting of more than three³⁴. These syntagmas are the dominant ones.

Monolexical sentence syntagmas: *kompetent, Sie, professionell*, etc.

Bilexical sentence syntagmas: *den Entschluss, sehr hilfreich, Ihre Daten*, etc.

Trilexical sentence syntagmas: *neben den Wohngebäuden, Der richtige Angebotspreis, Einmal im Jahr*, etc.

Sentence syntagmas with more than three lexical units: *in Zusammenarbeit mit einer renommierten Anwaltskanzlei* (Porta Mallorquina Real Estate, 2020), *luxuriöse Immobilien auf der schönen Baleareninsel* (Marcel Remus Real Estate, 2020), *Ein weiterer Pluspunkt beim Immobilienkauf mit Engel & Völkers* (Engel & Voelkers, 2020), etc.

³⁴ As with compound words, these types of sentence syntagmas are used to express a great deal of information more quickly and efficiently.

4. Practical phase

The strategies for learning the basic lexicological-semantic, lexicological-morphological and syntactic features of *Die Website des Maklerbüros* are introduced in this phase. These learning strategies have been developed on the basis of the variables of the register analysis, the results of their application as described in the previous sections, and the publications on language teaching by Fluck (1984), Oxford (1990), Glaboniat, Müller, Schmitz, Rusch & Wertenschlag (2002) and García Laborda (2018).

4. 1. Strategies for learning lexicological-semantic features

4.1.1. Strategies for memorising words from business, tourist and general language.

1. Identify the words from the business language on the following web page: www.mcmakler.de.
2. Identify the words from the tourist language on the following web page: www.porta-mallorquina.de.
3. Identify 10 words from the general language on the following web page: <http://www.wobege.de>.
4. Copy 10 words from the business language of the selected web pages.
5. Copy 10 words from the tourist language of the selected web pages.
6. Copy 10 words from the general language of the selected web pages.
7. Mark with an 'X' the words from the tourist language:

<i>Meerblick</i>	<i>sonnengeschützt</i>	<i>Sandstrand</i>
<i>Eigenheim</i>	<i>Meerzugang</i>	<i>Insel</i>
<i>Ferienimmobilien-</i>	<i>Problem</i>	<i>Ferienvermietung</i>
<i>Angebote</i>	<i>Komfort</i>	<i>Naturhafen</i>
<i>Lifestyle</i>	<i>Townhouse</i>	<i>Dorf</i>
<i>Pool</i>	<i>Architekt</i>	<i>Gästestudio</i>
<i>Meereslinie</i>	<i>Sonnenbad</i>	<i>Name</i>
<i>Wellnessoase</i>		

8. Mark with an 'X' the words from the business language:

<i>Wohnfläche</i>	<i>Quantitativ</i>	<i>Netto-Wohnfläche</i>
<i>qualitativ</i>	<i>Grundstücksfläche</i>	<i>bereichern</i>
<i>Immobilienbesitz</i>	<i>Angebotspreis</i>	<i>Immobilienmakler</i>
<i>Courtageklausel</i>	<i>Marktstudie</i>	<i>Ferienimmobilienmarkt</i>
<i>Immobilienagentur</i>	<i>Kaufverhandlung</i>	<i>Filiale</i>
<i>Immobilienportal</i>	<i>Vertriebs-</i>	<i>Rendite</i>
<i>Kaufoption</i>	<i>Mitarbeiter</i>	<i>Suche</i>
	<i>Sales-Manager</i>	

4.1.2. Cognitive strategy for learning vocabulary using context and previous linguistic knowledge.

1. Deduce the meaning of five words in the analysed texts using context and previous linguistic knowledge. You can deduce their meanings using your previous knowledge of the real estate sector.

4. 2. Strategies for learning lexicological-morphological features

4. 2. 1. Strategies for memorising lexical units

1. Create verbs from nouns. A) Remove the suffix from the noun and replace it with the suffix of the verb with the same radical morpheme. Example: *die Erfahrung* -> *Erfahrung* -> *Erfahr* + *-en* = verb „*erfahren*“. B) Add the verb suffix to the noun. Example: *die Arbeit* -> *Arbeit* + *-en* = verb „*arbeiten*“.

die Vermarktung:
die Betreueung:
der Verkauf:
die Entfernung:
die Analyse:

die Kooperation:
die Kombination:
der Ablauf:
die Zusammenarbeit:
der Arbeitsmarkt:

2. Create nouns from verbs. A) Remove the suffix from the verb and replace it with the suffix of the noun with the same radical morpheme. Example: *anfordern* -> *anforder* + *-ung* = noun „*die Anforderung*“. B) Remove the suffix from the verb. Example: *angeboten* -> *angebot* = noun „*das Angebot*“.

erwarten:
ausstatten:
assimilieren:
erfahren:
angeboten:

informieren:
publizieren:
kaufen:
auswählen:
vermarkten:

3. Create four words with the same lexical root. Example: *vermieten*: *die Miete*, *die Vermietung*, *mieten*, *die Langzeitvermietung*, *der Mietpreis*.
4. Create compound words. Important note: The gender of the compound noun depends on the last word. Example: *der Pool*, *die Landschaft* -> *Pool* + *Landschaft* = *die Poollandschaft*.

die Leistung, die Stärke:
der Luxus, die Villa:
die Immobilie, der Makler:
die Ferien, das Haus:
die Immobilie, die Branche:

der Transport, die Möglichkeit:
die Sonne, die Insel:
das Wellness-Paradies:
der Panoramablick:
der Autoatlas:

5. Segment the following compound words:

der Immobilienkauf:
die Luxusimmobilie:
das Stilelement:
der Immobilientyp:
der Immobilienmarkt:
die Privatsphäre:

der Sicherheitsstandard:
die Lebensqualität:
die Langzeitvermietung:
die Ferienvermietung:
die Kundenkartei:
das Vermarktungskonzept:

6. Identify twenty foreign words in the selected texts.

4.2.2. Cognitive strategies for the assimilation of the most relevant lexical formation resources in the German language

1. Find in the selected texts 10 words formed by prefixation and identify the prefix and the lexical root. Example: *unberührt* -> *un-* + *berührt*.
2. Find in the selected texts 10 words formed by suffixation and identify the suffix and the lexical root. Example: *malerisch* -> *maler* + *-isch*.
3. Find in the selected texts 10 compound words and identify their words.
4. Identify the lexical creation mechanisms in the following words:

die Wohnung:
unverbindlich:
der Vorjahresvergleich:
der Ansprechpartner:
das Großstadtflair:
die Einrichtungs-Highlights
die Vermarktungstechnologie:
die Webadresse:

partnerschaftlich:
hochwertig:
erstklassig:
die Personalisierung:
ausfüllen:
der Mitarbeiter
einzigartig:
die Inselhauptstadt:

- a. Example: *Penthaus-Apartment* -> *Penthaus* + *Apartment*.
- b. Example: *ausgewählten* -> *auswählen* -> *aus-* + *wählen*.
- c. Example: *monatlich* -> *der Monat* + *-lich*.
- d. Example: *Langzeitvermietung* -> *Langzeit-* + *Vermietung* -> *lang-* + *Zeit/ vermiet* + *-ung*.
- e. *Immobilienexposé* -> *Immobilie* + *Exposé* – German word plus a foreign word.

4.2.3. Compensation strategy to facilitate communication in the foreign language

1. Use foreign words in foreign communication. Create five sentences with foreign words used in the texts.

4. 3. Strategies for learning syntactic features

4.3.1. Cognitive strategies for the deduction of grammatical phenomena

1. Identify four complex sentence constructions in the analysed texts.
2. Copy five infinitive sentences, four relative sentences, four imperative sentences and four passive sentences from the analysed web pages.
3. What person and number is the majority of the verbs in the analysed texts?
4. What is the dominant tense in the analysed texts?
5. What are the dominant personal forms in the analysed texts?

4. 3. 2. Cognitive strategies to facilitate textual understanding in the foreign language

1. Identify five conjunctions and five relative pronouns in the analysed web pages.
2. Copy four sentence syntagmas with three words in the analysed web pages.

3. Copy four sentence syntagmas with more than three words in the analysed texts.
4. Identify the words in long sentence syntagmas in www.engelvoelkers.com.
5. Identify 20 sentence syntagmas in the analysed texts:

5. Conclusions

This research work confirms the validity of the Theory of Register as a didactic methodology of specialised languages. This approach has provided us with a number of useful parameters for the implementation of the specialised text *Die Website des Maklerbüros* in our Business German lessons. Firstly, these parameters have allowed us to identify the most frequent linguistic features in the corpus under study:

- lexicological-semantic features: general vocabulary and semi-specialised vocabulary related to tourist and business language;
- lexicological-morphological features: lexical resources (compounding, suffixation, prefixation and loanwords); verb forms (indicative present, forms in the third person singular, the first person plural and the second person singular); indicative and imperative mood;
- syntactic features: syntactic structures (active and passive sentences, simple sentences, relative sentences, infinitive sentences and sentences with *dass*); short and long sentence syntagmas (including sentence syntagmas with more than three lexical units).

Secondly, these parameters have served as a source of inspiration for the creation of numerous pragmatic-contextual strategies aiming at both the didactics and learning of the aforementioned linguistic content and the practice of reading in the German language:

- Strategies for the acquisition of lexicological-semantic features: three strategies for memorising lexical units pertaining to business, tourist and general language (see the exercises in subsection 3.1.1.) and a cognitive strategy for the deduction of vocabulary using context and previous linguistic knowledge (see subsection 3.1.2.).
- Strategies for the acquisition of lexicological-morphological features: three strategies for memorising words with the same radical morpheme (see exercises 1 to 3 in subsection 3. 2. 1.), two strategies for memorising compound words (see exercises 4 and 5 in subsection 3. 2. 1.), a strategy for memorising foreign words (see exercise 6 in subsection 3. 2. 1.), four cognitive strategies for the deduction of grammatical phenomena (see exercises in subsection 3. 2. 2.), and a compensation strategy to facilitate communication in the foreign language (see the exercise in subsection 3. 2. 3.).
- Strategies for learning syntactic features: five cognitive strategies for the deduction of grammatical phenomena (see exercises in subsection 3. 3. 1.), a cognitive strategy for reading complex sentences (see exercise 1 in subsection 3. 3. 2.), and four cognitive strategies for the understanding of long nominal syntagmas (see exercises 2 to 5 in subsection 3. 3. 2.).

6. References

6.1.Primary bibliography

Dudek & König Immobilien Berlin. (2019). *Berlin, Germany*. Retrieved from <https://www.dudek-koenig.de>

- Engel & Voelkers. (2020). *Hamburg, Germany*. Retrieved from <https://www.engelvoelkers.com>
- Huether & Partner. (2020). *Porto Cristo, Spain*. Retrieved from <http://www.huether-partner-mallorca.eu>.
- IPM Real States Services. (2018). *Palma de Mallorca, Spain*. Retrieved from <https://www.immobilien-portal-mallorca.de>
- INVENEX Immobilien GmbH. (2018). *Berlin, Germany*. Retrieved from <https://www.invenex-immobilien.de>
- Kühn & Partner. (2017). *Kühn & Partner. Palma de Mallorca, Spain*. Retrieved from <https://www.kuehn-partner.com>
- Marcel Remus Real Estate. (2020). *Palma de Mallorca, Spain*. Retrieved from <https://www.marcelremusrealestate.com>
- McMakler. (2020). *Berlin, Germany*. Retrieved from <https://www.mcmakler.de>
- Minkner & Partner. (2020). *Palma de Mallorca, Spain*. Retrieved from <https://www.minkner.com>
- Porta Mallorquina Real Estate. (2020). *Palma de Mallorca, Spain*. Retrieved from <https://www.porta-mallorquina.de>
- RE/MAX Germany. (2018). *Leinfelden-Echterdingen, Germany*. Retrieved from <https://www.remax.de>
- WOBEGE (2020). *Berlin, Germany*. Retrieved from <http://www.wobege.de>

6.2.Secondary bibliography

- Alcaraz, E. (2000). *El Inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Almahano Güeto, I. (2006). El uso de corpus textuales en la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras aplicadas al turismo. In M. A. Borruco Rosa (ed.), *La especialización lingüística en el ámbito del turismo* (pp. 11–36). Sevilla: Junta de Andalucía - Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- Beaugrande, R. de (1993). *Register* in Discourse Studies: A Concept in Search of a Theory. In M. Ghadessy (Ed.), *Register Analysis: Theory and Practice* (pp. 7-25). London: Pinter.
- Corbacho Sánchez, A. (2017). Colocaciones verbo-nominales de la correspondencia hotelera en alemán: incidencia en la enseñanza y traducción al español. *Encuentro*, 26, 94-112. Retrieved from <http://www.encuentrojournal.org>
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ewer, J. R. & Latorre, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. London: Longman Publishing Group.
- Fluck, H.-R. (1984). *Fachdeutsch in Natur und Technik*. Heidelberg: Groos.
- García Laborda J. (2018). Maestros y tecnología de primaria de inglés del siglo XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2), 741-747.
- García Mayo, M. P. (2000). *English for Specific Purposes: Discourse Analysis and Course Design*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P. & Wertenschlag, L. (2002). *Profile Deutsch*. München: Langenscheidt.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A. & Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.

- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes, A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Robins, R. H. (1997). The contribution of John Rupert Firth to linguistics in the first fifty years of *Lingua*. *Lingua*, 100, 205–222.
- Rucci, M. (1999). Working with register in the classroom: the spanish case”. *The Interpreters' Newsletter*, 9, 191-98.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Cómo traducir una epopeya nacional y no morir en el intento: el Martín Fierro en polaco.

Dra. Agata Joanna Kornacka, *Universidad de Varsovia*

1. Introducción

¿Por qué el *Martín Fierro*? ¿Qué motivos empujan a una chica recién graduada en lingüística aplicada a traducir una epopeya nacional que en el suelo polaco prácticamente se desconoce? Muchas veces los mejores emprendimientos profesionales ocurren por casualidad, y las casualidades literarias, igual que los encuentros fortuitos, no son del todo casuales. En el año 2014 me llamó una traductora de literatura religiosa, Agnieszka Fijałkowska-Żydok, que en aquel entonces estaba traduciendo una entrevista con Jorge Bergoglio. Me encomendó la traducción de tres estrofas del poema, partiendo de la suposición de que se me daban bien las rimas. Es bien sabido que la obra de José Hernández es el libro de cabecera del papa Francisco. El soberano de la Ciudad del Vaticano tiene sus pasajes favoritos que le gusta citar o intercalar en sus sermones, aludiendo así a la fraternidad y la paz. ¿Quién no conoce la famosísima frase: “Los hermanos sean unidos, / porque esa es la ley primera. / Tengan unión verdadera / en cualquier tiempo que sea, / porque si entre ellos pelean, / los devoran los de ajuera” (Hernández, 1945: 128)? Lo que al principio parecía un experimento poético, pronto se convirtió en mi día a día, en una de las labores más fascinante que he realizado hasta hoy. Al decidir que iba a traducir el poema entero, decidí también dedicar mi tesis doctoral a la traducción de este género literario.

Estamos hablando de una historia que transcurrió en la segunda mitad del siglo XIX, un siglo muy tormentoso para Argentina. En aquella época Argentina apostaba por un desarrollo económico e industrial sin precedentes, aprovechando la buena coyuntura internacional y las fuertes oleadas migratorias vistas como un motor de cambio para la sociedad. Con la mirada puesta en el Viejo Continente, los gobernantes argentinos perfilaron una línea divisoria entre la civilización y la barbarie. Lo que según los presidentes, Domingo Faustino Sarmiento y Bartolomé Mitre, obstaculizaba el codiciado desarrollo fueron los indios y los gauchos. Con la intención de matar dos pájaros de un tiro, se introdujeron leyes que legitimizaran tal maniobra, a consecuencia de lo cual los gauchos fueron reclutados y enviados a la frontera para luchar con los indios. De un día para otro, los humildes habitantes de la pampa se vieron obligados a servir de carne de cañón. Muy pocos volvían de la misión, y los que conseguían volver se debían cuenta de que las artimañas gubernamentales no tenían límite, que la estigmatización social, inclementemente avivada por las autoridades, era tan fuerte que no les permitía llevar la vida de antes, y que además, les habían despojado de lo que más querían en el mundo – su tierra. José Hernández que no era gaucho, aunque por motivos de la salud pasó mucho tiempo entre ellos en la sagrada pampa, al ver su desgracia decidió levantarles el más duradero de los monumentos – un grandioso poema de denuncia. Hoy en día, en el siglo XXI, el *Martín Fierro* sigue siendo considerado como la obra cumbre de la llamada literatura gauchesca y una de las obras más emblemáticas del canon literario argentino. En más de una ocasión he podido comprobar que la epopeya ocupa un lugar importante en el imaginario colectivo y en los corazones de los rioplatenses. Algunos, sin que yo se lo pidiese, al enterarse de que había traducido el poema al polaco, se ponían a citar sus estrofas predilectas con una voz llena de estimación y profunda devoción. La transcendencia del poema queda avalada por los datos suministrados por la Biblioteca Nacional Mariano Moreno en Buenos Aires que recoge más de cuarenta traducciones de la obra, una de ellas a un idioma... extraterrestre llamado vernakulets.

Las epopeyas nacionales, como género literario, tienen básicamente tres rasgos distintivos recogidos por la definición de la Real Academia Española: 1. Suelen ser obras muy extensas con un argumento multifacético en el cual lo históricamente comprobable se entremezcla con lo sobrenatural o maravilloso; 2. Relatan hechos gloriosos, dignos de ser cantados épicamente (de hecho, el *Martín Fierro* se divide en cantos y se popularizó entre los gauchos gracias al boca a boca, inscribiéndose en la tradición de las payadas argentinas que se organizaban en las pulperías); 3. Funcionan como emblemas nacionales, fuentes de sabiduría popular y puntos de referencia que se remontan a los orígenes de una nación y su acervo cultural. Sin embargo, cabe matizar que el camino que recorrió el poema de Hernández para plasmarse entre las grandes epopeyas mundiales fue largo y empinado. Si hoy situamos al *Martín Fierro* al lado del *Cantar de mio Cid* o la *Ilíada* es gracias a Leopoldo Lugones quien en el año 1913, en el Teatró Odeón, impartió un ciclo de ponencias dedicadas al poema, llamándolo, por primera vez, epopeya. Aquel efecto eureka desencadenó una fuerte polémica y aunque los defensores del carácter épico de la obra parecen haber ganado la batalla, todavía se escuchan voces en contra que vinculan la obra con otros géneros literarios, tales como la novela o el relato.

Antes de acometer la traducción del poema había entrevistado, por vía telefónica y por correo electrónico, a varios traductores de epopeyas nacionales con el objetivo de fundamentar mi tesis doctoral en sus valiosos testimonios y comparar sus observaciones con las mías. Les pregunté, entre otras cosas, por el sentido de traducir una epopeya nacional. Me proporcionaron respuestas diferentes que, insertadas en un cuadro más amplio, parecen complementarse. Czesław Ratka, quien tradujo al polaco la epopeya nacional de Chile, *La Araucana*, dice que traducía ante todo por curiosidad. Siendo ingeniero, decidió desafiarse y poner a prueba sus habilidades analíticas de pensamiento que, según subraya, son indispensables a la hora de construir versos octosilábicos y reflejar la forma original en el idioma meta, lo cual le hace constatar que traducir una epopeya nacional requiere mucha precisión matemática. Stanisław Janke, el autor de la traducción de la epopeya nacional polaca, *Pan Tadeusz*, al idioma hablado en la región de Casubia, en el norte de Polonia, comenta que decidió traducir el poema épico de Adam Mickiewicz para demostrar que el casubio, durante mucho tiempo erróneamente llamado dialecto, no sirve solamente para escribir textos humorísticos. A través de su traducción, Stanisław Janke manifiesta que se trata de un idioma en todo el rigor de la palabra. Andrzej Lam, el traductor de la epopeya nacional alemana, *El cantar de los nibelungos*, en su ardua labor apostó por el diálogo intercultural y el carácter canónico de la obra que, traducida con demasiada frivolidad en los años 80 del siglo pasado, ahora cuenta con una traducción más fiel y respetuosa con el antiguo original. ¿Y yo, por qué traduje el poema de Hernández? Aunque no me resulta nada fácil responder a esta pregunta, pienso que lo que más me motivó fue la inestimable belleza interior del *Martín Fierro* y su carácter mélico que me sedujo como traductora y poeta. Al emprender la tarea aún no sabía que existían tantos denominadores comunes entre la historia narrada por Hernández y la historia de Polonia, hecho que me permite recurrir a la metáfora del espejo de Stendhal, citada hasta la saciedad, pero no por ello menos acertada. Además, tras consultar la primera traducción del poema, “perpetrada” a finales del siglo XX por un emigrante polaco, Henryk Mackiewicz, una versión que distorsiona incuestionablemente la imagen del otro, me vi obligada a contribuir a la causa gauchesca. Me atreví a brindarle al poema una nueva posibilidad de construir puentes más duraderos entre la cultura de origen y la cultura de acogida porque, como bien observa Alicia Silvestre Mirales (2008):

La traducción es en esencia una tarea de osados y de amantes. Quien osa traducir cree poseer suficiente conocimiento de una lengua ajena y es por amor al arte, a la literatura o a los autores, que se intenta verter los textos que marcan nuestras vidas para hacerlos

accesibles a otros. Asimismo, uno estudia otras lenguas para comprender en toda su dimensión a los autores que admira. (p. 91)

¿Qué problemas acarrea la traducción de epopeyas nacionales? Las cuestiones enumeradas a continuación pueden verse como una pequeña muestra del conjunto de impedimentos que dificultaron mi trabajo y son las siguientes: 1. El lenguaje del texto original que engloba tales conceptos como el vocabulario específico, los arcaísmos, los omnipresentes errores gramaticales que reflejan el habla descuidada de los gauchos o los juegos de palabras que constituyen un verdadero rompecabezas; 2. El contexto histórico, cultural, social y político, desconocido por los polacos; 3. La longitud del texto. Las epopeyas nacionales no son nada lacónicas. De hecho, el poema de Hernández está compuesto de dos partes, *la Ida y la Vuelta*, de 13 y 33 cantos respectivamente; 4. El estatus del texto, la posición que ocupa en el patrimonio literario de un país, su carácter canónico y, por tanto, sacro, lo cual nos hace encasillarlo como una obra intocable y, en mayor o menor medida, intraducible. Veamos con más detalle algunos de los problemas mencionados.

ORIGINAL	TRADUCCIÓN AL POLACO
Pues vivía la mamajuana siempre bajo la carreta; y aquel que no era chancleta, en cuanto el gollete veía, sin miedo se le prendía como guerfano a la teta.	A piersiówki z alkoholem pod furmanką zawsze stały; jeśli kto był trochę śmiały, szyjki butli nie przeoczył i odważnie do niej skoczył, jak do cyca dziecięć mały.

Tabla 1: Juegos de palabras en la traducción del "Martín Fierro" (ejemplo 1) (Hernández, 1945: 16), (Hernández, 2015: 36-37)

El primer ejemplo es un fragmento sacado de la bucólica descripción de la vida en la pampa donde se detenía el tiempo porque lo único que marcaba el paso de los días era una perfecta simbiosis entre el hombre y la naturaleza. Los gauchos eran libres y felices, y el alcohol – el mudo protagonista de este pasaje – hacía más llevaderas las tareas del campo. El juego de palabras aquí presentado consiste en modificar la palabra *damajuana* (recipiente de vidrio o barro cocido que sirve para contener líquidos) para así aludir a los senos de una mujer y resonar en la última línea del verso (*como guerfano a la teta*). Recuerdo que pasé mucho tiempo registrando las arcas de mi mente en busca de un buen equivalente, sin darme cuenta de que la lengua polaca me ofrecía en bandeja una solución satisfactoria. En polaco la palabra *piersiówka* denota una botella plana de alcohol y se compone de la palabra *piers* (pecho en español), por soler llevarse cerca del corazón, en el bolsillo del pecho. Ya que los frascos de bolsillo son pequeños, lo que se pierde en la traducción es la imagen de los grandes recipientes de vientre voluminoso y cuello corto que *vivían siempre bajo la carreta*, pero se salva el juego de palabras y la composición cerrada de la estrofa. Con este fragmento pretendo demostrarles que el traductor de literatura, haciendo frente a un obstáculo aparentemente insuperable, tiene que hacer una cuenta de pérdidas y ganancias, sacrificar una cosa por otra y de este modo, como si la traducción fuese un barco a punto de hundirse, salvar a los pasajeros más vulnerables: los portadores de significados ocultos.

ORIGINAL	TRADUCCIÓN AL POLACO
Al ver llegar la morena, que no hacía caso de naides, le dije con la mamúa: „Va ca... yendo gente al baile.”	Ignorując wszystkich wkoło, ta czarnuszka się zbliżała, ja chlapnąłem jej zawiany: „Lud muu... zyka porywała”.

Tabla 2: Juegos de palabras en la traducción del "Martín Fierro" (ejemplo 2) (Hernández, 1945: 31), (Hernández, 2015: 88)

La escena dibujada por la segunda estrofa parece un chiste de mal gusto. Martín Fierro, igual que otros gauchos que corrían la misma suerte, ahogaba sus penas en el alcohol. Un día, se enteró por desgracia de que había un baile por allí y fue a ver la milonga. Llegado a la taberna, vio “a un negro que trujo una negra en ancas” (Hernández, 1945, *ibíd.*) y, acto seguido, le dio por pelear. Aludiendo a la corpulenta composición anatómica de la mujer, con la intención de insultarla, dijo: “Va ca... yendo gente al baile”. El negro no tardó nada en darse cuenta de que no era un comentario inocente. *Vaca* es *krowa* en polaco, palabra que – por muy testarudo que sea el traductor – se niega a establecer cualquier relación con la acción de bailar. Ya estaba a punto de rendirme para basar el juego de palabras en el nombre de otro animal cuando decidí echar un vistazo a la traducción inglesa de este fragmento. Por norma general, prefiero distanciarme de las traducciones existentes para no dejarme influenciar ni copiar soluciones ajenas. Sin embargo, en algunos casos podemos hablar de cierto compañerismo entre dos o más traductores, un intercambio de ideas que, sin duda, constituye una buena praxis entre los adeptos de la traducción. En la versión inglesa leemos: “When I saw the darky girl / arriving with her nose in the air, / I said to her tipsily: / *Just look who's mooving in!*” (Ward, 1967: 87). Como pueden ver, el traductor inglés usa una onomatopeya que le permite jugar con el nombre del animal sin apenas mencionarlo. Inspirada por tal ingeniosa solución, la adapté a la lengua polaca, lo cual me permitió guardar la ambigüedad original: el insulto y la ingenua observación acerca de la gente que, según mi traducción, se dejaba llevar por la múuuu... sica. He incluido este ejemplo en el temario de las clases de traducción literaria que imparto en la Universidad de Varsovia y he de reconocer que, soltando el lastre de la palabra *vaca*, el juego se puede solucionar de diversas maneras, lo cual queda corroborado por las soluciones aportadas por mis estudiantes. Asimismo, resulta más que evidente que el alumno puede superar al maestro o, visto de otro modo, que el aprendizaje es siempre mutuo.

ORIGINAL	TRADUCCIÓN AL POLACO
Nací como el peje, en el fondo de la mar. Naides me puede quitar aquello que Dios me dio. Lo que al mundo truje yo del mundo lo he de llevar.	No dnia morza się ułęgłem, jakby ryba, cwane zwierzę; mnie nikt tego nie odbierze, co jak Boży dar wyniosłem, a co światu ja przyniosłem, to ze świata ja zabierzę .

Tabla 3: Errores gramaticales en la traducción del "Martín Fierro" (Hernández, 1945: 14),
(Hernández, 2015: 29)

ORIGINAL	TRADUCCIÓN AL POLACO
¡Ah! pulpero habilidoso, nada le solía faltar; ¡ahijuna! y para tragar tenía un buche de ñandú. La gente le dió en llamar “El boliche de virtud”.	A obrotny to był karczmarsz!, nic mu wszak nie brakowało; gdy wtrącał, łykał śmiało, a ty synu! Brzuch jak strusia. Kram się przez to nazywało tako właśnie – „u cnotusia”.

Tabla 4: Lenguaje vulgar en la traducción del "Martín Fierro" (Hernández, 1945: 24),
(Hernández, 2015: 62)

En la carta escrita por el poeta argentino a su amigo, José Zolio Miguens, se describe el papel atribuido al poema haciendo hincapié en la necesidad de reflejar adecuadamente la lengua de los gauchos, con toda su incorrección gramatical, simplicidad y rareza. Solo así, resistiendo la imperiosa tentación que acompaña a cada escritor, la de embellecer lo que parece imperfecto, Hernández logró crear un mundo a semejanza del original. Solo así consiguió “imitar ese estilo abundante en metáforas, que el gaucho usa sin conocer y sin valorar, y su empleo constante de

comparaciones tan extrañas como frecuentes; (...) esa especie de filosofía propia que, sin estudiar, aprende en la misma naturaleza (...)” (Hernández, 1945: 11). De tal fidelidad lingüística nace el empleo de palabras mal acentuadas, con falta de tilde y demás errores ortográficos, así como de palabras vulgares que, siempre que la prosodia del texto meta me lo permitía, intentaba preservar, y lo que perdía en una estrofa, lo recuperaba en otra, usando la técnica de la compensación. En este ejemplo en la traducción al polaco se deforma el verbo *zabierać* (llevar) en primera persona del singular. La modificación se ajusta a otro paradigma de conjugación en futuro simple, con lo cual el verbo sigue siendo comprensible. Corresponde, además, a la forma utilizada inconscientemente por personas menos cultas, fruto de una instintiva extrapolación de normas. En cuanto al lenguaje vulgar que permite aligerar el ambiente sombrío cargado de emociones negativas, basándome en el *Diccionario de Palabras Olvidadas* (*Słownik Wyrazów Zapomnianych*) y el *Diccionario de Polaco* de Samuel Linde del siglo XIX, en mi traducción arcaizo la grosería del original, suavizando las expresiones empleadas, tal y como lo hace Hernández. Huelga decir que las blasfemias usadas por los gauchos ofenden por la sutil y hasta graciosa desfiguración de lo que evidenciarían sus formas correctas o completas.

ORIGINAL	TRADUCCIÓN AL POLACO
No tenía mujer ni rancho, y a más, era resertor; no tenía una prenda buena, ni un peso en el tirador.	Ja nie miałem żony, rancza, zbiegiem byłem, oprócz tego szmat nie miałem, ani peso nie świeciło z pasa mego.

Tabla 5: Elementos culturales en la traducción del "Martín Fierro" (Hernández, 1945: 31), (Hernández, 2015: 87)

Otro obstáculo que quisiera comentar son los elementos culturales. Tratándose de una epopeya nacional, es de esperar que el texto abunde en referencias culturales cuyo objetivo es aproximarnos al otro – el gaucho argentino, y contextualizar la historia narrada, arraigarla en la Argentina de la segunda mitad del siglo XIX. El traductor de literatura, pudiendo elegir entre la extranjerización y la domesticación, dos principales estrategias de traducción propuestas por Lawrence Venuti, debería tener en cuenta el carácter educativo de la obra que traduce. Lo ideal sería encontrar la justa medida en relación a esas polarizaciones. Sin embargo, en la práctica siempre nos inclinamos hacia un extremo, y de los dos mencionados – la extranjerización es la que más se inscribe en el diálogo intercultural que se establece en cada traducción. En esta estrofa se describe la costumbre gauchesca de adornar los cinturones de cuero con monedas. Así decorados, los llamados tiradores constituyen uno de los elementos típicos de la vestimenta del gaucho. De este modo los gauchos hacían alarde de sus hazañas, ganándose la estima de los demás. Mi estrategia en este caso consistió en traducir la referencia cultural descriptivamente y añadir una nota de a pie en la que brevemente explico en qué consiste dicha costumbre. Tan explicación, debido a la métrica del poema, no tiene cabida en el texto. En general, no suelo darle demasiadas pistas al lector porque opino que las notas de a pie, si son muchas, perjudican el principal motor de la lectura – la curiosidad. No obstante, en muchos casos el lector necesita información adicional para completar su conceptualización del otro y entender su forma de ser. No se trata de entorpecer la lectura, sino de poder contrastar la imagen concebida al leer con la realidad del mundo desconocido. El traductor, siendo a veces el único cicerone del lector, procura que este no se quede con prejuicios o percepciones desfiguradas. Le allana el camino que discurre por la tierra del otro.

ORIGINAL	TRADUCCIÓN AL POLACO

Allí un gringo con un órgano y una mona que bailaba, haciéndonos reír estaba; cuanto le tocó el arreo, ¡tan grande el gringo y tan feo, lo viera cómo lloraba!	Był też gringo z katarynką, przy nim małpa tańcowała, całą karczmę rozśmieszała, wtem do niego się zbliżyli. Duży, wściekły! Zobaczyli, jak twarz gringa zapłakała.

Tabla 6: Malos preconceptos y buenos presentimientos en la traducción del "Martín Fierro"
(Hernández, 1945: 18), (Hernández, 2015: 42)

El último ejemplo es más bien una observación adicional que me sirve de pretexto para darles un buen consejo a todos los traductores de literatura. Sean inquietos, no se conformen con las primeras impresiones, no conjeturen y no dejen de verificar las cosas, por muy evidentes que les parezcan. En esta estrofa leemos que una mona bailaba al compás de un órgano. Cuando leí esta frase por primera vez, enseguida pensé que se trataba de una chica, guapa y simpática, que hacía reír a los gauchos reunidos en la taberna. Y así lo traduje, convencida de que la imagen que vislumbraba entre líneas era correcta. Afortunadamente, antes de entregar la traducción a la editorial, decidí ver la película *Martín Fierro*, dirigida por Leopoldo Torre Nilson, ¡y cuál fue mi sorpresa cuando descubrí que según la interpretación del director, que no pudo estar equivocado, la misteriosa chica en realidad era... una mona que llevaba un bonito vestido de encaje! Enseguida llamé a un amigo argentino para preguntarle si los gauchos solían tocar y cantar acompañados de monas. Resulta que sí. Aprendida la lección, ahora soy mucho más prudente. Lo que es más, he descubrito que la incertidumbre no inhibe la creatividad, sino que le fija un marco bien medido, y que “pobre de aquel que prostituye su talento entregándose a la primera referencia que encuentra, sin contrastarla ni verificarla” (Silvestre, 2008, *ibíd.*).

2. Conclusiones

Para terminar, me gustaría aludir a otra pregunta que hice a los traductores entrevistados en relación con mi tesis doctoral. Les pedí que terminasen la siguiente frase: *Un buen traductor de epopeyas nacionales debería...* He decidido aportar sus respuestas porque parecen evidenciar que la teoría de la traducción existe únicamente a nivel personal y se llama práctica. Cada traductor y cada texto que se traduce genera nuevas ideas y nuevos conceptos que no deberían generalizarse. Puede que nuestras experiencias u observaciones coincidan con las de otro traductor, pero no es menos probable que las contradigan. Según Czesław Ratka, el traductor literario es un ingeniero de palabras, un funcionario calculador que mide, añade y resta, para que en el texto meta todo cuadre. Stanisław Janke opina que lo principal es saber y comprender, conocer la lengua del original y las complejidades del mundo traducido, como si pretendiese decir que un buen traductor literario debería encontrar la salida del laberinto antes de perderse en él. Para Andrzej Lam, en cambio, lo primordial es saber escribir, ser escritor o, mejor que mejor, ser poeta, lo cual subraya la independencia de las obras traducidas, vistas como creaciones artísticas *per se*.

Como han podido ver, traducir una epopeya nacional no es nada fácil. Es algo que, fraseológicamente hablando, podría situarse entre el trabajo de Sísifo y el cuento de la lechera, entre el absurdo y el autoengaño. Cuando parecía que el trabajo estaba terminado y el poema, en versión polaca, impreso y distribuido, empecé a notar los primeros síntomas de lo que acostumbro a llamar “síndrome del texto imposible”. Me acordé de las múltiples versiones de algunas estrofas, las llamadas traducciones paralelas que por alguna razón rechacé en su momento (las más fecundas tienen entre 10 y 20 alternativas, almacenadas en mi ordenador), aparecieron los fantasmas del sentido perdido, las sombras de Robert Frost quien dijo que “la poesía es lo que se pierde en la traducción” (Silvestre, 2008: 93). Empezó el molesto vaivén entre la alegría de una madre que sabe que su hijo, esté donde esté, es buena persona, y el dolor que siente la pobre al enterarse de que su vástago es un estafador que anda por el mundo

diciendo mentiras. En fin, traducir una epopeya nacional es un sinvivir, pero un sinvivir que merece la pena porque tarde o temprano nos damos cuenta de que todos los hijos de cualquier traductor de literatura son mancos, paticojos, medio mudos o simplemente maleducados. Y que esa bonita rareza llamada imperfección se la deben a sus padres.

3. Referencias bibliográficas

Hernández, J. (1945). *Martín Fierro*. Buenos Aires: Editorial Sopena.

Hernández, J. (1969). *The Gaucho Martín Fierro*. Nueva York: Center for Inter-American Studies, State University of New York at Albany.

Hernández, J. (2015). *Gauczo Martín Fierro*. Varsovia: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego.

Silvestre, A. (2008). La traducción poética, un reto posible. *Actas del Simposio internacional de poesía española e hispanoamericana del Instituto Cervantes de Brasilia (2008)*, 91-97. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/brasilvia_2008.htm

Cabo de Gata by Eugen Ruge: a metafictional journey through Mediterranean Spain

Juan José Hernández Medina, *Universidad de Almería*

1. Introduction

In the field of contemporary research on the art of the word, a creative and anti-realist transgressive practice is being consolidated, which is extremely fruitful for the development of literary competence. This is known as metafiction, a narrative modality that enlightens the recipients of poetic communication about both the creative mechanisms and conventions of traditional fiction, which promotes their intellectual and imaginative involvement in the act of textual reception, reinforcing their intertextual abilities. As Professor de Amo (2016) indicates, “the formal self-absorption of metafiction forces readers to pay attention to the norms and/or resources of literary writing that are being implemented during the narrative production processes themselves” (p. 108).

Rather than being a genre or subgenre, metafiction constitutes a fictional modality or practice that is characterized by a series of creative anti-realist resources that thematize both its own formal characteristics (e.g., plot, paratexts, language, characters, communicative factors, and diegetic frameworks) as well as its own writing acts, with the objective of revealing and breaking the basic codes of canonical poetic rhetoric.

According to renowned voices of Literature Theory, metafiction lies within a discursive modality that becomes a subject of its own, that reveals and explores the narrative factors and resources involved in the development of writing acts and that reflects on its processes of textual production and narrative nature. In the words of Professor Pérez Valverde (2010), this term is used to designate those works that draw attention to their status as a literary artifact (p. 77), “that offer a critique of their own construction methods” (p. 77) and that “examine the fundamental structures of narrative fiction” (p. 77).

Unlike the conventional mimetic narrative, which usually limits itself to creating portraits representative of the empirical world whilst maintaining absolute silence about its processes and mechanisms of fiction production, metafictional rhetoric systematically emphasizes its status as a linguistic-fictional artifice, an action that, incidentally, is responsible for thematizing its creative strategies, exposing ways and forms of conversion of real facts into fiction, or transmitting the idea that it is nothing more than a fictional world, an illusion or work based on narrative conventions.

Instead of creating faithful representations of the empirical cosmos, metafictional poetics thematize the literary phenomenon itself, since, according to its fundamental theoretical premises, this is the only possible thing to do. Metafictional authors despise realistic rhetoric because they consider it incapable of accurately and faithfully portraying reality; they reflect on the art of the word and outline alternative and imaginary worlds, which in their opinion have the same degree of authenticity as the empirical world, since their intention is “to create worlds as real as, but other than the world that is” (Fowles, 1969 in Hutcheon, 1980: 76).

Due to their status as “anti-realist” artifices, metafictional texts assume “a reader much more sophisticated and active than that required by the conservative narrative” (Amo, 2016: 98). These transgressive works deliberately play “with the horizon of expectations of the recipient” (p. 98) with the purpose “of destabilizing their up to now comfortable and inactive role as reader” (p. 98), as well as “of destroying the convictions built within their intertext reader” (p. 98). In addition, they urge this member of the poetic communication to accept a narrative pact through which they:

- Pay more attention both to the story and to the literary background of the narrated;
- Accept a type of work in which traditional distinctions are broken between the act of narrating, the act of reading, and the narrated product;
- Approach differently “the text and the linguistic-literary code (p. 98).

In the same way, metafictional works promote other ways and forms of “activating the elements of literary competence and those of the intertext reader” (Amo, 2016: 107) more effectively and vividly than realistic rhetoric (p. 107) does. At the same time “they provide lessons on literary conventions and raise awareness in the reader about their role in the process of recreating the narrated facts” (p. 107). They train them both in the “complex process of intertextual reception” and in “the recognition and appreciation of the dense fabric of relations that the work establishes with others and that needs to be interpreted” (p. 107).

Frequently, we encounter metafictional textual manifestations with creative phenomena beneficial to the development of literary ability, which vehemently violate the conventions of conventional literary rhetoric concerning diegetic levels, space, time, literary discourse, the course of the story, the characters, and paratextual components etc.: works devoid of sequences with a temporal logical order, plots not subject to Aristotelian conventions; exacerbated hypertextuality; writers who act as demiurges; linguistic experiments; violation of literary frameworks; dissemination of the boundaries between invented stories and reality; fictionalization of the empirical cosmos itself; etc. (Hernández Medina, 2018a).

As indicated in the title, the present work investigates the most recurrent creative anti-realist procedures in a popular German travel novel with a surprising metafictional density, which vigorously breaks with the norms of established fiction and reflects openly on the act of writing: *Cabo de Gata* by Eugen Ruge (2013).

This research is part of the line of investigation of the Metafictional Approach (Ambròs Pallarés, 2010; Amo, 2016; Castro Moreno & Rüdinger, 2013; García Roca, 2016, 2019; García-Roca & Amo, 2019a, 2019b; Hernández Medina, 2018a, 2020; Mendoza, 2001, 2004; Ramos Sabaté, 2010; and Romea Castro, 2010), an approach that, as its name suggests, has as its object of primary study the implementation of metafictional narrative in literary formation from a pragmatic orientation.

The remainder of this work is divided as detailed below. In the following five sections, analyses are carried out on the metafictional procedures most frequently implemented in the textual manifestation under study: hypertextuality, autofiction, metafictional reflection, language games, and self-conscious textuality. Finally, the seventh section draws conclusions about the possible benefits of these creative strategies for the development of literary competence.

2. Hypertextuality

On the basis of renowned voices in scientific-literary studies (Genette, 1989; Mendoza 2010; Amo, 2016) we define hypertextuality as all modes and varieties of stylistic, linguistic, paratextual, thematic, textual, gender, literary or non-literary, explicit, or covert references, as well as those of an audiovisual, written, or oral tradition.

Hypertextual connections acquire additional artistic-literary values and new meanings in the texts in which they are inserted. These connections behave like “foreign bodies” in the hypertext, thus generating a special semantic tension. They make reference to other works, but at the same time they are firmly in keeping with the new story. Through these hypertextual or intertext elements, other narrative plots are accessed, which allows us, the recipients of literary communication, to enjoy a wider range of opportunities to interpret the *creatio poetica*.

Hypertextuality promotes a more active participation of the recipient of the work during the act of literary communication. Hypertextual resources allow for creatively reinterpreting hypotexts and require greater intellectual efforts, since they force the reader to pay greater attention and implement the literary skills and knowledge required to provide the semantic value added to the intertexts that have been inserted into the story. This is particularly true when these creative resources are used to distinguish characters or to set the scenarios described in the new narrative.

As a general rule, hypertextual strategies constitute the fundamental creative practices of the vast majority of metafictional texts. One of the primary precepts of metafictional rhetoric is based on the premise that in our time it appears to be a very complex task to create original stories and that it is only possible to transform or recreate pre-existing stories, since everything has already been narrated. Metafictional authors make use of numerous intertexts in their works, confer additional semantic values on them, insert them into new narrative contexts, and bring into play the idea that current poetic creations are built on the foundations of existing plots.

Starting from the above premises, the poet as demiurge becomes a manufacturer of stories based on pre-existing works. In this regard, the famous Spanish literature theorist Lozano Mijares argues that the “I-artist-genius” is replaced by a craftsman who finds in past texts a new object through a regrouping of his materials, with procedures such as assembly, collage, appropriation or manipulation that we can observe in the cut-copy-paste functions of a computer word processor (p. 142).

Metafictional discourse uses hypertextuality to reflect on the art of the word itself. This discursive modality transforms the hypotexts in order to pay tribute to them, mock them, unveil their creative mechanisms, reflect on their writing procedures, analyse their thematic or formal features, strip them of their sacred components, violate their fundamental moral codes, etc.

Based on the aforementioned formal and pragmatic precepts, as well as the thoughts of Amo (2016) and Genette (1989) on hypertextuality, we have carried out an intense study of the most recurrent hypertextual practices in the novel under study: allusion, metatextuality, authorial reference, paratextual reference, hypertextual exacerbation, prolongation, and explicit borrowing.

Allusion consists of a brief statement whose full decoding requires the discovery of its relationship with the text, the work, and the genre or subgenre to which it refers without explicitly mentioning it (Genette, 1989: 10).

In the studied corpus there are numerous allusions to literary texts and the autobiographical genre. This work is written primarily in the first person, mostly in the perfect and past indicative tenses, and the creative formula of memory is implemented throughout the entire text to portray people, describe spaces, or set certain scenarios:

I remember the wretched (pink) buildings in the background; it is hard to say whether they are still being built or already falling into ruins. I remember primitive suburban houses, their roofs so low I can look down on them from the bus (Ruge, 2016: 35).

Metatextuality refers to a comment - as a rule, critical – “that links a text to another text” (Genette, 1989: 13). The most illustrative example of the implementation of this creative resource is found on page 42. This consists of positive reflections on a novel by the American author Henry Miller:

It was Henry Miller’s *The Colossus of Maroussi*, in which the writer, who had just become internationally famous, described his visit to Greece- a whole succession of wonderful incidents; I remember mythical experience while bathing in an isolated bay, driving through the mountains (were those vines growing on them), incidents during which everyone was drunk, stoned, or incredibly happy in some other way (Ruge, 2016: 42).

As can be deduced from its name, the authorial reference consists of mentioning the nominal identity of an author. Frequently, and as in the work under study, this

resource is implemented to express admiration for famous writers: “He could just about accept my admiration of William Faulkner. He thought Updike, so far as I recollect, too slight. When I cited Paul Auster in defense of contemporary American literature, he hadn’t read him at all” (Ruge, 2016: 69).

Paratextual reference consists of explicit references or mentions of paratexts of other creations. This creative practice is used, among others, to highlight the artificial nature of hypertext, set the plot or honour a piece of work.

Throughout the Work of Eugen Ruge we find paratextual references that pay homage to literary texts or emphasize the artifices of hypertext (see metatextuality strategy).

The hypertextual practice that most vehemently highlights the postmodernist metafictional premise of the poetic text as a collage of plots and textual materials extracted from existing materials is hypertextual exacerbation. This rhetorical resource is fully realized when an unusual number of intertexts easily recognizable by the readers appear in a passage or chapter of a work.

This resource is masterfully implemented on page 69. In these pages there are abundant references to fictional works from different cultural fields and to several literary movements (two allusions, a paratextual reference, two borrowed characters and nine authorial references):

I remember he talked about Flaubert, whom he regarded as the first of all modern novelists; he loved the great Russians; had read the whole of *Ulisses*; he admired Arno Schmidt and even Uwe Johnson, while on the whole he suspected American literature of triviality (Ruge, 2016: 69).

Prolongation is a continuation that the author makes of his own poetic creativity (Genette, 1989: 201). This creative resource does not imply whether or not what is continued is completed (201) and its main function “consists in general of exploiting the success of a work, often considered in its time as finished, making it resurface with new adventures” (pp. 201-202). Eugen Ruge’s work is a spin-off that takes up the motives (existential doubts) and main characters (the writer himself and his parents) of his famous autobiographical novel published two years ago: *In Zeiten des abnehmenden Lichts. Roman einer Familie* (2011).

Explicit borrowing refers to the practice of introducing in the hypertext any component belonging to another story or textual manifestation (character, plot, motive, space-time frame, object, etc.). It is one of the hypertextual resources that most affects the self-referential nature of literature.

In *Cabo de Gata*, there are explicit borrowings of characters from classical mythology that stand out: “But what I see is the hundred-armed creatures reaching out for him, the monsters cast down into the underworld by Uranus” (Ruge, 2016: 70).

3. Autofiction

The term autofiction refers to a narrative of a metaleptic nature, based on empirical and feigned data, in which the narrative figure or a certain character share the nominal identity of the poet as demiurge. According to Professor Casas (2012), under this label are framed those textual manifestations created from “factual and fictional elements” (p. 11) that share in common both the presence of the author with his own name in the work either as a narrator or “as a fictional figure that bursts into history through metalepsis or *mise en abyme*” (p. 11).

This author’s particular metalepsis responds to the writer’s postmodernist desire to clone and transform himself into fiction to enjoy fantastic adventures that are physically impossible in the empirical cosmos. In the imagined text “he doesn’t have to endure the annoying boredom of a single life” (Alberca, 2013: 215) and “he has the privilege of being able to clone as many lookalikes and enjoy as many lives as he pleases” (p. 215). The autofictional genius is a “fable-spinner of his own life” that conceives stories to enjoy more intense and pleasant experiences than those of everyday life, is able to imagine stories based on experiences and fantasies and has “the ability to take advantage of the fictions of other authors to create one’s own adventures” (p. 215).

The expert critic defines autofiction as a literary, indeterminate and hybrid practice, in which the novel and autobiographical genres converge and empirical facts merge with fantasy. Prof. Casas (2012) points out that in this type of narrative, “two reader pacts are in principle exclusive (the autobiographical pact and the fictional pact)” (p. 22). This transgressive rhetorical resource combines aspects traditionally associated with autobiography - the use of the first person, the internal focus or the explicit presence of the time of the enunciation with others more typical of the novel - the third person, the neutral focus and the pre-eminence of the time of narration (p. 23).

The autofictional narrative sharply fractures the boundaries between the empirical and fantastic cosmos, thus generating confusion in the reader regarding the ontological nature of the events described in the text. The mention of the author’s nominal identity on both diegetic and extratextual levels suggests that it is a story based on real events - that is, an autobiographical account - but at the same time causes doubts about the factual or fictitious nature relative to the characters and facts. In the opinion of Prof. Alberca (2013), the appearance of a name identical to that of the writer in a story is an invitation for the recipient of the literary communication to identify the work with an autobiography, “although such identification is immediately attenuated or questioned when it occurs in the context of fiction” (pp. 145-146).

Cabo de Gata constitutes a work of autofiction that is closer to the autobiographical genre than the novel genre. Although it is a pastiche text in which the boundaries between illusion and the empirical world are blurred, it reflects in a truthful, intimate, and intensely referential way the experiences of the author and the environments in which the diegesis develops. In addition, our documented work in this

regard, with reflections on the creative strategies implemented in the work and knowledge about the main scenarios and the time in which the plot takes place, allow us to conclude that most of the events narrated actually occurred.

An autodiegetic narrator in the first person, with the same nominal identity of the writer, is the central protagonist of the literary creation and the plot is based mostly on true events that are presented in the most credible way possible. Both diegetic materials and information related to his name are arranged around this figure and narrativization is at miniscule levels. We only know that it is a fictional story by the *Roman* word that appears on the cover and in some of the paratextual components present in the first pages.

Likewise, as is the case in a large part of the first person's writings of the ego, the memories of the writer experience tenuous alterations when they are integrated into a fictional structure, but without the biographical veracity being corrupted at any time.

That is to say, if the label of the novel or other similar marks did not appear on the cover or in the paratexts to indicate that *Cabo de Gata* is a fictional story, the reader would surely think that he has in his hands an autobiography of Eugen Ruge, and in fact, we have identified within it a large amount of accurate information about his life in Berlin and his trip to Cabo de Gata (Almería) in the late 1990s (Plaza García, 2017 in Ruge, 2017; Bies, 2016; Kegel, 2013; Heidemann, 2013; Rack, 2013; Rodríguez, 2017): the resignation from a permanent and well-established paid job in the Institute of Chemical Engineering of the Academy of Sciences of Berlin, the reasons why he left Germany, his first steps as a writer, the creative crisis he suffered at this stage of his life, his experiences in Spain and, in particular, the bad experiences he suffered in the Andalusian province. Among this latter information, his negative impressions of serious environmental offences are highlighted, such as, among others, the illegal dumping of contaminating oils on virgin beaches or the presence of striking accumulations of debris and waste in beautiful natural landscapes:

As far as I can see there are broken shards, old shoes once I see the framework of a child's stroller; and again and again the achievements of the polymer chemicals industry spring colorfully to the eye, hardly weathered at all because of their ability to withstand acid and lye (Ruge, 2016: 36).

4. Metafictional reflection

Metafictional reflection is the creative resource that most strongly reveals the functioning of the magic of fiction and that emphasizes the artificial nature of literary creation. Through this transgressive rhetorical mechanism, metafictional discourse shows or elucidates the strategies and processes of writing and breaks the mimetic conventions that prevail in the conservative narrative. In the opinion of Prof. Amo (2016), this particular reflection implies necessarily an explicit reference to literary conventions (genre in which it is framed, narrative procedures that it highlights, etc.) (p. 31).

The above strategy refers to a reflection on literary issues. With assiduity, this rhetorical resource exposes meta-narrative observations about the same *creatio poetica* that the reader is reading or other works, about the act of storytelling, writing styles, literary movements, narrative theories or the art of the word in general.

This particular comment forms one of the most effective strategies implemented by postmodernist metafictional fablers for revealing and elucidating both fictional and linguistic resources and those factors that intervene during the processes of creative writing.

In numerous anti-realistic works, metafictional reflection makes explicit the creative writing techniques and promotes the co-creativity of readers during the process of decoding the text. In this way, the recipients of poetic communication are involved with greater vehemence in the world of fiction while at the same time they are informed in a pleasant way about the narrative conventions and the functioning of the art of the word, a fact that, as we have been able to verify, also facilitates the task of being able to independently identify much of the rhetorical resources operating in the works they are reading, without needing to ask their literature teacher for help.

Metafictional reflection is revealed as a useful teaching tool to enlighten the reader about the progression of poetic acts. This reflection presents modes of execution of these acts that take place at the same time as the reading of the creation, thus allowing the literary receiver to immediately get a glimpse of the decisions and reflections that the genius of the art of the word makes during his writings. In Silva-Díaz's (2005) words, this creative mechanism causes "the story to be about the act of telling it and not about other types of events" (p. 186). A narrator tries to tell a story, but constantly stops to ramble about "the act of telling itself, so that the original intention is ramified (the moment it is told)" (p. 186).

If *Cabo de Gata* is characterized by something, it is because of the unusual amount of metafictional reflections present in its discourse. This is to say, it forms a meta-narrative space with information related to formulas of creative writing, fictional production procedures, the character of the linguistic-textual artifice of the story, the construction of characters and the transformation of memories and experiences into fantasy material.

Its implementation in the novel by Eugen Ruge violates the reader's horizon of expectations. In the initial pages an improper paratext of conventional fictional works appears. It is a heading with a metaliterary reflection that communicates knowledge about the postmodernist creative technique of autobiography and the chronicle of trips consisting of the fictionalization of lived events that affects the impossibility of portraying the real cosmos with fidelity: "I made up this story so that I could tell it the way it was" (Ruge, 2016: 7). Surely, we can dare to affirm that this metaliterary observation will surprise most habitual readers of the old-style narrative.

Similarly, this anti-realist procedure enthusiastically transgresses the reading pact and causes an ontological destruction that generates doubts about the genre in

which the work is framed. Throughout history we constantly encounter metafictional reflections that contain a creative strategy - recurrent in the autobiographical narrative - which highlights the likelihood of the events narrated and that is basically implemented to transform experiences into fiction: the creative formula of memory: “I remember a large room with tiles reaching halfway up its walls (in an ornamental pattern that I would describe as Moorish)” (Ruge, 2016: 37).

The aforementioned metafictional reflections are strongly opposed to the Roman noun (novel), present on the cover and in the initial paratexts, which hints at the fantastic nature of the work, thus generating in the diegetic receiver the question about whether it is a story of a fictional nature or an autobiographical text based on empirical events. As Professor Bies (2016) indicates: “No efforts are made to reflect reality faithfully, although the autobiographical references present in the text make us think that it is a work based on empirical facts” (p. 164).

In *Cabo de Gata*, metafictional reflections of a high antimimetic level are recurrent, which vehemently inform the reader about the unreal nature of the story: “I know it would be cleverer to end the book at once, instead of changing if not its style at least its animal species” (Ruge, 2016: 106).

In the novel there are some meta-narrative reflections on the creative process, such as the following, in which the writer explains that the story is built on his memories: “I will rely on those oscillations of the mind that we call memory” (Ruge, 2016: 19).

The author constantly resorts to metaliterary observations on the narrative technique of recollection to recreate scenarios or situations:

I don't remember the words now, only the images: the carefully packed clothes in the case (which happen to be the right size for the man in my story). And the image of the German passport that he finds (and that I now see in my mind's eye as red, although I think German passports were green at the time) (Ruge, 2016: 59).

Similarly, the author uses this narrative practice to elucidate modes of character depiction:

If I were at liberty to invent a different temperament for the bartender I probably would, simply to introduce some variety into my characters. But as I have decided to write only what I remember, I have no choice but to describe him as stoic and taciturn, like the big bottomed woman (Ruge, 2016: 61).

Likewise, we can find several metafictional reflections in which some external factors that usually influence the writing process are mentioned: geographical context, people, or mood. The author makes use of these observations to justify the creative crisis that prevents him from writing new pages:

That first sentence, if I remember correctly, was about small skew-bald mongrels who all looked the same. What I do remember for certain is the bitter style I had

developed overnight, so to speak (or over several nights), and the fierce rhythm in which my comprehensive disappointment found expression (Ruge, 2016: 49).

Finally, it is worth mentioning the presence of metafictional reflections that inform us about the impossibility of faithfully reproducing reality through literature:

-anyway, I think I remember that that was what I imagined, although I may be thinking up a new image, for fundamentally memory reinvents all memories, and maybe my image of the prostitute filling her mini-boiler from a small boiler hanging over the sink, making it so to speak the invention of an invention (Ruge, 2016: 32).

5. Games with language

Games with language emphasize the postmodernist precept regarding the extreme limitations of referential language for perceiving and describing the empirical world in a convenient way. While the conservative narrative considers this human capacity as an optimal tool with which to imitate or recreate reality with great veracity, post-modernist metafictional rhetoric loses interest in making adequate mimetic portraits of it, and interprets it “as a linguistic construction, just like any other possible world” (Amo, 2016: 28). In this context, literary language plays with its own materiality, thus conferring stories of high levels of subjectivity, unreality, and surrealism.

Exotic lexicology constitutes the game with the most recurrent language in *Cabo de Gata*. This resource consists of the exacerbated use of foreign vocabulary. This creation is dotted with numerous words of English, French and Spanish that give the diegesis a distinctive subjective and surreal character: “*Mucho trabajo, poco pescado!* – A lot of work, not many fish! After that I call, every time I see him on the beach beside this boat: *Mucho trabajo!* And every time he replies: *Poco pescado!*” (Ruge, 2016: 63).

5. Self-conscious textuality

Self-conscious textuality is one of the metafictional procedures that breaks the narrative pact with greater momentum and highlights the linguistic artifice status of *poetic creatio* (Hernández Medina, 2018b: 122). Through this narrative procedure, history clearly recognizes that it is pure fantasy or a farce (p. 122).

This technique is crystallized through any paratext, word or phrase that makes explicit the imaginary character of the story (*The literary adventure*, “what I am telling you is a story”, “this story is pure fantasy”), which recognizes that the facts narrated are a farce (“the story you are listening to is the product of the imagination of an imposter”) or affects the fictional or textual nature of the story (*The script*, “you are reading a fable”).

In *Cabo de Gata* we can find several words and phrases that highlight the fictional nature of the work. These are found in the initial paratexts and in meta-

narrative comments that the author issues towards the end of the plot: “It would be better to let the story close with a few fine-sounding, quotable comments comforting sayings about cats, about life” (Ruge, 2016: 106).

6. Conclusions

The analyses conducted in the present investigation have allowed us to verify the positive repercussions of *Cabo de Gata* for the development of literary competence. This text constitutes a self-conscious, self-reflective, self-referential and anti-realist fiction that clearly recognizes its difficulties and insecurities in representing the empirical world with fidelity and reflects on the act of poetic genesis. On the one hand, it constantly reminds the reader that it is nothing more than a linguistic construction, whose plot, characters, and objects are products resulting from the memories and imagination of the writer. On the other hand, it resorts to numerous transgressive narrative practices to reveal its linguistic-textual nature and thematize the acts of writing. In this way, the work of Eugen Ruge teaches the recipient of literary communication basic rules of the art of the word, invites him to become more actively involved in the process of decoding poetic creation, and contributes to the growth of the capacity of the intertext reader to establish connections with other textual manifestations.

The metafictional procedures present in the corpus under study violate the norms of conventional rhetoric concerning the interpretation and production of texts while making explicit both the ways of producing acts of writing and generating meaning. We are faced with some narrative strategies that stand out “for breaking with the codes of production and reception that prevail in the field of literature, as well as for showing how a work is done and how meaning is constructed” (Amo, 2016: 107).

The discourse of *Cabo de Gata* encourages the reader to participate more vigorously in the process of decoding the plot, since they are forced to deal with an unusual number of intertexts, as well as make additional efforts to produce textual meanings. In a way, this figure of literary communication is forced to apply their linguistic-literary skills and knowledge in the most effective way, as well as to identify unusual hypertextual relationships. In other words, in this work we find a way of making literature that demands a more qualified reader to “put into operation a greater amount of knowledge, skills and attitudes related to the literary system and be more experienced in the game of hypertextual relations” (Amo, 2016: 108).

Finally, the reader who approaches the work of the German writer Eugen Ruge will have the possibility of learning, in a playful way, numerous rules about the internal functioning of the art of the word in general, and that of the autobiographical narrative, in particular. His recurrent explicit referrals to its imaginary nature induce the reader to pay attention to resources and fictional codes that he himself applies during the course of diegetic events. In this way, the recipient of poetic communication becomes familiar with modes of literary production and generation of textual meaning that allow him not only to address more complex readings, but also to undertake creative writing tasks,

particularly those that involve the development of autobiographies or novels based on experiences or memories.

7. References

7.1. Primary bibliography

Ruge, E. (2011). *In Zeiten des abnehmenden Lichts. Roman einer Familie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Ruge, E. (2013). *Cabo de Gata*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Ruge, E. (2016). *Cabo de Gata*. Minneapolis: Graywolf Press.

Ruge, E. (2017). *Cabo de Gata*. Antequera: Confluencias.

7.2. Secondary bibliography

Alberca, M. (2013). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Madrid, Spain: Biblioteca Nueva.

Ambròs, A. (2010). El miedo literario y el miedo cinematográfico: El pequeño vampiro y las expectativas del receptor. In A. Mendoza & C. Romea (Eds.) *El lector ante la obra intertextual* (pp. 117-128). Barcelona: Horsori.

Amo, J. M. (2016). Textos multimodales en la educación literaria. la novela gráfica metaliteraria en la formación lectora. In C. Romea & S. Muñoz (Eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales en el aula* (pp. 91-110). Barcelona, Spain: Octaedro.

Bies, A. (2016). Das Spanienbild in Eugen Ruges Reiseroman Cabo de Gata. *Revista de Filología Alemana*, 24, 161-175.

Casas, A. (2012). *La autoficción. Reflexiones teóricas*. Madrid: Arco Libros.

Castro Moreno, C. & Rüdinger, K. (2013). Der Whodunit als Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht – dargestellt anhand von Jaume Fusters Claus de Vidre. *Germanica Wratislaviensia*, 136, 24–38.

García Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad. formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15(1), 42-51. doi: [10.18239/ocnos_2016.15.1.979](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979)

García Roca, A. (2019). Los fanfictions como escritura en colaboración. modelos de lectores beta. *El profesional de la información*, 28(4), 1-12. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>

García-Roca, A. & Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos*, 18(3), 18-28. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968

García Roca, A. (2019). Juvenile Literary Hypertextual Fanfiction: evolution, analysis and educational possibilities. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 241-251. doi: <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2187>

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La Escritura en Segundo Grado*. Madrid: Taurus.

- Heidemann, B. (2013, June 5). *Roman Cabo de Gata –Eugen Ruge erinnert sich. Der Westen*. Retrieved from <https://www.derwesten.de/kultur/roman-cabo-de-gata-eugen-ruge-erinnert-sich-id8033183.html>
- Hernández, J. J. (2018). Metaliterary narrative in reading education. the case of contemporary German youth novels. *Encuentro*, 27, 112-126. Retrieved from <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/37538>
- Hernández, J. J. (2018). Recursos metaliterarios en el Kriminalroman. el caso del Spreekiller de Horst Bosetzky. *Revista académica liLETRAd*, 4, 115-124.
- Hernández, J. J. (2020). Narrativa de viajes antirrealista y formación literaria: el caso de Cabo de Gata de Eugen Ruge. En A. García Roca (Ed.) *Estudios interdisciplinarios transcontinentales de literatura* (pp. 165-181). Granada: Comares.
- Hutcheon, L. (1980). *Narcissistic Narrative. The Metafictional Paradox*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Kegel, S. (2013, July 7). *Die Andalusische Katze. Frankfurter Allgemeine*. Retrieved from <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/eugen-ruge-cabo-de-gata-die-andalusische-katze-12213455.html>
- Lozano Mijares, M. P. (2007). *La novela española posmoderna*. Madrid: Arco Libros.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria; Bases para formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Pérez Valverde, C. (2010). La lectura en fractal. ficciones en ficciones. In A. Mendoza & C. Romea (eds.) *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 77-85). Barcelona: Horsori.
- Rack, J. (2013, July 22). *Eugen Ruge. Cabo de Gata. Südwestrundfunk 2*. Retrieved from <https://www.swr.de/swr2/literatur/buch-der-woche/ruge-eugen-cabo-de-gata/-/id=8316184/did=11764924/nid=8316184/f7jg6x/index.html>
- Rodríguez, M. (2017, June 15). El amargo bálsamo de Cabo de Gata. *La Voz de Almería*. Retrieved from: <https://blogs.lavozdealmeria.com/a-pie-de-pagina/2017/06/15/el-amargo-balsamo-de-cabo-de-gata>
- Ramos Sabaté, J. M. (2010). Lectores recreando el texto. In A. Mendoza & C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra intertextual* (pp. 129-136). Barcelona: Horsori.
- Romea Castro, C. (2010). Espacio y tiempo: Dos referentes intertextuales generadores de expectativas. Un ejemplo: el holocausto judío desde la mirada infantil. In A. Mendoza & C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra intertextual* (pp. 97-116). Barcelona: Horsori.

Travel Literature About Australia

Aitor Pérez Fernández, *Universidad de Almería*

1. From James Cook to the 20th century.

In general terms, during many centuries, in the Western World, there was a lack of information even of the existence of the Australian continent itself. But there was a British navigator who changed everything at the beginning of the eighteenth century. Before James Cook (7 November 1728 – 14 February 1779) arrived to the Australian continent in 1766, there had been many others who had navigated those lands before, but with different destinations such as Abel Tasman (1603 – 10 October 1659) or Luiz Vaes de Torres (born c. 1565; fl. 1607) in 1643. However, James marked the difference. Captain Cook was sent in 1765 by the Royal Society to navigate across the Pacific Ocean to Tahiti, with the mission of calculating the position of Venus about the Sun.

The second part of the mission was no other than exploring the Pacific Ocean and bring home everything that he may find useful. As the previous mission, the expedition started in England one year later in 1772. At this time, his mission was to find Terra Australis, an hypothetical continent which appeared on maps between the 15th and 18th centuries.

After arriving at a place baptized as Point Hicks, he continued navigating along the coast until Botany Bay, located in the South part of the continent, it was this way because of the huge varieties of species found there. But the most remarkable date for Captain Cook would be August 21st when he arrived at Possession Land and claimed this land for the British Empire.

However, bad news were about to be notified to James Cook because England was losing their American colonies and a new settlement for the prisoners was needed. At that time, the British Empire was over populated and the crime started becoming a problem due to the miserable situation that the country was living. In the midst of the Industrial revolution in 1760, the transport of convicts from Great Britain to another places was considered a much more civilized solution than execution. Therefore, the captain responsible for the mission to Portsmouth, Arthur Phillip, sent all the minor criminals to Australia on a one-way trip in 1778.

After being abandoned there among different penal settlements along the Australian continent, criminals formed groups and tried to established contact with the natives, but these attempts were a huge mistake and the colonization of the land was even harder with a group of people just focused on cheating their bosses and trying to escape. Finally, after 4 years, Arthur was retired and James Cook went down in history establishing the Australia day on January 26 in 1778.

Having set the basis of the Australian colonization, it is essential to highlight that James Cook, followed by his crew, was the first man to discover the Blue

Mountains, The Great Barrier Reef, New South Wales, between his first and second expedition from 1768 to 1775. But mainly this captain was the person who claimed these territories to the British Empire, namely to the known world. His expedition by the Endeavour will mark the way for many other expeditions still to come and will bring a new path plenty of possibilities to future adventures.

1.1. Robyn Davidson.

Robyn Davidson (born 6 September 1950) can be considered as one of those itchy feet that tries to narrate his experiences across the world. His works are mainly provided with unique insights about the Australian nomads and emphasizing how different is the Western Life. One of the first examples of literature related to this particular Australian experience is *Thirty Years among the Blacks of Australia: The Life and Adventures of William Buckley, the Runaway Convict* (W. T. Pyke 1904) which explains the colonization using a first –person narrator: the British criminal William Buckley, who was unfairly accused of robbery. The book explains his vision about that particular arrival to Australia. This novel is entirely based on true events.

On the other hand, another engaging read plenty of descriptions of the huge desert, may be *Track: A Woman's Solo Trek Across 1700 Miles of Australian Outback* (Robyn Davidson, 1952). On this occasion, the Australian author relates her own experiences crossing the Australian desert from Victoria to the sea. She travelled by herself together with four camels and a dog. According to the book, this experience opened her mind and made her discover her true potential. The main aim of that particular journey was no other but realizing what she was capable of. However, this book has been criticized because it is not intended for the casual reader due to the amount of previous knowledge required about the continent. Ironically, the end of the book is and left some matters unsolved.

Along the book, she is exposed to all the imaginable dangers: sweltering heat, fending off poisonous snakes and lecherous man, chasing her camels when they get skittish and nursing them if they are injured. Despite all these inconveniences, she will rise as a courageous heroine driven by the empathy felt for the aboriginal and her love for the Australian landscape. However the author does not clarify the real goal of this trip, along with history she never let this point clear. Something drove her to this environment something so deep in her being that she is nor even able to find an answer. It is a fact that once she accepted to be supported by National Geographic and some other farmer along her way, her personal challenge turned into a constant pursuit of the photographer and the magazines. After coming back from her journey, Robyn felt frustrated when she realized that she could not find simple solutions to her inner conflicts or to the ones she found along her way.

In contrast to what might appear, the book is not about somebody who wants to be famous, but somebody who desperately needs to find herself. Besides, the narration of this book is entirely focused on the adventure and its inconveniences, clearly showing that at that time she was not prepared at all for that journey:

A day or two later I found myself suffering acute stomach cramps, doubtless from some bad water i had drunk. It came on me with a sudden uncontrollable rush, and as I struggled out of my trousers, muttering ugh ugh disgusting uh... (Robyn Davidson, 1977: 217)

1.2. Kenneth Cook.

Kenneth Cook was (5 May 1929 – 18 April 1987) an Australian journalist from New South Wales who can be considered as an itchy feet. He was afraid of writing about his adventures abroad for being too much surrealistic and not too good to be published. His personal writing style is based on humor and hyperbole. All his books are classified in trilogies or sagas depending on the places he has travelled to or the amount of adventures. In his Australian trilogy, he narrates his experiences in the Australian outback. In the collection, he portrays his personal vision of the Australian fauna and the most common and shocking habits of the Australian citizens.

His travel literature covers a wider scope than just the Australian continent. The total amount of this travel collection is 14 volumes but just three books in particular are focused on Australia. Cook is a first person victim of every single animal he sees, sceptic, terrified and believing that his life may end in a blink of an eye. Therefore, this particular way of describing the environment and the animals has being acclaimed and he is considered a master of humor.

The first one, *The Killer Koala* (Kenneth Cook, 1986), explains his negative experiences and why he hates this animal as any other in the continent. The second part of this trilogy, starts narrating the adventures of Bill, a five years old boy excited with the idea of turning his lizard into an astronaut. Unfortunately, *Woombat Revenge* (Kenneth Cook, 1987) is currently considered as the less popular of the trilogy. Finally, in the third part Cook initiates the book with a brief memory of his childhood. There was a small community called Walgett where his family had a very particular pet, a kangaroo named Les, because of the fighting tendency of the huge animal. Les was not a danger to any person but the owner himself. From then on, the hilarious part unfolds; as one day, the animal started drinking and became a public danger. Now it is clear the reason why the book is called *Frill-Necked Frenzy* (Kenneth Cook, 1987).

This is the author justification to show how some philosophers as John Locke or Rousseau were wrong (1987: 144) "nature is not intrinsic to the human being, but something we have to be aware of ". The following adventures in this book will show how nature may become your worst enemy in this continent.

However this author came to the fore thanks to his most famous work, *Wake in Fright* (Kenneth Cook 1961), which introduces the reader under the skin of a young man who endures a situation with features of horror and terrifying visceral reality. Here, the protagonist is driven to the insanity after losing all his owns by gambling.

1.3. Robert Hughes.

An inner perspective of the colonization can be found in *Fatal Shore* written by the critic Robert Hughes (28 July 1938 Sydney – 6 August 2012 New York) in 1987.

This investigation travels beyond the colonization of Australian history and shows how the country has evolved into a modern society. The frame in which this story sets is the same than the real base, as the book takes place during the colonization process of Australia in 1780. At that time, the question of criminals was a problematic issue for the British Empire, therefore, the newborn Australian continent was used as a jail.

Apart from narrating the consequences of the colonization process, Hughes goes deep into those fragmented families and how they “survived” facing these 5-7 years condemnatory sentences. Those were hard and desperate times for those broken families left behind in the United Kingdom. Women had no other remedy but prostitution, and kids were hopelessly forced to steal. This situation changed completely the lifestyle of those families due to the abrupt lack of money. Before, the authorities thought that there was just one criminal member of the family, but later, concluded that was a genetic topic. There are no numbers to show how many people starved or resorted to crime in order to survive afterwards.

Here, there are no protagonists or heroes; everything is about the retaliation of the colonization and their consequences afterwards. Indeed, the author carefully described the horrific insight into the harsh environment. Besides, the attitude of the soldiers, governors or other officials can grate on modern sensitivities. The fact that the criminal issue was genetic and physical punish would set them free from the demon and turned them into model citizens is ridiculous nowadays.

Nevertheless, between all the thorough descriptions of the author and the thorough investigation process, there are some points in the book that may lead to controversy or confusion to the reader. There are several numerous groups of residents as: The Currency (the children born there), the Merinos (the shepherds) and The Exclusives (the settlers), among many others. But the problem here is that at any moment, the author explains the meaning of each term. Therefore, the book should include some previous explanations or even a glossary of terms as seen in some other books as *The Clockwork Orange* (A. Burgess, 1962).

The other point that may complicate its reading is the use of three main locations. In a historical and research work it is important to establish the order of the events, shaping every action with their appropriate place and time. However, Hughes skips when moving between New South Wales, Norfolk’s islands and Van Diemen’s Land. The reading becomes a bit confusing especially when the narration of the story keeps changing back and forth.

Notwithstanding, this book is remarkable for its extraordinary research work and the precision of the descriptions portrayed by the writer that set the reader into dismal colonization going deep into the origins of the Australian continent: “The dry buzzing monotony of the landscape did not match Cook’s account. The bay was open and unprotected, and the Pacific rollers gave it a violent, persistent swell, the water was shallow, the holding ground poor” (Hughes 1986: 84).

2. Contemporary literature (21st century).

Contemporary Australian literature is characterized for reflecting a new scope of the world, breaking the established patterns and rules. Besides, it will be the starting point for new literary genres, mix of different writing techniques and stories with fantasy or fictional touches based on real events.

2.1. Peter Carey.

Following this tendency, the Australian novelist Peter Carey (born 7 May 1943), famous for some works as *Oscar and Lucinda* (1988) and *The Tax Inspector* (1991) will modify the biography of one of the most famous outlaws in the Australian history, the bushranger Ned Kelly. The term bushranger was used to described those outlaw people chased by the British authorities in 1788.

The main figure in the book *True Story of the Kelly Gang* (Peter Carey 2000) is Ned Kelly (1854-1880) real person born in Australia and very well-known in that continent. Ned Kelly and his band killed and stabbed many people while trying to impersonate themselves as the voice of the people and the aid of society. Finally, in 1880, the police discovered their hiding place and shoot-to-kill with no remorse. Surprisingly, Kelly went out of the house and was injured on his knee. Kelly was taken to Melbourne, condemned and executed. His final words are even remembered nowadays and maybe one of the most remarkable parts of his life. He said: "This is life" (Ned Kelly, Melbourne, 1888). Nowadays this Australian figure is remembered and acclaimed with paintings and a huge variety of books. Besides, there are huge cities as Glenrowan dedicated to this man and nowadays his legacy his narrated to the tourists.

In the book *The True story of the Kelly Gang* (Peter Carey 2000) this man was represented as a modern Robin Hood and all his crimes were justified because he helped the neediest groups. In the real story, three police chased their band and were riddled with gunshot wounds. However, this version starts with its own scope, narrating how without any reason these three men chased him and for chances of the destiny died due to a tragic accident. From that moment he became a criminal in the eyes of the global public.

In this book, Carey brings back to life the bushranger who narrates his own story. Its structure is like an inner monologue in which Kelly tells his adventures and memories but in a very chaotic way, starting with the way in which his Irish parents arrived in Australia:

When our brave parents was ripped from Ireland like tooth from the mouth of their own history and every dear familiar thing had been abandoned on the Cork or Galway or Dublin then the Banshee come on board the cursed convict ships the *ROLLA* and the *TELCHEERRY* and the *RODNEY* and the *PHOEBE DUNBAR* and there were not an English eye could see her no more than an English eye can picture the fire that will descend upon that race in time to time (2008: 108)

The descriptions of the book are very detailed in order to depict the Wild West as it really is. But there is a very particular problem with this book and it is no other but

its reading. The writing of the book has many deliberate mistakes and grammatical misprints. However, this is completely made on purpose trying to recreate the several difficulties that an Australian outlaw with Irish roots would have. This fragment is a good example of it: “Doubteless Joe could not believe his ears. We is all adjectival Irish here his voice went lower hers went higher in reply” (2008: 328).

2.2. Andrew Norman Wilson.

Andrew Norman Wilson (born 27 October 1950), columnist, occasional contributor with local English newspapers, is well known for his historical works. The novel *Resolution: A novel of Captain Cook’s discovery to Australia, New Zealand, and Hawaii*, through the eyes of botanist George Forster (2016) is based on true events, and starts on the same way as history itself, narrating the life of the Captain James Cook, why he was hired to sail to that remote part of the world, and his discoveries in his different journeys.

Once established the most general context, it is time to see a different scope brought by the book, as it is not narrated by James Cook as the reader may think. This time Wilson’s protagonist is a witness of Cook’s intelligence and fearless behavior: George Foster who traveled, together with his son, on board the HMS Endeavor as a botanist. But this time, they did not sail in the first, but second expedition looking for the mythic Terra Australis.

The narration of this story moves back and forth showing their relationship and how all the difficulties have created a strong union between them. Besides, the different chapters also show some lesser known real adventures that occurred during both expeditions, emphasizing how exhausting the travel was, his tortured mind and the life of his son George Junior. There were constant conflicts between father and son and there are long chapters exploring the psychological state of James Cook in this travel.

The book itself does not cover their geographical achievements but the missing part of the stories. The author does not simply narrate a well-known story, but also goes deep into the inner behavior of the characters and reasons the background behind the decisions they have taken. This diary vision provides something that the standard biographies cannot. The length of the story is short, just 275 pages but may serve as ideal complement to the journey compiled in the history books.

Usually, most contemporary Australian novels are based on true events. The usual pattern starts from a real event, a well known story, and alters it somehow, adding extra characters or different locations, making them more engaging to the reader. Nevertheless, the stories use to keep their essence and are loyal to the main plot. One of these examples is set in 1874 in Launceston a colonial outpost located in the south part of the Australian island of Tasmania. The book *To Name Those Last* (Rohan Wilson 2017) develops the chaotic situation endured in the colonization brought by the protagonist of this book, Toosey.

2.3. Lance and James Morcan.

Lance and James Morcan are a New Zealand father-son team famous for writing several fiction and not fictional books and many of them with screenplay adaptations. What makes them different is the point of developing their “criminal characters”, they take those criminals of the early Australian colonization as main protagonists but do not turn them into victims, oppressed by the overwhelming atmosphere. The majority of them are not narrated with lyrical prose and a gothic style.

White Spirit (2017), narrates the life and times of John Graham an ex Irish convict who escaped from the notorious Moreton Bay Penal located in the central part of Australia. This epic adventure is set in the 17th century in the midst of the colonization process. Under no circumstances, the protagonist foes will stop chasing him. Therefore, he is forced to find refuge with the Kabi, a tribe of aborigines who eventually accepts him as one of their own. This novel offers the reader with detailed insights into the tribal life of the first Australian people. There is a very particular detail in the fact that the “tribal” protagonist is constantly chased by white men belonging to the British Empire. In the words of the author, the metaphor express how one way or another, “the aborigines are forced to live as outcast apart from the society and if there is something that the colons need, will take it no matter the consequences” (2017 : 247). But apart from criticizing this colonial lifestyle, the author also criticizes the way in which the prisoners had to live in that jail, misbehaved all day long, tortured and embarrassed by the prison guards just for fun.

The misbehavior intensifies even more the story after discovering that is based on true events. On this way, it is comprehensive that several paragraphs along the book are especially focused on the protagonist mind to demonstrate how he was able to endure all that pressure by his inner strength. Here there is an example: “Hopefully it would be one that would help him to find his purpose in life, his role in the clan and how he could best serve the people“ (2017: 104). Besides the historical elements, there is a love triangle between a British citizen, Helen, a captain of the settlement and the protagonist. This romance is similar to the one found in some works as *Pride and Prejudice* (Jane Austen, 1813) because it involves different people placed in different sides of the conflict.

2.4. Felicity Castagna.

Following the line of books based on true events, but in this case in recent times, a very recommended read is *No More Boats* by Felicity Castagna (2019), an English writer already use to write about international conflicts. For instant, in 2011 came to the fore *Small Indiscretions: Stories of Travel in Asia* (2011). On this recent occasion the real story took place in August 2001, when the Australian government denied the entrance of 433 Norwegian refugees.

Antonio and his family from Greece are wrapped in the middle of this situation with nowhere to go and they are running out of time due to the lack of food and the constant psychological problems of the household head, aggrieved by the endless

feeling of irrelevance. Due to the poverty and hunger in his birth country, this was their only chance.

At the end, thanks to the so called Pacific solution, refugees were able to dock in Australia. But in fiction the harsh reality was too different, due to the sense of despair and unable to feed their children, Rose, his wife, kills herself hurtling from the top of the bow.

As we have seen there are many different approaches to the same topic. For example, we can find Randy Wayne White with his book *An American Traveler: True Tales of Adventure, Travel, and Sport* (2020), with a compilation of essays, each one with a different appreciation about the travel: drama, comedy, horror...etc.

In general, there are different approaches to this topic according to the scope of the author or the genre of the book. However, most of the times the author comes from Australia or has Australian roots, so he tries to keep the inner essence of the continent as an inhospitable place full of different contrasts. Elements as the landscape, animals or the behavior of the citizens play an active role in these stories. It is also common to write stories based on true events trying to rewrite their legacy and to show how enriching this part of the globe may be. To conclude, Australia is a place hard to define but with a worthwhile history away from the novel previously read from the "known" site of the world.

Australian Aboriginal Culture

Aitor Pérez Fernández, *Universidad de Almería*

1. Australian Culture

To understand the nature of the Australian Aboriginal culture, it is necessary to understand its history. Several global population genomics studies, such as the one conducted by Eske Willerslev, world-renowned DNA scientist, professor and director of the Centre of Excellence in Geogenetics at the University of Copenhagen, show that Australian Aborigines are the oldest living population of the world and that the ancestors of Australian Aborigines do not share part of their genome with European or American communities. Furthermore, it has been discovered that they share a large part of this DNA with a race of humans that predates modern humans (Nature, 2016).

It is believed that the first humans to arrive in Australia came from Southeast Asia 50,000 years ago, and from this time they have lived in Australia and the nearby islands, which has protected them from virtually any contact with outside cultures. This makes the Australian Aborigines one of the oldest living cultures on the planet.

Considering the diversity of Aboriginal peoples, no international body has adopted an official definition of Aboriginal. According to the UN in the assemble which took place in September 2014 in New York, the closest approach is to identify, rather than define, “Aboriginal” peoples. This concept refers to two distinct cultural groups made up of the Aboriginal and Torres Strait Islander peoples. But there is great diversity within these two groups.

An accepted definition of “Aboriginal Australian” proposed by the “Commonwealth Department of Aboriginal Affairs” in the 1980s and still used by some Australian Government departments today is as follows: “a person of Aboriginal or Torres Strait Islander descent who identifies himself or herself as Aboriginal or Torres Strait Islander and is accepted as such by the community in which he or she lives” (Commonwealth Department of Aboriginal Affairs, 1980). Although Australian Aboriginal culture in general has many features in common, each community has its own traditions and characteristics.

Within Australian Aboriginal tradition, the moment of creation was originally called Dreamtime in the past, a time when the land was inhabited by ancient figures, often of heroic proportions or with supernatural abilities, but today it is known as The Dream. This term better captures the crucial element of Aboriginal belief: that creation is continuous and occurs in the eternal, real present, not in the remote past. Otherwise, it is believed that the Dream can be accessed through ritual acts, song, dance and storytelling, as well as through sacred objects or paintings made on sand, rock, bark, cloth or the human body itself. The myths of the Dream, speak of the ancestral beings, known as First People or “the eternal ones of the Dream”, and of their role in the

creation. Aboriginal tradition tells of how these beings woke up in a primordial world that was still malleable, traveled all over the earth, leaving behind sacred routes known as “song lines” or “dream paths”, and as they advanced, they shaped humans, animals, plants, and the landscape, establishing rituals, defining relationships between things, and changing over and over from animal to human forms. Eventually, they transformed themselves into elements of nature such as stars, rocks, waterholes and trees.

Dreams are deeply linked to natural elements such as hills, rocks and streams, as well as to the paths of Dream itself. They describe the earth as being imbued with the djang (spiritual power) of ancestral beings: this is what gives it its life and sacred power, as told by Dr Tom Calma AO (2019), an Australian Aboriginal advocate for human rights and social justice.

Australia's history stretches back to 1788, when the first fleet of newcomers from England set foot on the sands of Botany Bay. Before the invasion, Aboriginal people lived throughout Australia, although the largest population density was on the coast.

Since the British invasion began in 1767, the Aboriginal people have seen their land taken away or destroyed. Until 1992, when it was finally annulled, the legal principle in relation to Aboriginal land in British and then Australian law was that of “terra nullius”, meaning that the land had been empty until the arrival of the British, that it belonged to no one and could therefore be legitimately occupied

The first invasions also triggered huge epidemics that killed thousands of Aborigines; many others were massacred. In just one hundred years since the first invasion of their land, their numbers were reduced from about one million to just 60,000. For much of the 20th century, organized killing was replaced by a policy of moving Aboriginal children to live away from their parents, with white families, or in mission schools, in order to eradicate any vestiges of Aboriginal culture or language. In 1992, a trial known as the Mabo Case established the annulment of the racist concept of terra nullius or no-man's-land, on the basis of which Australia justified its legally framed attitude towards Aboriginal land rights. The decision recognized for the first time the existence of Aboriginal “native title” over large areas of rural Australia. In 1999, the Australian government issued a document expressing its regret for the mistreatment of Aborigines in the past, but failed to issue a proper apology, for fear that the apology might trigger claims for compensation. Finally, in early 2008, the government of Kevin Rudd issued a controversial official apology to the Stolen Generation and all Aboriginal tribes for all the harm caused, described the forced removal of Aboriginal children as “a blemished chapter in our nation's history”(2008), laying the foundation for reconciliation in Australian society.

2. Aboriginal Writing.

The original inhabitants of Australia used the oral tradition, which included singing and dancing with gestural narration, to entertain, instruct, guide and reveal spiritual truths, as well as physical geography and the location of vital resources. This

tradition, which was interrupted and more or less destroyed by the arrival of the English, was replaced by a literature that imitated European models. In the mid-19th century, Australia's landscape, flora and fauna became the setting for many novels, and soon after, the colonial experience became a popular theme.

The oral literature of the Aboriginal peoples has an essentially ceremonial function. It supports the fundamental beliefs of Aboriginal peoples that what is given cannot be changed and that the past exists in an eternal present, and serves to relate the individual and the landscape to the continuing spiritual influence of the Dream (or Dreamtime), a “mythological past in which the existing natural environment was shaped and humanized by ancient beings” (Morris, 2000: 33).

The main theme of the Aboriginal stories is the land. When Aboriginal people travelled from one place to another, they named (informally or ceremonially) each place, telling of its creation and its relationship to the journeys of their ancestors. This practice serves at least three important purposes: it reinforces their knowledge of the local geography, feeding routes, location of water wells, places of safety, places of danger, the terrain of the region, etc. It also serves a social function, sometimes bringing large clans together, and a religious or ritual function. Many of the stories relate to the journeys of the ancestors and the “places of creation”, places where they created different clans and animals (Morrissey, 2000, Van Toorn, 2000).

Writing, therefore, is a relatively recent phenomenon. Aboriginal writing is born, in part, of the desire to communicate with a white audience, addressing as many readers as possible and, at the same time, to satisfy the need to compare the past with the present, making them coexist: the analysis of contemporaneous strategies through the filter of culture, taking advantage of that immense system of interpretation of reality that is myth. Behind an apparently linear and naive textual construction, there is a spontaneous complexity made by the interweaving of many stories, where meanings are superimposed, established and rested without rest, as it usually happens when individual memory enriches the collective memory of details, with the addition of new nuances and angles. In other words, there is a complexity related to the way the text originated, to the oral and traditional sources from which it emerged and to the format to which it had to be adapted, becoming a written text.

The Aboriginal people have been oppressed and deprived of their civil rights as a result of the European colonial invasion, so their literature has a strong political and social claim. The genre of the novel, in particular, is used both for cultural purposes, to make their traditions and artistic abilities known, and above all, to publicly express dissent and a common malaise. The history of the Aboriginal people is full of marginalization. That is what the works selected for this work are about.

2.1. David Malouf.

Remembering Babylon (1993), by Brisbane born Australian David Malouf (born 20 March 1934), of Anglo-Lebanese descent, gives us a multifaceted image of Australia, focusing on its “plural” identity, produced by the mixture of different peoples

and cultures, and at the same time representing it as a mythical place and a wild Eden, where the encounter with the “Other”, a multiracial encounter, offers a possibility of change, of metamorphosis, not only on a personal level, but also within the closed society that has prejudices against the native aborigines.

The novel is set in Queensland when three kids, Janet, Meg, and his Scottish cousin Lachlan are playing to hunt wolfs. But suddenly, they see what they thought was a white man hidden in the bush, talking an aboriginal dialect. Threatened by a wood weapon, they take this man to the village. Since the very first moment, this man is a mystery for the astonished members. After barely talking a few words in English, they realized that this man was called Gemmy Fairley and tried to communicate with the natives with no success.

After writing a few words on a paper, they discovered that he comes from England. Gemmy Fairley lived with the aboriginal Australian for 16 years, before being dropped from a boat. Over the hours, the tribe still tries to comprehend this man, however, with unsatisfactory results. Despite this, Gemmy will become a member of the colony, especially in the McIvor family who decided to look after him. After this welcome, the man starts discovering the basic knowledge about typical food and herbal remedies. Jack, the father of the family and Janet, her daughter, provides him every single thing he needs. Unfortunately, through the eyes of the tribe, this man is a complete mistake and nothing more but a ballast. Indeed, many colonists start spying him and discovering that he is meeting with some other natives at dawn. Due to this, the colonist put the blame on Gemmy and his welcome family. In the end, Gemmy is attacked but saved at last by the father. For his own safety, Gemmy escapes as soon as he can and arrived at a European guard post. Still in shock, Jack discovered that his daughter Janet has being kidnapped as a retaliation. He cannot comprehend how after so many months of help and fraternity, this may be their hard currency. The novel concludes with a clarifier text that suggests that the aboriginal have to take a stand against this endless and constant oppression.

As the reader may assume, this novel is about the behavior and feelings of human beings and how to control them when are taken to the limit. For this reason, Gemmy can be considered the main character, this man incarnates the frontier that represents the lack of knowledge between the white and the black man (Malouf, 1996:8). Because of this, both civilizations feel fear but curiosity at the same time, but with the impossibility of proper communication between both worlds, the disaster is served on a plate.

This fact serves also to reopen the colonial debate about which race should be considered superior and overcome at last. It was clear that both of them represent the same primal behavior no matter the world where they come from. But, none race, aboriginal or European in this case, has the right to conquer the other and is not an aim enough for discrimination or racism. This fact barges into the main motivation of Frazer, an aboriginal leader, who tries to stimulate the rest of the tribe to attack after they discovered the location of the Europeans: “And the stone, once launched, had a

life of its own. It flew in all directions, developed a capacity to multiply, accelerate, leave wounds; and the wounds were real even if the stone was not, and would not heal” (1993: 111).

This point also shows how fragile human beings are and how most of the time they do whatever it takes to survive. Because of this, the novel bears a striking resemblance to two other works from different genres but explores different aspects that are combined in *Remembering Babylon* (1993) of David Malouf.

The first one would be *The Lord of the Flies* (1954) by the English William Golding. This novel shows how slowly but surely, the human mind is driven to the despair moved by the fear against the unknown, ending in nonsense chaos. The second one comes from the same country, but this time, written by Rudyard Kipling. *The Jungle Book* (1894) brought a particular character, Mowgli who, just like Gemmy has to face a completely new world and learn step by step everything he needs to survive in such an inhospitable place. Remarks on the skillful abilities that a human being is forced to develop under some situations in order to survive are exposed in these books.

There is one final point that needs to be told on in order to understand the complexity of this novel. The title of the book is a historical reference to the rise and fall of an empire but also about how this event would take place several centuries later by the aboriginal. Babylon was an ancient city located in the South part of Mesopotamia. Step by step it became one of the most advanced cities of the ancient world because of the continuous technological advances. Besides, it turned into one of the most venerated and sacred parts of the Middle East thanks to the anecdotes and wonders compiled in the different historical books at that time. However, this situation did not last forever and finally it was destroyed by the Persians. Just like a prophet predicted 50 years before in the Bible (Isaias 44:26, 45:7), this empire would be vanquished by a foreign nation.

But the most interesting part is the way in which Babylon was beaten and why this historical episode shares some similarities with the European colonization of Australia. Some works such as *Tales in Verse* (Nabonido, 300) and *Cilindric* (Nabonido, 314) narrated the story of the city, how Babylon tried to defend itself at first but then surrendered wrapped by the fear. Moved by greed and wrath, the Persian conquered Babylon, exactly the same setting that would take place over 1528 years later.

2.2. Doris Pilkington.

Follow the Rabbit Proof Fence in 1996, is brought by the Australian nurse and writer Doris Pilkington (born Nugi Garimara; c. 1 July 1937 – 10 April 2014) and based on the overwhelming experiences of three girls belonging to the Stolen Generation.

The novel begins in 1931 in a small community of Jigalong, near the desert of Gibson. This hostile land is the home place of the three aboriginal protagonists; Molly, Daisy, and Gracie live with Maude, her mother, and her grandmother Friend. At the beginning of the story, there is no contact with the white man apart from the food

allowance in Jigalong and the men who built a rabbit fence that separates the aboriginal and the European territories. But everything changed when the official, Ao Neville discovers that these three girls have no legal guardian before the eyes of the Australian society. Because of his social status, he is considered as the legal guardian of all the aboriginal of that state and is able to have full powers over the natives. Besides, Neville banned the matrimony between aboriginal, eliminating the reproduction of the natives.

His main goal was no other but achieving the raise of a hybrid new generation between natives and non-natives. For him, the development of all those hybrid children already born has now become his business. Due to this, the children started to being kidnapped and educated for living in a future white society. The three protagonist girls started a 2.400km travel across the desert to a settlement located in Moodoo. Food is awful, the rooms are stinky and tiny, and speaking their one language is absolutely forbidden. Besides if they tried to escape, they will be chased and eventually severely punished. The three girls cannot resist this situation anymore and after two days decided to escape and then reported as “wanted”.

Many miles away, their mother discovered it and tried to protect the fence at all cost, because if they arrive safe and sound at that place, they will be free. Along their way they meet a lot of farmers and ex-prisoners belonging to the same settlement, however, they all will betray them to get the reward.

To extinguish their illusions, local newspapers spread the news that their mother has sold their home. Although there were hard moments for the trio, they will superimpose and face the final part of their path: the desert. Unfortunately, here, the younger sister, Gracie is trapped and sent to die. However, the two other remaining girls arrived at the home and broke into tears. The story concludes with a bittersweet ending when the major official Ao Neville declares that if the two girls are seen out of Jigalong will be automatically trapped.

Unfortunately, this story is based on true events, and Molly the elder of the three sisters is the protagonist and author of the novel. But Molly would endure this problem twice, this time, with her own children, when Annabelle and Doris were kidnapped. After thirty years Doris found his mother again, but Annabelle was never seen again. The author even shows how the British colonels were always changing the information, local and international in order to justify their actions and get more power in the public spheres. Here the natives feel happy when thinking that the English Government would help them, but the nightmare was far from over: “New arrivals always created great interest but most importantly hope. Hope of news about relations back home” (Pilkington,-1996:186).

This book deals with the issue of the so-called Stolen Generation (Bryson, 2000: 376) when after colonization, thousands of aboriginal children were kidnapped and forced to prepare for a future living in civilized society just as appear in the book. The character which best represents this movement is Ao Neville, but for him, there is nothing wrong and obviously, he is not the bad guy of this history.

After the colonization, when both societies were coexisting together, Aboriginals were threatened as outcasts. Killing an aboriginal was not even a crime, because they were not even considered as human beings (Bryson, 2000: 270), and the white society even felt pity for their old fashioned and archaic lifestyle. Therefore, in the mind of Neville, he was doing them a favor providing them new opportunities.

Nowadays things have changed and aboriginal are able to continue living their own lives away from white society in the outback, the rural parts of the continent. But in present Australia, this topic is still a taboo. Besides, due to the past behavior of the Australian government, they were forced to publicly apologize in 2008. (Prime Minister Kevin Rudd, MP. Apology to Australia's Indigenous peoples. 2008).

The message that the author tried to show is no other but the racial injustice and the crimes committed against the black race. However, there was another historical figure who was able to spread this message all over the world.

The lawyer and politician Nelson Mandela (18 July 1918 – 5 December 2013) dedicated his 67 years lifetime to fight against the oppression endured by the black man. This man was able to become the first black South African president and changed the laws in a country still ruled by a segregational system. His thoughts, behavior, and charisma, are well known and told in books about his life. In his most famous book *Long Walk to Freedom* (Nelson Mandela, 1994), he would leave a pacifist message to the world explaining that there is no sense to hate each other, based on simple appearances:

No one is born hating another person because of the color of his skin, or the background of his religion. People must learn to hate, and if they can learn to hate, they can be taught to love, for love comes more naturally to the human heart than its opposite (Mandela 1994:101)

As Nelson Mandela's book, *Follow the Rabbit Fence* (1996) would show the world that no matter the difficulties, faith is all you need to change the world.

Follow the Rabbit-Proof Fence had such a big impact that there was an adaptation to film in 2002, directed and produced by Philip Noyce. However, the film does not follow the same plot as the book, because it is much more focus on the previous colonization process than in the travel itself.

2.3. Kim Scott.

The following novel is *That Deadman Dream* (2013), written by Kim Scott, author of many other works such as *Benang: From the Heart* (1999) or *Taboo* (2017). The story is set on the South coast of Occidental Australia, part of the first encounter between European colonists and the native aboriginal. At the very beginning, there is a small prologue in which the author introduces the main characters: Bobby Wabalanginy and the colonist Chaîne who considered him as a member of his family.

The first chapters narrate how Bobby easily learns the habits of the Europeans and helps them to hunt and recollect food. Apart from that, this character will guide

them through this hostile and unknown land. After meeting the daughter of Chaine, Bobby falls in love, but there is no way that Chaine is going to accept a relationship with a native aboriginal. After this event, the story moves on to 1841 when aboriginal and Europeans live together in King George Town, not big enough for them, enlarging its territory far away from the aborigines' land.

An activist for the human right, Dr. Cross established a huge relationship with one of the main leaders of the tribes, Wunyeran. Indeed, he said that after dying he wanted to be buried next to him. However, after the expansion of the city, the graveyard was relocated and buried where many other famous pilgrims were. When the moment came, his grave was destroyed by hounds, and his bones massacred. Death do them apart, but when they were alive, they were constantly learning and protecting each other. For instance, in this fragment, Dr. Cross saved Wunyeran from being shouted by the colonist: "Not this one with us, Dr. Cross replied. He is our friend. He need us" (Scott, 2012: 28).

Time passes by and the lack of food and water became a problem to the city due to the excessive hunting and fishing of the colonists. The environment was good and big enough for one society but was not ready at all for two at the same time. Parallel to this, Bobby finally decides to take a stand and cross the frontier between both worlds getting married to the daughter of his friend Chaine. Unfortunately for him, his hopes fade away when he is rejected and forbidden not to meet her anymore.

This story is not narrated chronologically, but it is a sequence of events that guides the reader towards different unhappy stories where it is shown how both worlds reacted after the European arrival.

Sadly, these particular stories have a clear message, no matter when, before or after the colonization, but the greed of the colonists seemed never enough. Besides, the fact that the book is written and divided into non chronological chapters reinforces this theory, because the common living does no improve at all the living between both worlds. Instead of establishing a good relationship between natives and colonists, the majority of the colonist started considering the aborigines a hindrance. This fragment explains the aboriginal frustration: "These people chase us from our own country. They kill our animals and if we eat one of their sheep ... they shoot us" (Scott, 2013: 201).

On the other hand, Bobby bears a striking resemblance to Winston Smith, main protagonist of 1984 (George Orwell, 1949). Here, Winston believes that he deserves much more apart from the world he is living in, as it is clearly appreciated in this fragment: "Often he gave himself up to daydreams of escape" (George Orwell, 1949: 144).

It is also relevant that some characters, as Dr. Cross, try to learn and live just like the natives until the end, but no matter the reason: socio-economical, political, or racial, an aboriginal will never have that right, the right to be treated as an equal.

In the book, many more aspects about life at each side are also shown, such as land disputes and whale hunting (Scott, 2012: 220). At the beginning, there was a small

possibility to both societies would exist and live in harmony but that option would not work more than a few months, due to the constant destruction of the venerated lands of the aboriginal. Indeed, in order to feel the sensation and the pain against an immediate loss of their precious virgin lands, the author tends to take his time to describe the environment and how unique is the continent in which the action takes place:

The rocks and stones I told him are the beauty of thee place and he laugh and speak big and very loud. I could not think what to say but that the climate is good he looked at me then and said 'Oh, you are right in that, it is the best', I did my best and did not speak rudely. I did not say flowers and parrots too. I did not shysters, moon, the waves and leaves and campfires I thought after (Scott, 2010: 172).

But there is an important factor that needs to be taken into account. Due to the new varieties of plants and animals at that part of the globe, the colonist did not know how to deal with that kind of situation, how to domesticate the animals, plow the fields and to distinguish the poisonous kinds of fish or fruits. Therefore, the destruction that came along with colonization was due to their incapacity to adapt to this new land, as they forced nature to create and build everything they knew from Europe. A good example of this is the different hunting techniques between both societies. Usually, when an aboriginal tribe hunts, it is customary to share the food among the members of their family first and the rest of the tribe afterwards. But for the colonist, the *modus operandi* is really different. They were constantly hunting whales not for surviving, but for earning a living. This indiscriminate killing developed into the reduction of certain species in that area. Also, the kangaroo would be their main goal, hunting, selling them to Europe as an exotic animal for later bringing the sheep to Australia.

This point of the book may have two interpretations that will change throughout the story. At the beginning of the book, colonists are seen as desperate and unable to help themselves. Besides, the aboriginal had to back up some settlements in New South Wales and Tasmania to prosper the first months after the arrival. However, this image suddenly turns into another taken from a horror movie. The character of the colonist turns from an innocent pilgrim to another taken directly from *Hearth of Darkness* (Joseph Conrad, 1902). A direct result is a man who considers himself as a deity among mortals. "After the white man's big res and guns and greed there was nothing" (Scott, 2012: 166).

2.4. Kate Grenville.

Finally, it is time to focus on *The Secret River* written by Kate Grenville in 2005. This time, the protagonist will be William Thornhill, a poor waterman from London who has been deported with his family to New South Wales at the beginning of the 19th century. When William was trapped alone in the penitentiary center, an aboriginal appeared out of nowhere. After the initial scary moment, William started screaming and the aboriginal imitates him. The exact word that William pronounced were: Be off !!! (2005: 14)

The, the novel moves back to William's childhood in London. He came from a humble family and had to work when a child, transporting the gentry from one place to another and always following the same course of a river. Growing hate and anger, William starts thinking about searching for another job away from London. However, this idea immediately fades away after meeting the daughter of one of his masters, Mr. Middleton. Some years later they get married and William believes that his poverty days are over.

Unfortunately for him, his father in law falls ill and spends all his money in a possible cure. Later on, this man passes away and William has to find another master. Poverty will be a common problem not just for him, but for the entire city at that time. Therefore, he is forced to steal to feed and raise his family. He is eventually chased and caught by the police. He was first sentenced to capital punishment, however, thanks to Sal, his wife, the sentence would be a downgrade, and William was sent to Australia instead.

Then, the story returns after the initial encounter with the aboriginal prisoner. The main particularly that he notices is that, in that settlement, he was the only European citizen, all the rest were aboriginal natives. Finally, after a long time jailed in that settlement, he is liberated but he would steal again in the nearby area.

With the stolen money, he would travel to Hawkesbury along with his family. Once there, he promises himself that one day he will buy a house and raise his family there, finally abandoning this marauder life. There, he would meet Smasher Sullivan a man who deeply hates aboriginal and even tries to kill them if they step foot in his land. William disagrees with this behavior because he learned to respect and co-exist with them. In this fragment he does not show remorse or even respect for the life of the aboriginies, a good show of the behavior of this character: "He has opened his mouth to change the tack of the conversation, but Smasher got it first. He some dreamily. It is like the bleeding flies, ain't, he said. Kill one, ten more come to its funeral" (Grenville, 2005: 218)

After an eventual stroke of luck, William and their family are finally able to live in their dream house located in the wilderness. However, since the very first moment, they have a problem with a clan of aborigines in that area. They do not recognize William as the landlord of that area and do not even understand the meaning of private property. William and the aborigines fight for a corn patch and the aboriginal revenge would be no other but burning the place down. Against this situation, his wife is desperate to escape and does not want to put their lives on the line for a simple house. But for William, it is much more than that and he is not able to relinquish to his dream.

It seems he is not the only one who is having problems with the aborigines because Saggity, one of his neighbors was speared after refusing to leave this land. William tries to help him but after a few days, he dies at the hospital. Now that William has lost a friend and the livelihood of his family, together with a few citizens he agree to put an end to this problem with the natives.

Women, men, and children fought, they were dying side by side. But when the European side used fire guns, the leader of the clan declared the retirement and the aboriginal disappear forever among the trees. Many years later, after the protagonist became a successful businessman, he is challenged by a mysterious man and the winner would rule that land. The novel ends with William looking at the horizon for a glimpse of a man very similar to the one he found in that settlement at the beginning of the novel,

This book has different moral interpretations, but the most striking maybe that no matter the modifications or moral disputes, for the natives, this would be always the land of the aborigines. Maybe for their historical relevance or for their true love for this land, but it seems that their footprint will never be forgotten. The aboriginal people are considered as one of the first societies in the history of mankind. They have always lived in the same way, had the same religion, and hunted the same animals. The concept of traveling, moving to another region, or even thinking about going to new planets as the modern people would do is something completely unbelievable for them.

So, if that is their only lifestyle and their only way to survive, it seems normal that they want to protect their identity at all costs. Nowadays even the “modern” aboriginal citizens of Australia, prefer living away from big cities in order to keep along with their ancestral culture. But that does not mean that the problem is completely solved because many modern activists have tried to remark their position not just in Australia but in the western world (Madison, 2006: 73).

The word “aboriginal” means native to the place where it lives; it alludes to what belongs to the primitive inhabitant of a region. The history of the aborigines is full of marginalization. The interaction of two such diametrically opposed cultures, with such different attitudes towards the land, made confrontation inevitable. In the 19th century, the weapons of the whites proved more powerful than the spears of the natives. By the middle of the same century, European farmers and settlers had penetrated the lands of the Aborigines, disrupted hunting and traditional gatherings, depleted natural resources and pastures, polluted waterways and violated sacred sites.

European diseases, such as smallpox and even simple colds, decimated the indigenous population. In addition, alcohol and money undermined traditional habits. In many areas, Europeans challenged the entire structure of traditional native society, and the authority of tribal elders was undermined.

They had always controlled decision-making structures such as marriage, education and ceremonies such as clan meetings.(Banham, 2017: 106) However, younger Native people began to be attracted to white society and began to live on the fringes of both worlds.

Once their dominance over the Aborigines was complete, thanks to more advanced technology and weaponry, the English colonisers began not only to enslave and torture the Aborigines (Banham, 2017: 82), but to systematically destroy their

culture by prohibiting them from speaking their own languages, practising their own laws and rituals and living on their own ancestral and sacred lands.

The history of Australia's indigenous peoples is marked by loss and dispossession. English settlers systematically dispossessed the Australian Aboriginal people of their lands, belongings and myths, of all their culture, from the moment they arrived on the shores of Australia. This scheme continued without interruption until the 1930s and beyond, not only of the land or belongings, but of the spirit and destiny. Still, there remains a fervent desire to claim Aboriginal rights, independence and the dignity of planning your own destiny. (William, 2004: 101)

One of the reasons why Aboriginal people have been discriminated against both socially and legally is because they have been placed exclusively in a category based on skin color or pre-colonial cultural tradition. This singular conception of identity arises from the worldview of the conqueror, who was responsible for classifying and grouping individuals from the colonies (Aboriginal and non-Aboriginal) into closed categories. Myths are powerful. They influence the way we think about things we have no direct experience of. The most difficult relationship is not between whites and blacks, but between white Australians and the symbols created by their predecessors. Most Australians don't know how to relate to Aboriginal people. They relate to stories told by ancient settlers.

Seeing the world in absolute terms only leads to extreme positions that cannot be resolved from the negative side. That is why the most immediate way to overcome it in the case of the Aborigines is by affiliation with their group from an ethnic, traditional and temporal point of view: they are visibly different, they have their own traditions prior to colonization and they arrived in the lands they inhabit before the white man. These three compelling arguments (Henderson, 2003: 32) give Aboriginal people the rhetorical authority to speak out against violations of their rights and claim due recognition, and they do so through their history, in literature and in the arts generally. Despite the loss, pain, racism and dispossessing of the history of Aboriginal Australians, they have maintained an unwavering and entrenched sense of collective identity that acts as a beacon of hope.

Les emprunts aux langues orientales et leur rôle dans l'enrichissement des vocabulaires français et géorgien

Ketevan Djachy, *Université de Séville*

1. Introduction

L'interaction entre les langues tout au long de l'histoire est une question indéniable. Les langues pures sont un mythe. Actuellement, nous ne trouvons pas une seule langue qui n'ait pas été influencée par sa voisine (...). Les langues, comme les êtres et les groupes humains, voyagent, se déplacent, émigrent et immigrent, avec des fortunes diverses. (Rivero Caballero, 2016: 7)

Notre analyse est fondée sur la typologie comparée des emprunts aux langues orientales en français et en géorgien. Il y a beaucoup d'ouvrages consacrés aux emprunts menés par les linguistes français, francophone et géorgien, pourtant il n'y en a aucun, qui soit consacré à la typologie comparée des emprunts aux langues orientales dans les deux langues non apparentées, notamment, en français et en géorgien. A l'heure actuelle, tout le monde est d'accord que «le vocabulaire reflète l'état de la langue. Plus le vocabulaire est riche et diversifié, plus la langue est riche et développée» (Shamelashvili, 1972: 6).

Chaque mot de la langue fait partie de son vocabulaire, de même les mots appartenant aux différentes couches sociales, aux différents dialectes, aux langues de profession et à la langue littéraire en font également partie. Lorsqu'on parle d'emprunt linguistique, on fait généralement allusion à un mot ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à la langue d'une autre communauté linguistique, sans passer par la traduction, tout en l'adaptant parfois aux règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques. Dans le dictionnaire Le Petit Robert (2010), on trouve la définition suivante du mot *emprunt* : «1826 (Ling.) Acte par lequel une langue accueille un élément d'une autre langue ; élément (mot, tour) ainsi incorporé».

L'emprunt demeure un phénomène sociolinguistique très important dans les contacts entre les langues. Généralement, les peuples dominants transmettent les mots de leur langue aux peuples dominés ; mais il peut arriver qu'une langue conquérante finisse par disparaître au profit de la langue conquise, après lui avoir légué un nombre appréciable de mots.

Les relations économiques, politiques et culturelles entre les pays provoquent l'entrée de certains éléments d'une langue dans une autre. Ce phénomène des emprunts a existé de tout temps, y compris dans l'Antiquité gréco-latine, peut-être même bien avant avec les Sumériens et les Babyloniens. Dès le début de son existence, vers le XI^e siècle, l'ancien français a commencé à emprunter des mots à l'arabe, à l'allemand,

au néerlandais, à l'italien, etc. Le latin avait, lui aussi, emprunté à d'autres langues, surtout au grec mais aussi aux langues italiques parlées par les peuples conquis (osque, ombrien, volsque, ligurie, etc.). Dans la Gaule soumise par les Francs, le gallo-roman a massivement emprunté à la langue franque appelée, «germanique». Tout au long de son histoire, le français a emprunté des milliers de mots à plusieurs autres langues, mais il en a aussi donné à d'autres avec lesquelles il a été en contact³⁵.

Les mots nouveaux apparaissent avec le changement de la formation sociale, la reconstruction des moyens de production, le développement de la culture et de la science (Shamelashvili, 1972: 6). Tout le monde sait qu'il n'existe pas des langues « pures ». L'emprunt se fait plutôt au niveau du lexique, car il est moins systématisé que les autres catégories langagières. C'est pourquoi la pénétration des unités lexicales est plus intensive. Il est à noter que tous contacts des langues favorisent l'enrichissement de leurs vocabulaires. Il est très rare qu'un mot emprunté chasse un mot local (Potchkhua, 1974: 342-346).

2. Les types d'emprunts en français

La langue française évolue inlassablement depuis plus d'un millénaire, surtout dans le domaine lexical. Le vaste lexique qu'elle gère aujourd'hui est le fruit d'un millénaire de construction, consolidation et emprunt de plusieurs langues. Face à tous ceux qui s'entêtent à défendre la pureté du français, on trouve la vérité de l'histoire. Les peuples qui sont passés par le territoire de la France sont abondants. Selon O. Bertrand:

La langue française est une langue romane, une langue qui provient du latin mais qui s'est enrichie pendant plus de mille ans d'histoire, au fil de rencontres entre les peuples, par de nouveaux mots empruntés, assimilés ou créés par des locuteurs qui avaient besoin de nommer les réalités de la vie. (Bertrand, 2011: 75)

Le français d'aujourd'hui est un produit historique constitué par des apports de différents idiomes, mais aussi de cultures ; parce que les principaux emprunts correspondent aux objets et aux réalités d'autres langues qui n'existaient pas en français. Et loin de l'appauvrir, toutes ces interactions entre les langues l'enrichissent. La langue et la culture françaises ne sont pas pures, elles excèdent la France, imprègnent d'autres cultures et sont aussi imprégnées par elles. Et il faut connaître et reconnaître cet héritage pour savoir d'où le français et sa culture viennent. A l'heure actuelle, le français est saturé par les anglicismes. «L'anglicisme qui était autrefois un snobisme des classes aisées exerce aujourd'hui une pression qui touche toutes les classes de la société, et largement les adolescents» (Le Nouveau Petit Robert, 2010, XVIII). C'est l'anglomanie qui a favorisé au milieu du XVIIIe siècle l'intégration en français d'un

³⁵ *Les emprunts et la langue française, Le Phénomène des échanges linguistiques*, révisé par Lionel Jean, Repéré le 29.06.2020 à

http://www.axl.cefanelaval.ca/francophonie/HIST_FR_s92_Emprunts.htm.

grand nombre d'emprunts à l'anglais : *gentleman, pouding, cake, hall, week-end, coalition, spleen, pullover*, etc. (Gohin, 1970: 208).

A propos de différents types d'emprunts, nous nous appuyons sur le point de vue d'Henriette Walter qui répertorie sept types d'emprunts : les xénismes, les xénismes «naturalisés», les emprunts purs et simples, les emprunts sémantiquement et grammaticalement modifiés, les pseudo-emprunts, les calques, les emprunts provisoires et les emprunts qui réussissent (Walter, 2006: 103-105).

Les xénismes sont des emprunts qui correspondent au niveau le plus élémentaire. Ces lexèmes, non seulement ont gardé plus ou moins totalement la forme qu'ils avaient dans la langue d'origine mais ils renvoient spécifiquement et uniquement à des réalités du pays ou de la région où cette langue est pratiquée. Exemples : *datcha, isba* ou *vodka* (russe), présents dans la langue française et se référant à des réalités typiquement russes, *pizza* ou *osso buco* (italien), *fado* (portugais), etc.

Les xénismes «naturalisés» sont très proches des xénismes proprement dits, et désignent des emprunts qui, tout en gardant leur forme originale pratiquement inchangée, ont fini par désigner des réalités nouvelles dans la langue d'arrivée. Exemple : *putsch*, mot d'origine allemande désignant en allemand, comme en français, tout coup de force en vue de prendre le pouvoir par les armes.

Les emprunts purs et simples sont des mots qui ont à la fois le même signifiant, plus ou moins adapté phonétiquement et graphiquement, et le même signifié (ou le même référent) dans la langue de départ et dans la langue emprunteuse. Exemples : *garage*, passé en anglais, en italien, en espagnol, en danois, en néerlandais, en hongrois, en croate, en tchèque, en basque, en irlandais, en grec moderne, en arabe, en turc, même en géorgien ღარაჟი³⁶ et dans bien d'autres langues, sans modification de sens.

Avec les emprunts sémantiquement et grammaticalement modifiés, on fait un pas de plus dans l'appropriation du lexique allogène par la langue emprunteuse, qui lui ajoute de nouveaux sens ou lui confère d'autres fonctions grammaticales. Exemples : *jogging* renvoie à la fois à un sport individuel et à des chaussures de sport, ce qui constitue un élargissement de sens par rapport à cette même forme en anglais. C'est au contraire une restriction de sens accompagnée d'un aménagement grammatical que l'on constate dans les formes devenues françaises comme *parking* ou, *lifting* (en anglais, respectivement *car park, parking lot* ou *face lift*) (Walter, 2006: 104).

Les pseudo-emprunts sont des mots qui semblent être des emprunts à une autre langue et qui pourtant n'existent pas dans cette langue. Parmi les pseudo-anglicismes, on peut citer *recordman* et *tennisman*, qui ont une apparence anglaise mais n'existent pas en anglais, où les formes employées sont respectivement *record holder* et *tennis player*. Il s'agit dans ce cas de créations purement françaises et qui peuvent faire illusion. Jolanta Mrozowska écrivait:

³⁶ Exemple géorgien ajouté par Ketevan Djachy

Mot d'origine anglaise installé dans le système de la langue française jusqu'au moment où il se prête à la dérivation française. Le pseudo-anglicisme est un mot formé en français au moyen de morphèmes ou mots d'origine anglaise et qui n'existe pas dans cette langue, hormis le cas de réemprunt de ce mot par l'anglais (Mrozowska, 2006: 107).

Ces pseudo-emprunts qui appartiennent au système de la langue française sont susceptibles de nouvelles évolutions tant formelles que sémantiques. Voici quelques exemples de pseudo-anglicismes qui paraissent être des emprunts assimilés mais ne le sont pas, même si leur *air* anglais les fait classer volontiers parmi les anglicismes. Exemples : *média* + *-tique* = *médiatique* (par analogie avec *informatique*), *performance* = *performant* (c'est une dérivation régressive : des formes en *-ance* peuvent être directement empruntées au latin ou à l'anglais sans que l'adjectif en *-ant/-ent* soit attesté). Notons que la formation des pseudo-emprunts s'accompagne parfois de la formation de paradigmes lexicaux comme le paradigme issu du mot *coke*, anglicisme intégré phonétiquement. Le paradigme est centré sur le trait sémantique de la construction du *coke* tels que *cokerie*, *cokéfier*, *cokéfiant*, *cokéfaction* et *cokéfiable*.

Le sens de l'emprunt reste proche du domaine auquel il a été emprunté et ensuite, par néologie sémantique, il se généralise. Il existe deux groupes de pseudo-anglicismes dont le sens devient plus général : certains restent dans le même domaine : *parlementaire*, relatif au Parlement britannique = relatif aux assemblées législatives d'autres pays ; *liberty*, tissu de satin à petites fleurs = tissus de coton de même motifs ; *brief* a donné le mot *briefing* réunion d'information avec une mission aérienne ; *destroy*, verbe anglais qui signifie «démolir» a formé un nom *destroyer*- contre-torpilleur, etc.

Pour résumer, les pseudo-emprunts constituent un élément de la langue sous-estimé et malgré tout, ils reflètent, tant dans leur formation que dans leurs évolutions formelles et sémantiques postérieures, les tendances générales de la néologie française. Ils sont ainsi la preuve des capacités et de la créativité langagière des francophones. Tant que les usagers de la langue française seront en mesure de créer de nouveaux mots selon les règles dérivationnelles du français, le français se portera bien et fera face à des violations possibles suite au contact avec d'autres langues.

En ce qui concerne les calques, G. Mounin les définit de la manière suivante : «forme d'emprunt d'une langue à une autre qui consiste à utiliser, non une unité lexicale de cette autre langue, mais un arrangement structural, les unités lexicales étant indigènes (...)» (Mounin, 1974: 58). Exemples : *Table ronde*, *papier monnaie*, *prêt à porter* sont en français des calques de l'anglais. Il faut toutefois noter que seuls *table ronde* et *prêt à porter* sont des vraies traductions de *round table* et de *ready to wear*, dont les formes traduites restent fidèles aux structures du français.

A propos des emprunts provisoires et des emprunts qui réussissent, H. Walter s'exprime de la façon suivante :

(...) Certains sont éphémères, comme *fashionable* ou *computer*, qui n'ont pas résisté à l'épreuve du temps en français, tout comme *doping*, aujourd'hui

supplanté par *dopage*, ou dans le domaine du football, *goal*, de plus en plus remplacé par *gardien*. A l'opposé de ces emprunts sans avenir, certains emprunts ont au contraire, (...) même servi de base à de nouvelles dérivations dans la langue emprunteuse. A partir de *sucre* (de l'arabe), on a formé *sucre* et *sucrier*, à partir de *thé* (du malais), on a créé *théier*, *théière* et *théine*, (...) (Walter, 2006: 105).

Outre les sources internes, telles que le développement du sens et la formation des mots et de leurs équivalents, la dérivation, la composition, l'abréviation, la transformation analogique le français possède, comme toute autre langue, une source externe de l'enrichissement du vocabulaire-c'est l'emprunt aux autres idiomes. C'est à juste raison que dans son ouvrage sur l'emprunt linguistique L. Deroy remarque : «On ne peut logiquement qualifier d'emprunts dans une langue donnée que des éléments qui y ont pénétré après la date plus ou moins précise marquant conventionnellement le début de cette langue» (Deroy, 1956: 6).

En réalité, le français a réellement fait des emprunts seulement après s'être affranchi des caractères essentiels du latin. Depuis qu'il a acquis les traits fondamentaux d'une langue romane. C'est pourquoi il est incorrect de considérer comme emprunts proprement dits les mots d'origine celtique. Par exemple : *bouleau*, *bec*, *tonneau* et germanique : *jardin*, *fauteuil*, *gare*, introduits à l'époque de la formation du français en tant que langue indépendante. L'emprunt se fait à un idiome foncièrement et expressément différent de la langue emprunteuse. En ce sens il est faux de parler d'emprunts faits par le français à l'argot ou à des terminologies diverses, car l'argot et les nombreuses terminologies sont autant de rejetons du français commun. Il est difficile pour la même raison de qualifier de véritables emprunts les mots dialectaux qui ont pénétré dans le vocabulaire commun, les dialectes étant aussi des variétés de la langue française nationale. L'étude des emprunts révèle nettement le lien existant entre la langue et l'histoire du peuple qui en est le créateur un assez grand nombre d'emprunts faits aux idiomes étrangers à des époques différentes.

Chaque période du développement du français est caractérisée par le nombre et la qualité des mots empruntés, ce qui découle des conditions historiques concrètes, du caractère des relations entre le peuple français et les autres peuples. Parfois l'emprunt est dicté par la mode ou par un snobisme ridicule. Mais, en régie générale, c'est la langue d'un peuple qui, à une époque donnée, a acquis un grand prestige sur l'arène mondiale, une influence économique et culturelle prépondérante qui devient une féconde source d'emprunt. C'est pourquoi les emprunts présentent un grand intérêt non seulement pour le linguiste, mais aussi pour l'historien, en tant que document historique et culturel. Afin que l'emprunt s'effectue aisément l'influence politique, culturelle d'une nation sur une autre à une époque donnée n'est guère suffisante à elle seule. L'emprunt est surtout facilité lorsque la langue qui puise et celle qui sert de source appartiennent à la même famille et surtout à la même branche. L'itinéraire des emprunts est parfois fort compliqué. Selon que l'emprunt à une langue s'effectue immédiatement ou par l'entremise d'une autre langue, il est direct ou indirect. Les mots exotiques du vocabulaire français sont fréquemment des emprunts indirects. Ainsi, *pirogue* est un

emprunt fait à la langue des Caraïbes par l'intermédiaire de l'espagnol ; *bambou* a été pris au portugais, qui à son tour l'a emprunté au malais ; *albatros* et *véranda*, d'origine portugaise, ont été introduits en français par l'anglais. Signalons à part certains mots qui, après avoir été pris au français par d'autres langues, sont revenus, méconnaissables, à leur bercaïl linguistique : tel est *budget* emprunté directement à l'anglais et remontant au vieux français *bougette-petit sac* ; *tennis* venu de l'anglais n'est rien autre qu'une altération de la forme française *tenez*, terme de jeu de paume ; *humour* pris aussi à l'anglais provient du français *humeur* au sens de penchant à la plaisanterie.

3. Les emprunts aux langues orientales en français

Les emprunts servent d'abord à désigner un référent nouveau, provenant d'une autre culture et qui n'a pas encore de dénomination : l'élément lexical est alors introduit avec la chose qu'il désigne. On emprunte aux différentes langues et les emprunts peuvent subir des modifications graphiques ou phonétiques. Christiane Loubier écrivait :

On harmonise le plus possible la prononciation et les graphies étrangères en recourant aux règles de l'orthographe du français (choix de phonèmes et de graphèmes, règles de formation de l'unité). Cette adaptation se fait par la suppression des phonèmes inexistants en français ou par le remplacement de ces phonèmes étrangers par des phonèmes français qui s'en rapprochent le plus. On remplace aussi les graphèmes étrangers par d'autres qui sont plus conformes à la prononciation française. On évite également les signes étrangers qui viennent obscurcir la graphie et la prononciation (Loubier, 2011: 49-50).

Les processus d'intégration d'un mot emprunté peuvent être complexes et diversifiés. Le mot peut être reproduit quasiment tel qu'il existe dans la langue source. Le plus souvent, les mots empruntés subissent diverses adaptations phonétiques, prosodiques, morphologiques (des *sopranos* et non des *soprani*), en particulier lorsque le terme emprunté donne lieu à des dérivations (*jogger* à partir de *jogging*, *sucrer* à partir de *sucre*), voire sémantiques. Parfois, deux niveaux d'intégration sont en concurrence (*rocker* ou *rockeur* ?). Lorsque l'intégration est maximale, l'origine du mot ne transparaît plus : *choucroute* (all. *sauerkraut*), *banque* (it. *banca*). On remarquera encore que certains emprunts sont à la base de particularités phonétiques et orthographiques de la langue : la lettre « k » est systématiquement liée à des mots empruntés ; la combinaison graphique « fj- », qu'on trouve dans *fjord* et *fjeld* (plateau rocheux usé par un glacier continental) marque des emprunts au norvégien ; la terminaison « ing » provient d'emprunts à l'anglais *jogging*, *parking*, *footing*³⁷... On adapte certaines séries d'emprunts à un modèle français de dérivation si elles sont jugées acceptables selon les critères d'acceptabilité. C'est le cas de certaines formes anglaises en *-er* que l'on francisera en *-eur* ou en *-euse* (*dribbleur/dribbleuse*,

³⁷ EOLE — A la découverte des mots venus d'ailleurs, (2003), SG / CIIP, Qu'est-ce qu'un emprunt linguistique ?, annexe documentaire, Repéré le 29.06.20. à http://eole.irdp.ch/activites_eole/annexes_doc/annexe_doc_34.pdf.

globetrotteur/globetrotteuse). Cette tendance est déjà présente dans l'usage. La finale française *-eur* sera de règle lorsqu'il existe un verbe en plus du substantif (*supporteur*, verbe *supporter*). Les formes en *-ing*, si elles sont acceptées, seront souvent francisées en *-age* (*doping* devient *dopage*). Les emprunts construits avec *-man* (*tennisman*, *jazzman*, *barman*, *rugbyman*, *perchman*, etc.) seront remplacés systématiquement par des équivalents que l'on peut intégrer au système du français (*joueur de tennis*, *musicien de jazz*, *serveur*, *joueur de rugby*, *perchiste*, etc.). Le recours à des éléments formels empruntés, mais acceptés en français, est aussi un procédé utile. L'utilisation de l'abréviation anglaise *web*, par exemple, a servi à créer de nouvelles formes dont l'adaptation est acceptable : *page web*, *site web*. Lorsque l'on tente d'harmoniser la graphie et la prononciation, la transposition des consonnes étrangères reste difficile. On peut voir facilement que *raja* est mieux adapté au système du français que *rajah*, *kouglof* que *kougelhof*, *iglou* que *igloo*, etc. On écrit *yak* plutôt que *yack*, *calife* plutôt que *khalife* ; *chiche-kebab* plutôt que *shish kebab*, *goulache* plutôt que *goulash* et *goulasch*, etc.

Notre objet d'études est la typologie comparée des emprunts aux langues orientales en français et en géorgien. Les langues orientales ont enrichi le français d'un certain nombre de vocables ayant trait tant aux moeurs des peuples d'origine qu'aux acquisitions de la culture mondiale. De l'hébreu le français tient surtout des termes bibliques dont *alleluia* <*hallelou-yah*- louez l'Eternel, *amen-ainsi soit-il*, *cabale* <*quabbalah*, proprement *tradition*, *chérubin-keroûbîm*, plur., *de keroûb-sortes d'anges*, *sabbat* <*schabbat*, proprement *repos* ; *satan-nom de l'esprit du Mal dans la bible*, *séraphin* <*seraphîm-sortes d'anges*. Ces mots ont été transmis en français par le latin ecclésiastique. *Cidre*, de l'hébreu biblique-*cecar*, *boisson fermentée*. *Eden*, du jardin d'Éden cité dans la Genèse. *Gouine*-prostituée et *goujat*, homme grossier, de *goy* ou *goya* (non juif ou non-juive, plus précisément servante et garçon de ferme chez les Juifs, *goy*, une *nation* dans la Bible. *Judas*- 1. Traître ; 2. Petite ouverture permettant de voir sans être vu. *Kippa*-calotte ; *manne*-nourriture des Hébreux dans le Désert. *Mosaïque*, qui provient de Moïse (religion mosaïque). *Pâquerette*, fleur qui fleurit à l'époque de Pâques. *Tohu-bohu*, (hébreu biblique), « *tohou-vavohou* » (déserte et vide. Bible, livre 1, chapitre 2). Arthur Rimbaud utilise l'expression *tohu-bohu* dans son fameux poème, *Le Bateau ivre*, de 1895- *Je courus! Et les Péninsules démarrées, /N'ont pas subi tohu-bohus plus triomphants*. Dans un de ses discours, le général de Gaulle emploie également cette expression de *tohu-bohu*.

Le français a aussi adopté quelques mots persans dont la plupart lui sont venus par l'intermédiaire d'autres langues dont l'espagnol, l'italien, l'arabe. Certains d'entre eux qui reflétaient d'abord des phénomènes indigènes ont reçu par la suite un emploi étendu ; tels sont *bazar*, *caravane* < *karwan* ; *échec* <*shâh* -roi ; *taffetas*< *tâfta*, proprement *tressé*, *tissé* ; *lascar*- du persan *lashkar* (armée) par l'intermédiaire de l'anglais ou du portugais, ou de l'arabe *al-askar*-armée. *Narguilé*- (XIX^e siècle), vient du turc *nargile*, du persan – *nārgileh*, dérivé de *nārgil* (*noix de coco*, utilisée au départ pour faire le flacon de la pipe). *Nénuphar*- (XIII^e siècle) -*nīlūfar*, *nénuphar*-

nymphéacée qui a de larges feuilles rondes et de grandes fleurs en forme de roses simples. Le mot *se tar-trois cordes*, *sitar*-Instrument de musique indien à cordes pincées. *Tambour*, (XI^e siècle), *tabīr* ou de l'arabe *tubūl* désignant tous deux un *tambour*. *Bazar-bâzâr-marché*, ou de l'arabe *bâzâr- marché*. *Shāh-roi*, pour une femme on dit *chahbanou*- titre des monarques de Perse, puis de l'Iran. *Babouche*, vient du mot *papouch*-chausson de cuir coloré. *Épinard*, plante potagère (chénopodiacée) aux feuilles épaisses et molles d'un vert soutenu, vient de *espinarde*, on a également la forme de *épinach*, emprunté à l'espagnol *espinaca*, le mot formé de *espina*, *épine*, de son côté emprunté à l'arabe *aspânâkh* ou *isbinâkh*. Au début cette plante n'a été utilisé qu'en médecine, plus tard en cuisine. Le français l'a emprunté au latin médiéval au XIV^esiècle sous la forme-*spinachium*.

En français on a les emprunts au turc. Exemples : *baklava*- petit gâteau oriental à pâte feuilletée, selon les recettes, on y trouve miel, noix, noisettes, amandes, pistaches, etc. *Café*- emprunté au turc *kahve*, peut-être par l'intermédiaire de l'italien *caffè*. Ce mot vient de l'arabe *qahwa*- le vin en tant que stimulant de l'appétit. On retrouve cette même origine dans son synonyme *caoua*. *Dolman*-apparenté à *doliman*, du turc *dolaman* via l'allemand *Dolman* et le hongrois *dolmány*, *dolman*- (habillement militaire), veste retenue sur les épaules par un cordon seulement, puis ajustée à la taille et pourvue de brandebourgs que portaient certains corps de cavalerie et d'artillerie, en particulier, les hussards. *Efendi*- titre de respect, en Turquie, pour les fonctionnaires civils, les ministres de la religion et les intellectuels. *Kilim*-tapis, d'Orient à motifs géométriques, dépourvu de velours. *Yaourt*, les mots *yaourt* et *yoghourt*, qui ont fait leur entrée officielle dans le Petit Larousse en 1925, viennent du turc *yoourt*. Ce sont les tribus d'éleveurs nomades qui ont créé le yaourt pour conserver le lait et le transporter au gré des déplacements. En Turquie, il est un ingrédient incontournable de la gastronomie. Le mot *kiosque*, entré dans la langue française en 1608, vient du turc *kiösk*. En turc, il désigne une belle demeure en bois entourée d'un jardin. En français, il est devenu un terme générique qui désigne toutes sortes de constructions légères (un kiosque à journaux par exemple). *Turquoise*-ce mot désigne à l'origine une pierre bleue-verte rapportée en Europe pendant les Croisades. Elle était principalement rapportée par les Turcs, d'où son nom de *turquoise* qui vient de *turquois*, l'adjectif de l'époque pour *turc*. La pierre a donné son nom à la couleur turquoise. Si les Turcs appellent désormais cette pierre *turkuaz*, son nom d'origine est *firuze*. Le mot *divan* vient du turc ottoman *divan*, qui désignait un conseil de notables du sultan. Le conseil se réunissait dans une salle où se trouvait une sorte de canapé couvert de coussins. Le mot turc est lui-même un emprunt à l'arabe. En français, il désigne un long siège sans bras ni dossier, ou le siège sur lequel le patient s'allonge chez un psychanalyste. Autrefois orthographié *sopha*, le mot *sofa* est provient du mot turc, lui-même emprunté à l'arabe, *suffa*-coussins de selle. Il désigne une estrade élevée couverte d'un tapis et de coussins, constituant un siège d'honneur. En français, par abus de langage le mot *sofa* est désormais employé pour désigner un *canapé*. Le mot *chacal* vient du turc *çakal* et désigne un animal sauvage d'Asie et d'Afrique, qui se nourrit de cadavres et des restes laissés par les fauves. Le mot *caviar*, apparu dans la langue française au IX^e siècle vient du turc

havyar-oeufs de poisson. Elaboré à partir des oeufs d'esturgeon, le *caviar* est l'un des aliments les plus chers au monde. Le mot *sorbet* vient de l'italien *sorbetto*, issu du turc *serbet* où il désigne une boisson sucrée à base d'eau et de fruits. Le mot turc est lui-même un emprunt à l'arabe. Contrairement à la glace, le *sorbet* ne contient pas de crème ou de lait. Cet entremet glacé est réalisé à base de fruits, d'eau ou de sirop de sucre. Les mots *turban* et *tulipes* ont tous les deux pour origine le mot turc *tülbent*, ancien mot aujourd'hui remplacé par *türban*. En turc, aujourd'hui, le *türban* s'emploie pour désigner le voile que portent les femmes tandis que le *tülbent* désigne un fin morceau de tissu. En français, il désigne le tissu enroulé et entrelacé autour de la tête, porté par les hommes dans la culture orientale ou une coiffure de femme en tissu, inspirée des turbans orientaux. Le nom de la fleur *tulipan*, puis *tulipe* vient du mot *tülbent* en raison de sa forme qui rappelle celle d'un *turban*³⁸.

Il faut accorder une place à part à l'arabe dont l'influence remonte encore au moyen âge, surtout à l'époque de l'épanouissement de la culture, de la science, de la philosophie arabes lors de la domination des Islamistes dans le bassin méditerranéen et leur séjour en Espagne. Exemples : *alcool-al-kohl*, *elixir* < *al-iksîr-pierre philosopha*, *sirop* < *charab*, proprement *boisson* ; *goudron*, le mot emprunté à l'arabe d'Égypte *qatrân*. Le mot désigne d'abord une substance visqueuse obtenue par distillation. Par extension, il désigne un revêtement routier. *Kalium*, ce mot est venu de l'arabe *qali* ; *alidade*, l'expression empruntée à l'arabe '*al 'idāda*'- *compteur* ; *zéro-sifr*, donne *chiffre* et *zéro* par deux transcriptions différentes ; *algèbre* < *al-djabr* ; *zénith* < *samt*, proprement *chemin* et son doublet *azimut as-samt-le chemin* ; *alambic-al-anbîq-vase à distiller* ; *alchimie* < *al-kimiya-magie noire* ; *alcali* < *al-qâly-soude*. *Orange* < *narandj* ; *abricot* < *al-barqûq* ; *artichaut* < *al-kar choûf* ; *coton* < *qutun* ; *safran* < *za' farân* ; *satin* < *zaytoûni*, proprement de la ville de Zaitoûn, nom arabe de la ville chinoise qui porte aujourd'hui le nom Tsia-Toung³⁹ où cette étoffe était fabriquée. *Baobab*, *bahobab*, puis *baobab* sont les emprunts à l'arabe *būhībāb* < *fruit aux nombreuses graines*. *Ha(s)chi(s)ch*, il vient de l'arabe *hašiš-herbe, foin et chanvre indien*. *Henné*, il s'agit d'un emprunt à l'arabe *hinna-henne*, par l'intermédiaire du latin médiéval *henne*. Le mot désigne une plante nommée par les botanistes *lawsonia*. *Pastèque*, il s'agit d'une altération d'abord graphique, puis phonétique. Le mot est emprunté avec altération à l'arabe *battiha* ou *bottiha-melon d'eau*. *Soud*, emprunté à l'arabe *suwayd*, *suwwād- soude*, nom d'une plante utilisée en médecine pour combattre la migraine et dont les cendres produisent *la soude*, mot de la racine *s-w-d-noir*. *Bled*, il s'agit d'un emprunt des troupes françaises en Afrique du Nord à l'arabe d'Alger *bald* correspondant à l'arabe classique *bilād-terrain, contrée, pays*. *Gour*, il s'agit d'un emprunt à l'arabe *gara* qui indique des fragments de plateau isolé par l'érosion

³⁸ Solène Permanne, (21. 06. 2017), Répéré le 23.01.20 à <https://lepetitjournal.com/istanbul/actualites/langue-francaise-decouvrez-quelques-mots-dorigine-turque-84209>.

³⁹ Aujourd'hui Quanzhou

éolienne, formant butte. *Harem* < *haram*, proprement ce qui est défendu ; *calife* < *khalifa*, proprement vicair de Mahomet ; *émir-amir* ; *caïd* – *qâid* – chef de tribu ; *fellah* < *fallâh* – cultivateur. C’est ici que viennent se ranger la plupart des emprunts plus récents qui ont pénétré dans la langue française après la conquête de l’Algérie dont *gourbi-cabane* ; *nouba* – fête ; *zouave* – soldat algérien, etc.

4. Les emprunts aux langues orientales en géorgien

Pendant des siècles, la langue géorgienne avait des liens politique, économique et culturel avec les pays voisins et lointains. Justement ces liens ont favorisé la présence des mots empruntés à telles langues comme le russe, le latin, le grec, l’allemand, l’anglais, le français, le hongrois, l’italien, l’arabe, l’espagnol, le polonais, le néerlandais, le suédois, le portugais, le japonais, le chinois, le persan et d’autres.

Le vocabulaire de la langue géorgienne contient les mots empruntés, les mots venant d’autre univers linguistique. L’emprunt est le moyen le plus important de l’enrichissement du lexique. Les emprunts sont conditionnés par plusieurs facteurs. Ce processus est naturel non seulement pour le géorgien, mais pour toutes les langues. Pourtant, certaines langues s’en servent plus souvent, d’autres moins. « Le vocabulaire emprunté se compose de mots appartenant aux domaines scientifique, technique et culturel » (Shamelashvili, 1972: 15). La langue géorgienne emprunte plus souvent des substantifs, rarement des adjectifs et des verbes, en ce qui concerne les autres parties du discours, soit on n’a pas d’emprunts, soit ils sont très rares et se manifestent par deux ou trois mots.

L’histoire de la Géorgie remonte aux royaumes antiques de Colchide et d’Ibérie, qui furent ensuite unifiés. La Géorgie est l’une des premières nations à avoir adopté la religion chrétienne comme religion officielle, au début du IV^e siècle. Elle connaît son âge d’or au XII^e siècle, sous le règne de Tamar I^{re}. Confrontée tour à tour aux Romains, Persans, Mongols, Byzantins, et Ottomans, la Géorgie est annexée au début du XIX^e siècle par la Russie impériale sous Paul I^{er}, mais retrouve son indépendance de 1918 à 1921 et devient un protectorat allemand. Elle est ensuite intégrée en tant que république au sein de l’Union soviétique. L’indépendance de la Géorgie est une nouvelle fois restaurée en 1991⁴⁰. A cause de son emplacement géographique la Géorgie était toujours assaillie par les ennemis. Le peuple géorgien dont le pays se trouvait pris entre le monde occidental chrétien et le monde oriental musulman était constamment obligé de défendre sa liberté et son indépendance contre les attentats des conquérants étrangers. C’est pour cette raison que l’influence des langues orientales est assez remarquable.

En géorgien, on a des emprunts à l’hébreu. Ils sont de deux types : 1. Les emprunts qui caractérisent le langage parlé ; 2. Les emprunts littéraires adoptés lors de la traduction des textes bibliques de l’ancien grec. *გოიმი* – [goimi] – ignorant. En

⁴⁰ Repéré le 26.06.20 à [https://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9orgie_\(pays\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9orgie_(pays)) .

hébreu il se prononce *gōy* et il signifie *peuple, nation*. Aujourd'hui ce mot signifie, une personne non hébreu. *მაკუთი*-[makuti]-argent, somme. En ancien hébreu ce mot *ma'ōt* veut dire *argent, richesse*. Aujourd'hui, il veut dire *ma'ōt* -argent, monnaie de change. C'est un mot argotique. *ნაშა*-[nacha]-femme, nana. Le mot *nāšā* est une nouvelle formation du pluriel *nāšim*. En géorgien, c'est un mot argotique. *ქერუბიმო*-[qerubimi] en hébreu < *k'ērūvīm* -ange de haut niveau. *გოლიათი*-[goliati]-géant, preux. Des point de vue phonétique et sémantique ce mot correspond au nom propre figurant dans la bible *golyat*, un géant philistin qui fut tué par David en lui jetant une pierre de sa fronde. En géorgien, c'est un nom commun etc.

En géorgien, on a également les emprunts au persan. Exemples : *აბჯარი*-[abjari]-armure, en persan ce mot se prononce [abzâr] //[afzâr]//[avzâr]. Il veut dire: arme; instrument. *ალიბუხარი*-[alibukhari]-prune, c'est un mot composé [*âlū/-boxârâ*] veut dire prune de Boukhara, le premier élément *âlū* veut dire prune, le second *boxârâ*, c'est une ville d'Ouzbékistan Boukhara. *ანდაზა*-[andaza], c'est une formule langagière de portée générale contenant une morale ou une vérité d'expérience. En persan, on a le mot *andâze* ayant les significations suivantes : 1. Mesure, quantité ; 2. Volume, échelle ; 3. Qualité, quantité. En géorgien, ce mot a conservé toutes les significations principales, pourtant, il a également la signification d'une expression allégorique de caractère éducatif. *ბასტა*-[basta] est formé du verbe *bastan* qui a des significations suivantes: 1. Fermer ; 2. Interdire ; liquider ; 3. Joindre ; 4. Panser. Le mot [*basta/e/*] est la forme du participe passé du même verbe et veut dire *fermé*. Il est évident, que le mot vient du verbe *basta/e/*, et il joue le rôle d'une interjection qui signifie qu'il faut que qch cesse, que l'on a assez. *ლულაქაბაბი*-[lulakababi] est un plat oriental, de la viande hachée, cuite à la brochette et enveloppée en pain *lavash*; En persan c'est un mot composé [*lūlakabâb*], dont le premier composant est *lūla/e/-*tuyau; l'autre-*kabâb*-viande cuite à la brochette. *ტარხუნა*-[tarkhuna]-(*Artemisia dracunculus*)-estragon. En persan, ce mot se prononce [tarxūn] et il a la même signification. *ჩანგალი*-[tchangali]-fourchette. En persan, ce mot se prononce [*čangâl*], dont les significations sont : 1. Fourchette ; 2. Main ; patte ; griffe; 3. Pêche à la ligne etc.

En géorgien, on a également les emprunts turcs. Exemples : *ამაგი* - [amagui] <en turc *emek* < *emgek-souci*, *soin*. En géorgien, il veut dire *soin*, *assiduité*. En turc il signifie *soin*, *surveillance*. *ბალთა*-[balta]-*boucle*. Au début ce mot *balta*, emprunté au turc en géorgien voulait dire *la hache*. Aujourd'hui, cette signification est tombée en désuétude, pourtant, le verbe formé du même mot *ბალთავა*-[baltava] existe et veut dire *couper* ; *castrer* ; *couvrir d'entailles*. *ბაყაგი*-[bayayi]-*grenouille*. En turc ce mot géorgien est formé du mot turc *baka*//*bağa* qui a la même signification. *იარარი*-[iarari]-*instrument*. Il signifie également *une arme*. Le mot *yarak* morphologiquement est formé du verbe par le suffixe *-ak*. Étymologiquement il est lié au mot *yarmak*-*couper*, *hacher*. *ურე*-[ouro]-*marteau*. Ce mot géorgien est directement lié avec le verbe turc assez répandu *vurmak* qui signifie-*battre*, *frapper*. En ancien turc, figure le mot *urğu* qui veut dire un instrument avec lequel on bat. *ყუთი*-[youti]-*boîte*. En turc ce mot est présenté par deux formes *kutu*//*gutu* ayant la même signification et etc.

Parmi les emprunts arabes, on peut citer : *ამანათი*-[amanati]-*colis*. En arabe, ce mot-*amânat* a plusieurs significations : 1.Mettre en dépôt; 2.Confiance; honnêteté; (fin.) dépôt; cadeau; 3. Héritage ; 4. Secrétariat. En géorgien le champ sémantique du mot est limité. *არაკი*-[araqati]-*force*, *épuisement*. En arabe, ce mot *harakat* signifie: 1.Mouvement; 2.Action; 3.Manière; copie. *დოვლატი*-*fortune*, *richesse*, *abondance*. En arabe, ce mot signifie [davlat//doulat], 1. État ; 2. Richesse ; 3. Pouvoir ; 4. Bonté. En géorgien le champ sémantique du mot est limité. *თაღლითი*-[tarliti]-*escroc* ; *faux*. En arabe, ce mot [taylīt] veut dire: *faute* ; *délit*. Son origine [yalat] est le verbe *se tromper*. En géorgien, l'expression *induire en erreur* s'est transformée en agent de l'action-*traître*. *ბოვათი*-[sipati]-*visage*, *apparence*, mot argotique-visage en arabe se prononce [sifat//sefat]. Il signifie : 1. Qualité, attribut ; 2. Épithète; 3.Dignité; 4.Rarement apparence. En géorgien le champ sémantique du mot est limité. *კობათი*-[kismati]-*destin*, *chance*. En arabe, ce mot [kismet//qesmat] a les significations suivantes: 1.Destin, part; 2.Partage; 3. Département. En géorgien le champ sémantique du mot est limité etc.

5. L'analyse comparée des emprunts du français au géorgien

A l'instar d'autres langues en français on a beaucoup d'emprunts, notamment, aux langues orientales. Selon le nombre de mots empruntés, la première place occupe l'arabe, car au moyen âge, les Arabes furent considérés comme les grands savants en médecine, astronomie et mathématiques (442 mots). Les emprunts turcs-(58 mots), les emprunts hébreux et persans (98)⁴¹, ils ne sont pas nombreux. Ce qui saute le plus aux yeux, que tous les emprunts qui sont présents en langue française surtout ceux aux langues orientales, n'étaient pas adoptés directement par le français. La plupart d'entre eux furent pénétrés via les autres langues. Les emprunts hébreux ont pénétré dans le français par l'intermédiaire du latin ecclésiastique, les emprunts arabes et persans via le latin du moyen âge, l'italien et l'espagnol. Contrairement à la langue française, en langue géorgienne il y a un assez grand nombre d'emprunts arabes et persans qui prévalent les emprunts turcs ainsi que les emprunts hébreux. Il est à noter que les Géorgiens firent connaissance avec les Hébreux avant de connaître la bible. Pourtant, les mots ecclésiastiques d'origine juive apparurent en géorgien après la traduction des textes grecs bibliques. Les mots arabes, persans et turcs pénétrèrent dans le géorgien directement, car à cause de notre emplacement géographique les Géorgiens gardaient les contacts avec les Arabes, Persans et Turcs en tant qu'envahisseurs. Ce qui diffère les emprunts en français des emprunts en géorgien aux langues orientales, ils n'étaient pas adoptés directement ce qui est le cas du géorgien. Pourtant, on trouve les emprunts pénétrés dans le géorgien via les autres langues. L'autre trait distinctif de ce point de vue entre ces deux langues non apparentées c'est ce que les mots sont empruntés à la terminologie arabe au moyen âge et à la Renaissance au latin et après via le latin ils furent adoptés par les nouvelles langues européennes et en qualité des mots internationaux, ils ont trouvé leur place en géorgien.

6. Conclusion

En guise de conclusion, on peut dire que la langue n'est jamais pure ni fermée ; toutes les langues du monde ont contacts avec d'autres langues et par conséquence, elles ont souffert des changements qui ont conformé la langue actuelle (Rivero Caballero, 2016: 35). L'histoire des langues montre clairement que les emprunts constituent un phénomène normal, universel, qui participe largement à la dynamique des langues et à l'élargissement de leur vocabulaire. De ce point de vue, ils représentent un enrichissement des langues et une manifestation des contacts qu'elles entretiennent entre elles. Pourtant, les emprunts sont souvent perçus aussi comme une menace, en particulier lorsqu'une langue emprunte massivement à une autre qui se trouve en position de domination économique ou démographique. C'est le cas, aujourd'hui, chez les francophones mais aussi dans d'autres aires linguistiques, face à l'anglais. La langue est un organisme vivant, pendant des années, elle bouge, elle change, elle se développe. Elle se remplit de nouvelles unités lexicales au moindre contact avec les autres univers

⁴¹ Les informations fournies par H. Walter (1997) et fondées sur l'examen de diverses sources (Le Petit Robert et le Larousse).

linguistiques. On peut parler longtemps de l'influence positive ou négative des emprunts, mais nous sommes impuissants. Ce processus est incontournable qui se poursuivra toujours avant la fin de l'humanité. Enfin, et idéalement, on pourrait souhaiter que les politiques de l'emprunt soient élaborées d'une manière concertée par les instances dirigeantes des diverses collectivités ayant une langue en partage (Loubier, 2011: 59).

7. Bibliographie

- Bertrand, O. (2011). *Histoire du vocabulaire français: origines, emprunts et création lexicale*. Palaiseau: Les éditions de l'école polytechnique.
- Deroy, L. (1956). *L'emprunt Linguistique*. Paris : Société d'Édition, Les Belles Lettres.
- Gohin, F. (1970). *Les transformations de la langue française pendant la deuxième moitié du XVIII^e siècle (1740-1789)*. Genève: Slatkine.
- Loubier, Ch. (2011), De l'usage de l'emprunt linguistique. *Office québécois de la langue française*, Repéré le 25.06.20 à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2036402>
- Mrozowska, J. (2006). «Formation des pseudo-emprunts et leur évolution sémantique ». Dans *Actes du XXVIII Colloque de la Société internationale de linguistique fonctionnelle*, Saint-Jacques de Compostelle et Lugo, 20-26 septembre 2004.
- Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: PUF.
- Potchkhua, B.(1974). *ქართული ენის ლექსიკოლოგია* (La lexicologie de la langue géorgienne). Tbilissi: TSU.
- Shamelashvili, R. (1972), *თანამედროვე ქართული ენის ლექსიკა* (Le lexique du géorgien contemporain), Vol. I, Tbilissi : TSU.
- Rivero Caballero, L. (2016). *Typologie des emprunts de la langue française à la langue arabe*. Trabajo de Fin de Grado Salamanca, Repéré le 19.01.20 à https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132732/TG_RiveroCaballeroL_Typologiedesemprunts.pdf;jsessionid=B057EF5E07406D54A84DA7F9D3AA26D9?sequence=1;
- Walter, H. (2006). « Les emprunts lexicaux et leur devenir ». Dans *Actes du XXVIII Colloque de la Société internationale de linguistique fonctionnelle*, Saint-Jacques de Compostelle et Lugo, 20-26 septembre 2004.

Contemplando su mismidad, hacia la elevación de la conciencia del alma

Solís Sánchez María Ilusión, *Universidad de Sevilla*

1. Introducción

Que la luz que llena la Jojmah emet en el despertar interno del alma, mente y corazón irradie en vuestras vidas y seáis Or para todos, en la expresión completa del Ahavah hacia todo lo existente ya que si este mundo trajo aflicción y dolor, el restablecimiento de la conexión con la Luz, que es la expresión del Qadosh Baruj Hu, constituye el ungüento que sana y limpia toda herida, su acción en el ser interno es perfecto al nivel de sanar las heridas, es así que todo se regenera y no quedan huellas ni dolor. Hay quienes hablan de condenación y de fuego del infierno, de lo que yo le hablo es de la experiencia con la Luz en la que siempre encontrará la oportunidad de rectificación, sin importar lo bajo que haya caído o lo delicado de su estado actual, en Qadosh Baruj Hu no hay condenación y siempre le extenderá una mano amiga para que se levante y se restaure en su misión. Su alma es hermosa, una parte de Él que sin ser dividido se expresa en usted como vida.

Cuando tiene la conexión con el Creador, que es una conciencia de su realidad, no importa donde se encuentre, vive un estado constante de plenitud, de ello deriva que la desconexión del Creador es la causa que genera la sensación de exilio cuyos indicadores son el dolor tristeza y desesperación, esta situación no depende de un lugar físico sino de su percepción interna en la conexión con la realidad que se le presenta en cada evento vivido, siendo que Qadosh Baruj Hu en usted enciende de su expresión de vida a través del vivir, de ello es conveniente destacar que el hecho de tener conciencia de este mundo no significa que viva, trataremos de abordar ideas en torno a esta temática tan importante para que revele la mismidad que es Él en usted y usted en Él así como un padre quien está impregnado en su hijo y un hijo se llena del padre de quien aprende, es esa mismidad de *HaVaYáH*, que debe ser proyectada en su vida como los es un Padre amoroso y dedicado al bien de sus hijos.

La Felicidad en esta vida radica en la gratitud por todo lo vivido, aunque sea difícil comprender con los argumentos del razonamiento humano, solo la Torah emet le da la fuerza de vida en el alcance del estado que se remonta al mundo de su mismidad, que es su esencia, lugar en el que se hace libre del dolor, a través de un trabajo de justificación por todos los eventos que dejaron las marcas de dolor en su ser espiritual, es un proceso de restauración en que la Torah con la luz que impregna en las palabras, establece un vibrar en su ser, de forma tal que se confrontan los aspectos negativos que han sido consecuencia de algún acto errado, siendo que en este universo la respuestas de su interacción le llegan medida por medida en correspondencia a sus acciones, motivo de ello, si ha sufrido, es porque en algún momento infringió sufrimiento a otros

aún en los animales, de ello deriva que las mitzvot de la Torah no son bravosas, sino que constituyen los cercos a fin de que ningún derecho legal consecuencia de errores sea el que reclame y tome de su Shalom (paz), o jaim (vida) que le ha sido predestinados desde siempre.

Nota: Que el beneficio que traiga estos escritos a su vida sea en méritos de la elevación del alma de: Don Tomás Ramírez Ramirez, el niño Juan David Herreria Sánchez, Sr. Manolo Sánchez Toledo, Sr. Manuel Vicente Sánchez González, que sus familiares tengan consuelo por la partida de sus amados seres queridos siendo que el vacío que dejaron solo puede ser llenado con la luz de Qadosh Baruj Hu.

2. marco teórico

2.1. El retorno a la fuente de vida

Hay Que retornar a la fuente de la vida en el recuerdo de la memoria primigenia de su realidad como ser espiritual más que corporal, aquello se alcanza al restablecer los lazos de conexión con el alma, que es la esencia pura de su ser, cuya información se mantiene en los códigos de vida que vibran en frecuencias de luz, mismas que se establecen a través del estudio de la Torah, que es la que permite que la Luz circundante se interiorice es su vida, cuya vivencia se mantiene en la memoria del ser espiritual, que se transporta en este mundo a través de un cuerpo sin ser el cuerpo el que circunscribe lo que percibe, de ello deriva que el cuerpo es un transporte de alma siendo en esta última en la que reside la eternidad, sin embargo la prueba en este mundo consiste en saber la inclinación del corazón del hombre, si es respecto a sí mismo se ancla en el campo materialista, mientras que si es en el esclarecimiento de su propósito en Qadosh Baruj Hu, se encontrará en la inclusión de su mismidad hacia una vida cuyo enfoque supera los límites materialistas. La conciencia del cuerpo en un sistema materialista hace que su mente olvide las circunstancias que forjaron su expresión corporal, sin embargo, su mente almacena aquella información, misma que se encuentra encubierta por las vivencias recientes que constituyen su presente y como tal ocupan el foco de su actual conciencia, y para establecerse en la fuente de vida, hay que despertar la memoria primigenia que no se corresponde a este mundo.

Rabí Najman en el libro “Anatomía del alma” afirma: “El alma es la esencia del hombre. Si Adam no hubiera pecado, el hombre hubiera sido capaz de vivir una vida puramente espiritual - una vida llena de alegría, de satisfacción y de pureza. Habría vivido para siempre – la muerte fue decretada recién después de que pecara. Habiendo sucumbido a sus deseos físicos, cayó de su nivel, fue expulsado después del jardín del Edén y la Espada Giratoria le impidió retornar (Génesis 3:24). Nosotros sus descendientes debemos pagar el precio por sus acciones. Este precio es el constante conflicto entre las necesidades del cuerpo y los deseos y anhelos del alma” (p.25), “La espada giratoria que le impide al Adam volver a entrar en el Jardín del Edén corresponde a la cámara de los intercambios (Heijalot haTemurot), en estas cámaras uno se enfrenta constantemente con conflictos entre el bien y el mal, entre la luz y la oscuridad, entre lo dulce y lo amargo, y cada aspecto se presentan a sí mismo como la elección correcta. En síntesis estas cámaras están representadas por nuestros conflictos

respecto a la vida misma - ¿Debemos seguir una vida material o una vida espiritual?, el mal se presenta como bueno, lo que es verdaderamente oscuro se muestra brillante y correcto y lo que es amargo puede volverse dulce y maravilloso”. (p.26). El libro de Isaías 5:20-21 dice: “¡Ay de los que llaman al mal bien, y bien al mal; que cambian la obscuridad en luz en oscuridad; que tornan dulce lo amargo y amargo lo dulce!, ¡Ay de los que son sabios ante sus ojos, prudentes ante su vista!”. De ello deriva que la única forma de establecerse en la dirección correcta es medir cada decisión con lo que establece la Torah, siendo ello el manual guía de vida para elevarse por sobre las limitantes de los niveles corporales y revelar los niveles espirituales de luz y vida. ”

El retorno a los eventos previos que enlazan su propósito de existencia es un trabajo introspectivo que liga la conexión del ser espiritual al cuerpo. Tal vez han pasado años desde que usted era un hermoso bebe, amado y consentido inconsciente del materialismo pero con un potencial de esencia increíble, evidencia de ello su dotación con cualidades, dones, talentos y sueños por cumplir, su esencia está impregnada en su ser interior y exprese el enlace con la vida según la misión y el propósito de su existencia en esta efusión, en la que cada uno es importante y único como la huella dactilar, ya que pertenece a una familia de luz, que constantemente le apoya, símil de aquello es la familia en este mundo, quienes de forma incondicional son ayuda en momentos difíciles. Al retornar a la raíz del alma, se adhiere a su familia de luz, con quienes se comparte la genética de Luz de los padres que transmiten a los hijos, es así que todos portamos del código de vida el cual se fundamenta en el Ahavah, que le restringe, en pro de un beneficio propio, el hacer daño a otro. Si es padre comprende del amor incondicional por los hijos, de tal forma que está dispuesto a todo por ellos, y si mira a la humanidad como si fueran sus hijos se confrontara con una nueva realidad, en la que sus acciones serán pulcras y más responsable respecto a todo lo que sucede. Usted no recuerda cuantas vueltas previas dio su alma en diferentes cuerpos y cuántos huesos dejó a tras al vestirse en nuevos cuerpo y de tras de ello la información de sus familias, esposa, hijos y bisnietos, una memoria que esta oculta y que no es sencillo recordar, ya que con su presente y los escenarios actuales de encarnación ya tiene mucho lo que hacer. Sin embargo aquello revela el fluir de la mismidad del Creador, como esencia increada que llena todo y establece el todo en plenitud y vida. Qadosh Baruj Hu es un padre amoroso, de cuya esencia emana Ahavah hacia todo lo existente y es como un fuego que arde en su corazón estableciendo el camino a través del cual puede revelar la razón de su existencia; no desde los formatos religiosos ni culturales, sino a través de la indagación de los cuestionamientos respecto a su existencia, es allí donde encuentra el rayo de luz al cual adherirse para alcanzar la luz, es como si enlaza al cordón umbilical del vientre materno espiritual que le origina, mismo que se corresponde con el nivel de Binah, que es la madre Superior, es lo que se conoce como la reminiscencia del cordón de plata en su vida.

Su vida no se corresponde a este mundo, sino a la esencia que porta en los niveles de luz, motivo de ello, las respuestas respecto a su vida y orígenes no las encontrará en un nivel corporal, puesto que el cuerpo es solo la vestimenta del alma, y

por ello la necesidad de establecer el nexo con los Mundos Superiores, que es donde despierta la conciencia de su mismidad en la realidad de la vida, esta situación es lo que se conoce como la escalera, en la que el alma descendió nivel tras nivel para que el nefesh enlace el cuerpo, desde el cual adquiere vitalidad, y ahora empieza el proceso de ascenso en que debe llegar a sus orígenes de luz en esencia de vida. Es en aquello que todo se conecta en razones de causa y efecto; si busca respuesta a los problemas que se le han presentado en este mundo, seguramente lo encuentre en los errores cometidos en las esferas inferiores.

En este mundo el sistema de gilgulim atrapa a la persona al cobrar las cuentas por las transgresiones, materializa el sufrimiento o las enfermedades que son los mecanismos de corrección, los cuales no pueden ser evadidos, motivo de ello la necesidad de afrontarlos con Ahavah (amor), ya que forman parte del Tikun (rectificación). Dice el sagrado libro del Zohar en la parashat Mishpatim: “Estas son las reglas para la reencarnación, pues las normas se refieren a los juicios de las almas que reencarnan en este mundo, que son sentenciadas cada una de acuerdo a su castigo. Cuando el alma deba reencarnarse debido a las iniquidades o porque no completó la Torá y *Mitzvot* durante su vida, se verá obligado a regresar a este mundo y vestirse en un cuerpo, para volver a nacer y completar lo que se le imponga, durante setenta años de vida en este mundo. Si es del aspecto del ángel *Matat* en el mundo de Beria, que comprende seis grados *JaGaT NeHY* está escrito acerca de esto, “Servirá seis años”. Será necesario que reencarne sólo hasta que complete la corrección de seis grados *JaGaT NeHY* del lugar de donde fue tomada, esto es *Matat*” (ítem 1 y 2).

La situación en este tiempo es que las almas se ligan al establecerse en grupos siendo que ese sistema de unidad que establece la necesidad de mantener garantía mutua entre todos sus miembros, debido a que todo el beneficio o perjuicio que algún integrante del grupo ejecute se reparte entre cada miembro ya sea en recompensa o como necesidad de corrección, de ello deriva que en el trabajo en Torah debe ser muy cuidadoso respecto a con cual grupo se une, siendo este un sistema de dependencia inter-inclusiva, donde se forma un cuerpo espiritual y que pasaría si las partes del cuerpo enferman, la cabeza establece escrutinios respecto al Partzuf (estructura espiritual) para que no sea todo el cuerpo el que pague debido a las acciones que restado en la balanza de méritos, canalizando el juicio hacia un órgano, puesto que en el sistema espiritual la ignorancia no exime de culpa, y este mundo se transita con las cubierta del principio de la Jojmah (sabiduría) en la revelación del temor envuelto en Ahavah, una situación que le lleva a buscar la intención correcta en todos sus actos.

La experiencia interna con la Luz no tiene que ver con creencias sino con la relación que establece por la compatibilidad de cualidades, es un proceso de nivelar sus atributos internos con el grado superior en el cual puede mirar la realidad desde un nivel más corregido, y a medida que conquista las cualidades del nivel superior, revela la necesidad de despojarse de las cascaras del grado inferior, siendo que algunas cosas pasadas que eran revelaciones del grado inferior se tornan cargas pesadas ya que es el tiempo de despojarse de aquello para avanzar, hacia la nueva experiencia desde la cual

la fuerza de luz del nivel superior confronta a klipah del inferior para elevar la conciencia desde la cual podrá influenciar en afinidad a la merkavah, siendo ello la vasija en la que puede asimilar la Or.

El hombre porta desde sus orígenes fuerzas creativas, las cuales son parte de la imagen y semejanza con Qadosh Baruj Hu, un potencial que contribuye al ascenso de los mundos, como lo detalla el sagrado libro del Zóhar: *“El Creador le dio a los justos el poder de su discurso. Y así como el Creador crea a la criatura con el poder de su palabra, también los justos crean nuevos firmamentos con el poder de su palabra. Es por ello que Rabí Shimon abrió su discurso con este verso, explicando las palabras, “Al principio, el Creador creo el Cielo y la Tierra”, ya que la palabra Bara (creo) también significa “confiar”. Y debemos entender por qué el Creador lo creo de una forma tan cerrada. El respondió para depositar la corrección del Cielo y la Tierra en el discurso de los justos, para que sean sus socios, coparticipes de la creación del Cielo y la Tierra”*. (Ítem 61) El hombre crea la realidad, y es necesario que en las mentes y corazones se expandan en la conciencia del efecto que tiene sus acciones respecto al accionar de este mundo. Aquello le permite establecerse en la milicia de HaVaYáH, considerando que la lucha no es contra sangre ni carne sino contra las potestades de maldad que manejan a los hombres que se prestan para ello, cada elección que realiza el ser humano forja los senderos de su vida, siendo parte del sistema dual en el cual se establece una lucha entre lo material y espiritual.

Es necesario fortalecer la semilla de la vida que se corresponde con los atributos de: Or, Ahavah, Shalom, Jaim, Emunah, gozo, Libertad, disipando los vestigios de maldad. Reintegrando estos mundos al propósito de la existencia.

Un mundo en guerra es un mundo de muerte situaciones que se dan en las bajas dimensiones, y algo que debe tener muy claro es que nadie puede afectarlo a menos que tenga permiso del cielo para hacerlo y esta situación no depende de la voluntad en sí del tribunal celestial sino de la medida en que el hombre se distancie de los preceptos, además de haber cedido la voluntad a otras entidades. La fuerza que porta el ser humano es tan grande capaz de crear armonía, plenitud, y deleite así como generar muerte, daño y destrucción, siendo que cada acción que ejecuta restablece un sistema de conexión en el alma que es el evento hacia el cual direcciona la Torah. Es necesario despertar para atraer las correcciones y la redención en el verdadero concepto del Ahavah (cualidades de Atziut) a través del tránsito corporal en este mundo, procurando que el cuerpo se convierta en una merkavah (carruaje) de su Qadosh presencia. Este mundo necesita sanar ya que durante mucho tiempo sufrió portando heridas mentales y psicológicas, mismas que constituyen la explicación a los miedos, fobias y dolor actual, que son secuelas del impacto de la guerra, armas, violencia, destrucción, abusos. Es necesario que la luz alumbré esos lugares de obscuridad que han marcado el alma del ser humano, es una acción que solo la luz puede ejecutar en cada uno, La Torah está impregnada de las cualidades de Qadosh Baruj Hu, motivo de aquello, si pudiese sentir por un momento el infinito ahavah que el Creador siente por todos y cada uno de los

seres vivos, no tendría dudas, de la fuerza de vida que portan sus letras y cómo ejercen acciones silenciosas en el ser espiritual, para restablecerlo en pureza.

E el ejercicio del libre albedrío usted puede elegir el camino por el cual avanzará a la meta que le fue predestinada y puede ser a través de la Torah que le permite optimizar tiempo y recursos o a través del sufrimiento, cada uno tiene la posibilidad de escoger pero después de ello, debe asumir las consecuencias de aquellas decisiones que son las que abren los caminos futuros.

El que pertenece a *HaVaYáH* es afín a las palabras de luz, puesto que la luz en las palabras hallan un lugar en el cual habitar, y es la que restablece el mecanismo del accionar del despertar de en su vida los códigos genéticos, siendo en ello la experiencia de renovación que le restablece y restaura en un retorno a la fuente de vida, evento en el que el término regresar se refiere a un movimiento interno a través del trabajo en la Torah, que le orienta en el fortalecimiento de las cualidades altruistas; es allí en donde los eventos del pasado, se descascaran para dar lugar a algo nuevo, en el renacer a través de las acciones de Luz que es expresión del Ahavah ya que lo que es imposible para el hombre la Luz lo hace posible; solo hay que estar dispuestos a ello en el nivel del trabajo que usted tiene que alcanzar, en aquello experimenta milagrosas situaciones que depende de su trabajo interno en la conexión con la Luz, aunado a su propósito y predestinación dentro del rega del tikun que se le estableció, hay que conectar esa frecuencia de Luz para atraer el flujo de sanidad es una experiencia vívida de salvación.

La Torah Emet es la Luz que se despierta en el alma por la interacción con las conexiones en la realidad de la vida las que impregnan de nuevos atributos, vestigios de la esencia a la que pertenecemos, motivo de ello en la vivencia reside la certeza interna de la realidad de la vida, la que expresa por inclusión con la Divinidad el atributo del Ahavah, al mirar como el Creador mira y sentir como el Creador siente, se establece una realidad corregida, puesto que los ojos de la Divinidad no se centran en las falencias del ser humano sino en las cualidades que sustancia la equivalencia con aquel nivel. Siendo aquello la dirección que se establece a través de la Torah Bendita, a medida que usted se purifica establece más conexión y con ello comunicación con el Creador como un diálogo abierto de alma a alma en que se fusionan hasta que deja su “Yo” y se vuelve Él en usted, es el Secreto de la Merkavah el carruaje que porta la Presencia Divina. Rabí Eliyahu de vidas detalla en su libro, “El portal del amor” lo siguiente: *“La estructura espiritual del Carro Divino corresponde a la el alma humana, y cada uno de los rasgos distintivos del carro está directamente relacionado con una parte del hombre. Así como el cuerpo humano se compone de partes que interactúan formando un ser viviente íntegro, lo mismo sucede con el mundo. Todas sus criaturas representan aspectos particulares de la Creación, y cuando cumplen con el objetivo de su existencia, obran recíprocamente y forman una estructura viviente. En este sentido, el ser humano y el mundo son como la Torah. La Torah se compone de partes y secciones que están ligadas y, al integrarse, estos elementos forman un organismo viviente. Como la Torá creó y formó el mundo y al hombre, ambos (mundo y hombre) fueron hechos a la imagen de la Torah”.* (P.169-171)

En algunas ocasiones el Creador permite que sintamos el estado en el que viven algunas almas para concientizar con más fuerte la responsabilidad de ser entes Kunotores (conducen a luz), además de la necesidad de fomentar el Ahavah y la importancia de la misión que tenemos que concretar en este mundo respecto a la adhesión a Qadosh Baruj Hu, como fuente de vida a través de lo cual todos tendrán mejor oportunidad de rectificación por la influencia del sistemas de mundos interconectados entre sí y de ésta forma despertar más fuerte el Ahavah hacia el propósito de restauración de todo lo existente, en lo cual nos es dado ejercer influencia con mesura, no porque Avinu tenga medida, sino debido a que no se puede recibir el llenado completo sin haber atravesado previamente un proceso de rectificación en el que el alma desarrolla kelim, siendo aquello parte del tikun que establece y sustenta el requerimiento de su proyección en este mundo lo que le mantiene dentro del rega (tiempo) del gilgul (circulo de piedras que se refiere a la encarnación) que se establece, y es allí donde despierta una profunda gratitud al Creador por su bondad y benevolencia es así que aquello que se tiene por sencillo que sea (se refiere a características espirituales), adquiere un valor muy grande ya que muchos no lo tienen y es eso lo que le hace único y especial, algo importante de recalcar es la libertad del alma, ya que nada en este mundo considera tener un alma libre, pero hay que sentir lo que es ser esclavo de algo o alguien para valorar la libertad el profundo respiro del alma al ser libre de los yugo de esclavitud y así sentir la trascendencia de este mundo hacia el propósito de la libertad que es revelar de su mismidad en vestiduras de esencia de vida, de ello cabe destacar que el sufrimiento del cuerpo es nada con relación al sufrimiento del alma.

Todos somos parte de una gran familia de Luz, al tener la conciencia de que somos una expresión de la realidad superior proyectada en la que no hay conciencia de Ein Sof, puesto que trascendemos la KAF (línea) que influencia los igulim (círculos), donde que los mundos se generan en los igulim de afuera hacia adentro, pero al integrarse en Kaf el igul de invierte al integrar la Luz de Ruaj y se vuelve nada y esa nada tiene el todo es porque se produjo por el exnihilo pero al retornar se vuelve todo que es Ain Sof en una realidad de esencia. Como lo detalla Rabí Yehuda Ashlaj en su comentario al TES *“No hay nada en toda la realidad que no esté contenida en Ein Sof, los términos contradictorios en nuestro mundo están contenidos en Él (Qadosh Baruj Hu), en la forma de “Él es Uno y Su Nombre es Uno”. Sepa que no existe esencia de un simple ser en el mundo, ya sea percibido a través de nuestros sentidos o a través del ojo de nuestra mente, que no esté incluido en el Creador, porque todas ellas nos llegan desde Él. ¿Alguien puede dar aquello que no se encuentra dentro sí?”*.

La situación que se presenta en la conciencia material se debe a que en el igulim se invierten como si se cambiara el enfoque de lo ponderal de la vida que es elevar los mundos a través de reconectar el alma a las esferas superiores frente a los cuestionamientos del dilema existencial en este tiempo que es la conciencia del “Yo” en la búsqueda de la satisfacción de los deseos egoístas y es precisamente este último lo que le desconecta de realidad Superior. Este mundo le presenta la realidades

apetecible externalidad ganando el foco de sus esfuerzos y metas en torno a algo ficticio y perecedero que no le durara más que el tiempo de su vida en este mundo y cuando llegue el momento de partir hacia el mundo venidero es donde encontrara los frutos que no miraba desde los planos materiales y que fueron forjados a través de su desarrollo espiritual.

El propósito de lo externo es desconectar al ser humano de la riqueza interior que posee, no importa donde se encuentre al vive una realidad externa se establece en la conciencia de este mundo, mientras que al restablecer la conexión con sus ser interno despierta a la verdadera realidad del alma, en la que no hay divisiones, no hay creencias, todo es la esencia de Luz, en una organización de orden perfecto, que trasciende todas las divisiones de este mundo en el Ejad, ya que se revela la realidad de la conexión de todos, desde esa conciencia en esa percepción de la realidad ya no se mira grupos, partes, divisiones ni creencias. Además que el hecho de habernos conocimos aquí, es porque era necesario el restablecimiento de ciertas conexiones ya sea desde arriba o de vidas previas, esa es la causa del sentir un cariño especial en el corazón hacia aquellos que nos rodean, vinimos a construir nuevas realidad y contribuir con ayuda ya que algunas personas en estos tiempos hubieran fallado en la misión que se les encomendó y aún en el sin tiempo donde se mira todo, usted no podría permanecer allá, sabiendo que los suyos están atrapados y es ese el principio del Ahavah lo que le impulsa a despojarse de todo para darse y dar, esa es una negación necesaria para expresarse en esta nivel y de ello deriva su misión para completar aquello que debe realizar en pro de la restauración de vidas, almas, mundos, seres vivientes, estableciéndose en conexión con el Ahavah que es el fundamento de su mismidad, sin ello usted no accede no comprende, motivo por el cual, en el capítulo previo se le orientaba respecto a la sanidad de heridas y justificación de los eventos difíciles vividos, para que en este nuevo capítulo de su vida surja la raíz del ahavah.

La base del Ahavah que se corresponde con el mundo de Atzilut, amar es una entrega e dar y darse a sí mismo en tiempo, vida, actos de bondad, si usted considera cuánto hace por agradar a alguien que ama, pues si interpola esos términos al anhelo que tiene su alma por unirse al Amado que es Qadosh Baruj Hu, comprendería a necesidad de ejecutar todos los esfuerzos necesarios en pro de ello, de esa forma se propaga el amor al mundo, el verdadero servicio Divino consiste en ejecutar actos sin esperar recibir nada a cambio, puesto que al buscar recompensa se adhiere al atributo de Guevurá, motivo de ello recibirá pago según la justicia estricta, mientras que servir al Creador sin esperar recompensa hace que sus esfuerzos sean incondicionales orientándole a incrementar sus esfuerzos, y así como usted sirve con amor atraerá el amor de Qadosh Baruj Hu hacia usted esto permite la unificación de Guevurah con jesed situación que permite el influjo de bondad hacia el mundo terrenal. Fíjese cuán importante y necesario es este trabajo para restaurar el mundo, de esta forma traerá mejores oportunidades a todas las formas de vida, así que desde donde nos encontramos podemos hacer mucho.

2.2. Yo soy de HaVaYáH

Yo soy de HaVaYáH, ya que su realidad trasciende, y su nombre vive, es él en quien converge la realidad del vivir en la más pura expresión del ahavah (amor), que se corresponde con las cualidades del nivel de Atzilut, siendo un nivel en el que el egoísmo ha sido mitigado, motivo de ello, porta un estado de equivalencia con Qadosh Baruj Hu que sobrepasa el nivel emocional o sensitivo hacia una expresión de la esencia de su mismidad, la investidura de luz es de una alma viviente en el fluir de los atributos de bondad, humildad, Rajamin (misericordia), todos los seres humanos deben alcanzar un nivel elevado que se sintoniza con la raíz del alma a la que pertenece, la Qedusha (pureza) se desarrolla en BYA, sin embargo en Atzilut percibe un cuadro más amplio de la realidad que le circunda y junto a ello la capacidad de justificar al Creador en todos los eventos que se le presentan en este mundo situación que se sustancia a través de mirar desde una posición más elevada.

El perfeccionamiento de la labor espiritual reside en el ahavah (amor), siendo ello lo que impulsa hacia el apego constante hacia Qadosh Baruj Hu, Shir Ha Shirim 1:4 dice: *“Atráeme para que corra tras de ti. El rey me ha traído a sus aposentos; me alegraré y me regocijaré en ti. Más fragante es tu amor que el vino, por ello te aman los justos”*. El verdadero deleite y fuente de regocijo consiste en encontrar el camino de apega a HaVaYáH, y ese el pedido del alma hacia Qadosh Baruj Hu, el anhelo de ser atraída en pos de él, y los caminos que se abren se corresponden a los 32 senderos de la sabiduría.

En el amor se integra la imagen de los Partzufin (estructura espiritual) para irrigar en vida a todo el ser que es el alma del Adam, con los atributos de los mundos superiores que son luz en vasijas de otorgancia, por ello el ser espiritual no se corresponde con la religión, ni grupos, puesto que pertenece al Ahavah de una vida que no es de este mundo pero que se expresa para que los que están muertos (obras de iniquidad de este mundo), tengan oportunidad de retornar a la vida en la esencia de la que fueron emanados aun cuando olvidaron esa realidad, permanecen los grabados de las reminiscencias de aquellos estados, sin embargo es así que aun cuando aquellos olvidaron sus raíces, Qadosh Baruj Hu en su infinita Rajamin no los olvido, sino que los incluyo en un propósito de vida y en ello alcanzar la rectificación, el Creador ablanda o endurece el corazón del hombre con un propósito y todo lo que se presenta en este mundo está en sus manos. En el Zohar Ha Qadosh detalla: *“Solo con ayuda de la Cabalá puede el hombre recibir gradualmente desde Arriba las fuerzas espirituales, y así adquirir libre albedrío: esto es, liberarse de las fuerzas egoístas, impuras, y llegar a ser libre en sus deseos, como el Creador. Sin embargo tal oportunidad se concede al hombre solamente en la medida que sea capaz de controlar su automática naturaleza egoísta: según sea la fuerza de su pantalla, el hombre se elevará desde este mundo al mundo espiritual”* (ítem 49)

Nuestra procedencia no es corporal sino espiritual, y eso hace del ser humano un ser especial respecto a otras creaciones, siendo que el hombre las incluye a todas en sí mismo así como los universos, en ello reside el fundamento de la rectificación general

del que cada uno forma parte y la lucha es contra el egoísmo del ser humano, que es el responsable de las frecuencias bajas que atrapan a los incautos en prisiones, la única forma de salir de esos niveles es revelando la verdad respecto al sistema de este mundo y como vencer los yugos que atan en sufrimientos y desesperación.

No somos de acá y por ello no nos hacemos afines a los sentires del mundo, sino que proyectamos de nuestra naturaleza espiritual la cual reside en los genes del ser interno en vida y ahavah a todo lo existente y por ello amamos toda expresión de vida tanto visible como invisible. Los que son de acá están divididos por el odio, ya que eso les enseño el sistema de este mundo, más Avinu Qadosh Baruj Hu, enseña a no hacerse a las tretas de este mundo, sino aprender de Él en mansedumbre y humildad en un obrar integro, símil de aquello es que un hijo ejecuta las acciones que aprende del padre, y para ello el padre no necesita enseñarle basta con que el hijo lo mire y asimile de él sus tendencias, valores y prioridades, el alma absorbe de ello y eso constituye la forma que se relaciona con el mundo exterior, de igual forma el alma aprende en la medida que se relaciona con el conocimiento de Qadosh Baruj Hu.

Por Ahavah el Grado Superior va hacia el inferior despojándose del estado exaltado de grandeza para ser igual al inferior y darle de sus cualidades para que este tenga oportunidad de rectificación, entonces el Superior al bajar de su nivel retoma fuerzas para ascender a una posición Superior llevando consigo al inferior que constituye el VAK (seis sefirot inferiores) del Guf que se integra al nivel del Rosh del inferior equiparado al AJaP del nivel Superior, es así que Él, ahora se ubica como GAR un nivel más exaltado del que tenía previamente. En el sagrado libro del Zohar detalla: *“Una vez que hubieron alcanzado la grandeza del grado del arriero, no podían soportar más su pequeño estado de ibur, al cual él había bajado por ellos. Así le dijeron que, puesto que ya había alcanzado Or Jojmá, era suficiente lo que había hecho por ellos y que podía abandonar el estado de ibur. Y que si hubiera necesidad de agregarles algo más, ellos ya estarían capacitados para entrar en ibur por sí mismos, que él no debía sufrir por ellos”* (ítem 88)

HaVaYáH es tov, compasivo y clemente, en él siempre hay oportunidad para la Teshuvah, afín de que todos puedan regresar de la sensación de exilio en sumisión a las condiciones de una holografía que se establece como la absoluta realidad de la existencia del ser humano, sin embargo a medida que expande la conciencia para superar los estados materiales percibe los mundos internos. La situación de interacción sensorial es la que hace de la materia el foco de percepción de los sentidos y mientras no vea algo diferente a lo que perciben el olfato, gusto, vista o tacto, es la materialidad de este mundo la que dirige las necesidades de las personas, sin embargo la verdadera necesidad del ser espiritual no está en la materia sino en la luz, algo intangible de lo que no percibirá placer egoísta y ese es el motivo que para abordar en los temas del ser espiritual el ser humano debe hacer un esfuerzo, de salir de una realidad material, sin embargo e trabajo en ello forjará el mundo venidero aquello que no ve pero se constituye en la internalidad de las conexiones de luz. Fíjese que es el deseo egoísta el motor que accionan en los mundos bajos para atraer al ser humano y quienes han cedido

han terminado mal porque no colocaron a Qadosh Baruj Hu por sobre la debilidad que se les presentó y les llevo en cautiverio.

El aferro a este mundo material, es un engaño para que el ser humano no retorne hacia la conciencia del verdadero propósito de su vida, en la redención del alma que es conexión con la luz, es así que aquel que está lejos de *HaVaYáh* sufre y el quien se acerca experimenta la vida que no es de este mundo, se viste como si tuviera forma corpórea pero es la expresión de una esencia superior. Siendo que de su misma esencia salimos y sin partir de ÉL en él estamos para que seamos vida y la expresemos a los que están muertos (termino que en sentido espiritual significa ausencia de las vestiduras de Luz), en el mundo por los delitos y pecados que esclaviza en cadenas, más de ellos no os preocupéis ya que sus propios actos despiertan las fuerzas que los obligaran a corregirse, más vosotros no descuidéis el concretar la misión para lo cual fuisteis escogidos, y en ello teniendo por preciosa vuestra alma que es la expresión de *HaVaYÁH*, más que el cuerpo, y que en vuestra vida y obras manifestéis de su Luz y cumpláis aquello para lo cual se os envió. El mundo engaña por el pseudo-placer tratando de desviaros de la verdadera conexión en el Ahavah de Avinu Qadosh Baruj Hu, más de todo ello sed fuertes ya que en este llamado vuestro galardón es grande porque el juego del mundo es mundo absorber su vida al exponer ante vosotros el deleite de los ojos, las pasiones temporales en las cuales muchos cayeron y tiene las cuentas pendientes que les son cobradas por los acreedores del Olam, sin embargo un desarrollo del alma se corresponde con el accionar de los sentidos espirituales, entonces comprenderéis la realidad fuera de los cuerpos y asimilaréis las fuerzas que circunscriben este mundo y la razón por la cual hay una lucha entre el bien y el mal, de ello quiero hacer mención que la caída del Adam genero una dualidad en la cual hubo mezcla entre el bien y el mal, el mal y el bien y ahora el trabajo en discriminar aquello solo se establece en la luz de la Jojmah emet (Cabalá).

Más si vosotros sois libres entonces no os apresuréis por aceros esclavos del mundo, antes sed fuertes y perseverad en la Emunah, que no es de este mundo y aunque el mundo les quiera convencer de lo contrario manteneros firmes en vuestro llamado y no desechéis las palabras, antes escudriñad la Jojmah de la Torah como el oro máspreciado, entonces hallareis la vida y junto a la vida el Ahavah puro de quien siempre os ha amado, y con celo los ha guardado para ser hoy de su rebaño, llamados las ovejas de su prado, por quienes el pastor fiel da la vida, defendiéndolas del peligro a sus ovejas. Sois expresión de *HaVaYÁH* si de suyo portáis la conexión de vida, a través del llenado del nombre, en la vivencia en integridad la que alcanza el Derek (camino), que es la raíz de la cual venimos.

En Qadosh Baruj Hu somos lo que somos un linaje de Luz, situación que no se corresponde al lugar de nacimiento ni por palabras o títulos sino el trabajo interno que integra las conexiones del Nefesh-Ruaj-Neshamah-Majshavah, y por sus actos los conoceréis ya que son los actos de las personas el fiel reflejo de la conexión con la raíz.

HaVaYÁH tiene como único propósito que todos seamos felices, llenos de gozo y plenitud a medida que el hombre se hace afín a su Ratzon Tov, experimenta

abundancia y llenado, la Luz que circunda todo, es percibida en las vasijas correctas y sin trabajo es como si toda la abundancia no encontrara asidero y es rechazada por el mismo hombre, situación que genera el vacío, que se convierte en dolor y amargura ya que la luz está imposibilitada de llenar la vasija.

El deseo egoísta que se viste de diferentes formas y es el responsable de las sensaciones que anclan al ser humano en los mundos bajos, a través del: dolor, tristeza, melancolía, culpabilidad, desesperación, envidia, ira y autocompasión, el trabajo en este mundo es superar esos estados, rechazar las tentaciones negativas y de forma tal que se pueda accionar el fluir de la luz. La rectificación de los deseos se establece a través de la fuerza de luz que hay en la Torah es cuando cada uno experimenta un nacer hacia nuevos grados y revelaciones. El NARAN se corresponde con atributos rectos del Adam, en la incorporación de atributos rectos el corazón es rectificado, siendo que el nivel de Nefesh se corresponde a la acción, el nivel de Rúaj con las emociones, la Neshamah con el intelecto. Una emoción rectificada une dos cosas distantes, es la responsable de unir el intelecto con la acción. La Torah se establece en niveles que son acordes a la rectificación que debe realizar, situación indispensable para que el alma sea viviente y atraiga Luz al Olam, la Torah corresponde a un nivel carente de tiempo, es el anhelo en el estudio lo que hace que permite que la acción de la luz en el alma del ser humano, se establezca en un presente constante, es así que enciende las chispas de una vida en Qedusha, situación que no se basa en el cumplir mandatos de hombres, sino en el enlace que se establece con la esencia de la mitzvah en la vida, la cual produce el nexo de las kavanots con la luz y así separe las Klipots que están destinadas a ser erradicadas a través del trabajo constante en mente, corazón intención, acción.

Así como el hielo no resiste la fuerza del calor para cambiar el estado de una consistencia dura, hacia una fluida, así las almas de Adam quienes como consecuencia de la ruptura de vasijas cayeron a este mundo en el que penden en la frialdad del egocentrismo, la luz que portan como grabado del estado primigenio volverá a brillar, de forma tal que se encenderá la luz del alma y arderá el fuego del ahavah (amor) en el fluir en un nuevo estado, a través de la conexión con la Torah Emet, que parece ser para este mundo, sin embargo las conexiones que establece salen de los límites de este mundo ya que pertenecen a la eternidad del ser espiritual.

Y de algo puede estar seguro que este mundo es un reflejo del mundo espiritual sin embargo hay que ser afines a aquella percepción y distinguir a que corresponde aquel reflejo además que la captación de la realidad que le circunda debe establecerse en afinidad con la aptitud de ver como se extiende la materialidad desde su raíz espiritual, eso le permitirá hacer una distinción entre lo Qadosh y lo profano, separando el trigo de la cizaña; quien guarda la vida no puede ir contra su naturaleza es decir le es imposible relacionarse con los estados de muerte, puesto que la vida que porta se presenta como un radar que detecta la afinidad, algo parecido lo evidencia en el nivel corporal, los ecologistas se agrupan en sus ideales, metas y proyectos; los defensores de los derechos humanos se establecen en unidad por sus ideales, quienes roban encuentran en su camino afines, y así con las diferentes características de las personas,

sin embargo cada uno de estos eventos están direccionados desde arriba ya sea para restauración o para juicio. La esencia del ser se contrapone a la muerte y de suyo atrae salvación, los actos son afines a la realidad de vida en un constante depurar hacia estados nuevos y mejores que requieren estados constantes de preparación; símil de aquello lo evidencia por ejemplo cuando alguien quiere ser un gran deportista requiere un tiempo de preparación en el que se demanda trabajo, disciplina, dedicación, mantener una dieta adecuada para mantener una contextura física afín a la tarea que deberá realizar, interpolando un poco este evento la preparación que debe tener para fortalecer el ser espiritual le dirigirá a alcanzar méritos espirituales además si por unos instantes percibiera la dulzura de la vida de la Torah no le quedaría duda del camino ya que el placer que este mundo físico le ofrece se corresponde con cerca del 1%, respecto a la completitud del placer espiritual y en su anhelo de alcanzarlo sus esfuerzos serían mayores que los que aquel deportista, entonces se prepararía en todo sentido afín de alcanzar equidad de cualidades con el grado que lo elevaría hacia un estado superior; de aquello es necesario aclarar que superior no tiene que ver con ser más que otro sino con un refinamiento de cualidades que expanden su conciencia en los niveles sefiróticos que permitirán que la luz llene el alma.

2.3. La grandeza de HaVaYáH

La vida no es un juego es una revelación en la conexión de la Grandeza y Poder de HaVaYáH a través de la interiorización de la Luz (estado de deleite), en el libro Shir Ha Shirim 1: 4 detalla lo siguiente: *“Atráeme para que corra tras de ti. El rey me ha traído a sus aposentos; me alegraré y me regocijaré en ti. Más fragante es tu amor que el vino, por ello te aman los justos”*. El rey Salomón le pide a Qadosh Baruj Hu que lo lleve y lo guíe tras Él, es decir que le enseñe el camino para llegar a Él quien es la fuente del anhelado placer y deleite, lo que motiva su regocijo. Los sabios y justos que aman a HaVaYáH, son conscientes de ello, por lo tanto el conocer los caminos que llevan hasta Él es un deleite que supera cualquier placer físico. Tehilim 84: 5-8,12-13a *“Felices son los que moran en tu casa. Siempre te exaltarán Selá, feliz es el hombre cuya fortaleza es en Ti, en cuyo corazón están los caminos, pasando por el valle de Bajá los convierte en lugares de manantiales y la lluvia temprana los viste de bendiciones, van de fuerza en fuerza, cada uno de los cuales aparece ante Elohim en Sión. El Eterno da jen (gracia) y kavod (gloria). Ninguna cosa buena retirará Él de los que andan en rectitud. Oh Eterno de los ejércitos, cuán feliz en quien confía en ti”*. También en Habacuc 3:18 *“Y se alegrarán todos los rectos de corazón, yo me alegraré en el Altísimo”* y Tehilim 27:1 *“Él es mi luz y mi salvación ¿A quién temeré?”*.

El legado de los Tzadiquim (puros) se establece en que la lámpara que arde sobre la cabeza necesita recibir energía luminosa de Jojmáh (sabiduría), y la llama se alimenta con el combustible del estudio de la Torá y mitzvot (mandatos). Las palabras de los sabios con como un puente a través del cual se puede establecer los lazos de unidad y devoción que son los atributos de Jesed (misericordia) que equilibran el alma al amalgamarse como una unidad, en la integración de las sefirot que constituyen los contenedores de la Luz es el recorrido en el que se establece el Etz jaim (árbol de la

vida) con sus ramas en la convergencia de una sola raíz el Todo que es expresión de Él en su Atzmut.

Las menorots (luces) del Tzadiq no son físicas, es una expresión física de algo muy interno ya que la esencia de su legado y de su Luz está encendida en las mentes y corazones a través de las palabras que enciendes la genética interna del alma en aquellos que la asimilan y conectan a una realidad en la vivencia de la Torah, que es el fuego de la Luz que se enciende en el cumplir de las Mitzvot, las que reestablecen la conexión, es así que las palabras cobran sentido y las enseñanzas adquieren vida, no es un simple acto externo, sino la verdadero nexo con una calidad de vida que se manifiesta en este mundo para irradiar de suyo, un fluir de Luz, considerando aquello, nadie es más ni menos ya que es la única Luz que expreso sus atributos y cualidades al depositarse en la vasija que se permite aquella recepción y como ramas que se integran a su respectiva raíz se eleva y junto a usted todos los mundos que son partes inclusivas desde el principio de la creación. La conexión a esa realidad de vida se integra al expresar de sí mismo la Grandeza de la Torah que es HaVaYáH en un ejad de almas interconectadas.

Este es el tiempo en que los hijos abren los libros que son el legado de los padres para revelar la emet, a través de ello se alcanza el sello en la frente y corazón con los códigos de vida y esa vida se constituye en el pilar del Olam. Hay un mundo que cayó sumido en corrupción y solo puede ser sostenido al en los principios del Olam que son las cualidades de Atziut. Durante muchos años la humanidad fue preparada para el encuentro con la luz en niveles más puros de esta forma recibir abundancia en deseos altruistas, es así que toda nuestra vida ha sido su accionar, motivo de ello, atravesar situaciones que parecen complicadas es necesario ya que son parte de nuestra proyección en esta efusión, parte del proceso de cerrar y abrir ciclos nuevos en el despertar de la conciencia interna del alma en la que es necesario madurar, duele mucho despojarse de algunas cosas pero el mismo sistema nos orienta hacia ello, siendo una dura transición, hacia nuevos estados que los debemos atravesar y en ello se activa nuestra genética interna que dirige procesos importantes en el proceso de restauración del universo.

A través de la luz de la Torah se establece el afinamiento de los sentidos del alma, situación que le faculta la percepción de la realidad en otras frecuencias y vibraciones es lo que se conoce como el sexto sentido. Mirar la realidad desde el nivel de las fuerzas que animan los cuerpos le permite hilar la razón de causa y efecto en todo. La restauración del universo camina a la par del establecimiento de las cualidades de los mundos Superiores puesto que con ello se elevan los mundos al incluirlos en su vivencia. En este mundo convergen dos eventos, por un lado la fuerza de rectificación para subir los mundos que cayeron como consecuencia del pecado de Adam y por otro lado las fuerzas del mal que generan caos y destrucción son las que bajan los niveles y todo está relacionado con las acciones que ejecuta el ser humano. De aquello es importante destacar que ningún mal adquiere fuerza salvo en lo que el ser humano cede su voluntad, y hay que dejar muy claro que estas fuerzas no buscan beneficiar al ser humano, su principal objetivo es desprestigiar y arruinar al hombre vistiéndose con

engaños en los que se condenan a sí mismos. Si el ser humano despertará a su misión en la luz de la vida todo sería diferente y se alcanzaría la redención situación que llevaría a que el mal desaparezca y junto a ello todos los emisarios quedando imposibilitados de reclamar subsistencia, entonces perderían fuerza, poder, control dominio y es debido a ello que generan daño afín de que el hombre los establezca como dioses, y es un juego del que pende la humanidad que da rienda suelta a las artimañas del mal, si se permitiera contemplar la grandeza que porta como un ser de luz que lleva un soplo de vida que le permite ser dinámico en los mundos y rectificar en el ratzon de la creación que es alcance de plenitud y deleite, ni siquiera consideraría sentir atracción por el tenue placer temporal de la materialidad o corporalidad de este mundo, es entonces cuando dejaría de ser sirviente para ser el hijo del Rey.

Las situaciones que se presenta en el mundo, son necesarias para sacudir al ser humano del aparente estado de comodidad y forjar un cambio, hacia el alcance de la redención, el sufrimiento no es un camino necesario para acceder a aquello, en realidad aquella situación se establece cuando no hay avance a través del camino de la Torah. Es tan necesario transmitir este mensaje en este tiempo para que se confronte el mal y se establezca en un los fundamentos del universo como en el Ahavah, siendo ello el resumen de la Torah, grandes rabinos enseñaron de aquello, Rabí Akiva y Rabí Hillel, en reiteradas enseñanzas enfatizaron respecto a que el amor al prójimo era lo más importante, Hillel es famoso por haber dicho: *“Lo que no quieres que te hagan a ti, no lo hagas a otros, esa es toda la ley, el resto es comentario, ahora ve y aprende”*. El propósito de nuestra presencia en este mundo es expandir ese Ahavah hacia todos en el mundo, sin distinción siendo aquello lo que evidencia ser imagen de HaVaYáH. También lo enseñó Rabino Yeshua Minatzrat: *“No te vengarás, ni guardarás rencor a los hijos de tu pueblo, sino que amarás a tu prójimo como a ti mismo. Yo soy el Supremo”*. Sin embargo para amar a otros tiene que llegar a un nivel en que se ama a usted mismo, y todo ello va a la par con un trabajo constante en la Torah, siendo la luz la que restablece su vida, y a través de ello se restaura el universo quien alcanza la redención en atributos de Ahavah, ese es el motivo por el cual, debemos ser una vasija dispuesta a alcanzar la pureza que faculta aquel llenado. Hay que ser sensibles a su propósito, y establecerse en él, ya que así como la huella dactilar es única en cada persona, la impronta del ser espiritual porta cualidades especiales que le orientan en el concretar la misión que deben concretar, sin embargo e un potencial que debe desarrollarse, usando una analogía es como si usted porta las mejores cualidades para ser médico, sin embargo no estudia medicina sino que se dedica a las artes plásticas, nunca encajará de forma correcta en aquella profesión porque sus cualidades se orientan a algo diferente y si deja pasar el tiempo se verá amargado y frustrado porque no emprendió en aquello en que su competencia se establecía afín, en términos espirituales las situaciones se presentan de forma tal que desarrolle los dones y talentos en los que es requerido su ejercicio en la misión función y propósito que le corresponde concretar. En la mayoría de casos involucra un proceso de negación constante, a la auto-gratificación, ya que puede pensar en muchos caminos pero es el mismo Creador quien orienta los pasos, hacia el concretar aquello que el olam demanda como parte de la

rectificación, de esta forma, muchas cosas van quedando atrás (son las capas que envuelven el alma que se van desprendiendo para construir un nuevo futuro). El Olam necesita que cumplamos nuestra predestinación, nada ni nadie puede huir de ello ni puede ser modificado ya que así fue establecido en nuestras vidas, por Ahavah vinimos y de suyo expresamos vida.

Quien comprenderá los pensares de HaVaYáH, quien es el que justifica los actos del Creador, sino el de manos limpias y puro de corazón, siendo aquello las condiciones para acceder al monte alto, que se corresponde con los secretos de los niveles internos del alma en qedusha de los mundos, puesto que el hombre con su mucho conocer no alcanzaría a asimilar la magnificencia del Gobierno Superior, siendo que las leyes que accionan el sistema son custodiadas por malajim, es el nivel de los palacios en un desarrollo de alma en las cualidades que se conoce como animalístico (no se refiere al bejema que es nefesh de nefesh en la maljut de maljut) a través de ello accede a las puertas de los universos y multiversos en la predestinación qodesh, en el Majshebet Ha Bria todo es Atzmut pero lo percibe como Ein Sof ya que enlaza los mundos en la vivencia de su realidad interna, son cualidades que establecen distinción entre niveles por ello al hacerse más ligero (despojarse de los deseos egoístas) no hay capas de equidad con niveles bajos y todo percibe en el Ejad que es Él, en la que converge la realidad de la existencia desde la inexistencia, que es la creación así como la emanación, en ello trasciende los límites de la mente, de la razón, de la maquinaria protéinica, siendo ello la sustancia atómica de mundos bajos, cuando usted realiza un trabajo en Torah, su conciencia despierta en dimensiones ya que se mueve en la realidad interna del alma según su raíz porque usted se proyecta desde su familia en misión y propósito pero hay muchas familias, y cada uno cumple un propósito, por ello es necesario establecer una distinción entre los niveles del alma no porque en sí mismo haya grados, sino porque es una realidad en el concepto del todo en el cual convergen todas las cualidades, pero al salir desde Él se desprende como ramificaciones en funciones y propósito, por ello hay almas nuevas y almas viejas, las que son parte de Adam son las que se integran en el alma general y es allí donde se produjo ruptura y las ruedas de encarnaciones pero hay un nivel de almas que no son parte del Adam mismo sino de conexiones superiores en el Memra Jaim desde donde no hay ruptura sino un grabado de luz, en función y propósito, que trasciende las realidades inferiores ya que está capacitado para ello en un proceso de restauración y redención, en el que al complementar las cualidades y atributos genera una fuerza constructora que equilibra las fuerzas opuestas que buscan subyugar en la esclavitud de este mundo. Siendo aquello en lo que fallaron creaciones previas al Adam por la rencilla que manifestaron al ver la grandeza del hombre eso despertó en ellos los más bajos deseos de control y motivo de ello usaron el engaño como arma para que el Adam caiga del elevado nivel en el que se encontraba ya que así sería fácil manejarlo y controlarlo, ahora el hombre olvidó todo lo que vivió en su grado previo y está encerrado en un cuerpo sin embargo sus códigos de luz despiertan la vida para elevarse a los niveles superiores mientras que aquellos seres quienes engañaron al hombre no tienen acceso a los niveles Superiores que están en el alma y es precisamente eso lo que hace del Adam un ser especial y

Superior porque asciende en dimensión de Ish Mida y desde esa naturaleza se restaura toda la existencia en ahavah.

La imagen 1 describe la relación que existe entre el nombre HaVaYáH con los mundos de Asiyah, Yetzirah, Briah Atzilut, así como la forma del árbol de la vida en el llenado sefirótico del ser espiritual. También se presenta una imagen de como la luz interacciona con la vasija en llenado tanto de luz directa como retornante que define el placer que el ser creado da la Creador.

Imagen 1.- LA ESTRUCTURA DEL ADAM

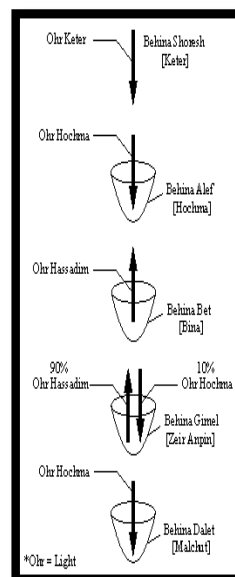
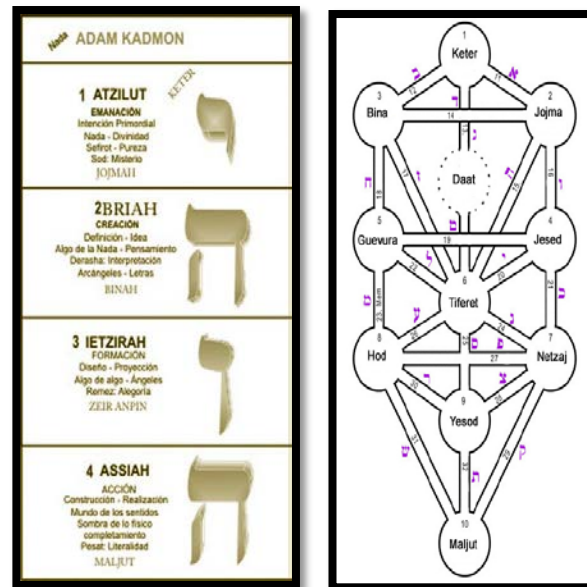


Imagen tomada de:

https://www.google.com/search?q=im%C3%A1genes+de+kabalah+los+mundos&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj0ydCV1IPoAhUEc98KHeZxDLQQ_AUoAXoECAsQAw&biw=1242&bih=606#imgrc=wqUfNbcnQ6IoFM

Hay indicadores respecto a la cercanía a HaVaYáH debido a las cualidades que establece con el grado del ser interno, ya que se impregna de una energía que le envuelve en cualidades de ahavah, bendición, tolerancia y respeto hacia todas las formas de vida; siendo aquello lo que le restringe de buscar su propio beneficio, menos aún pensar en aprovecharse de otros. Eso también evidencia que este mundo está lejos del Creador y eso es lo que conduce a la humanidad hacia el sufrimiento ya que esta predestinada su rectificación sea por el camino de la bendición que es la Torah o por el de sufrimiento que es un estado en que el mundo se ve coaccionado para establecerse en la misión que le corresponde.

Cuando busca del Creador lo va a encontrar ya que dos que se anhelan están destinados a encontrarse, hay que ir retirando una a una las cubiertas que le ocultan, cada cubierta es un mundo, es por ello que se dice que el Creador se oculta en los mundos y el ser humano debe revelarlo, aquello involucra un trabajo en la justificación de las acciones de la Supervisión Divina en este mundo.

Cada cubierta porta un nivel de ocultación e impiden mirar que existe un creador, siendo aquello el motivo de no percibir ni su gobierno ni su existencia, sin embargo, os revelaré un secreto: este mundo está corregido y si usted no ve aquello es porque su incorrección se está proyectando a través de sus ojos hacia el exterior y la incorrección que observa es un reflejo de la distorsión que el egoísmo ejerce en sus sentidos. Mira su reflejo, como una incorrección que es externa a usted, motivo de ello, solo cuando realiza un trabajo interno, sustancia la realidad superior en su vida, la cual se encuentra latente pero se consolida cuando es proyectada a través de sus cualidades corregidas, es como un juego de percepciones, donde usted la asimila al discernir entre diferentes realidades, no porque usted salga de la suya sino porque hay eventos en los que el Creador le permite percibir otras realidades como si usted pudiera estar en los zapatos de otro sabiendo que usted no es la otra persona, sin embargo en esa percepción comprende como aun cuando tenemos la conciencia de esta realidad no todos la viven de la igual forma en equidad, cada uno porta su propia realidad, eso lo hace más afín a la comprensión del estado de las almas, es por ello que muchos sabios se referían a personas que viven en prisiones de oscuridad, quienes portan vínculos con los mundos del caos y la suciedad, siendo aquello lo responsable de que el mundo baje de frecuencia, será más fácil comprender cuando usted percibe las situaciones que circundan a la persona. Hay personas quienes por el solo hecho de estar presentes en algún lugar generan caos así como hay aquellos cuya presencia estabiliza y equilibra, ya que el hombre es un ser energético y las acciones que realiza alimentan a malajim (ángeles) quienes les acompañan para bendición o el Creador le guarde para maldición.

La revelación del ahavah del Creador hacia toda la existencia es un trabajo de rectificación interna que lo debemos alcanzar.

El encuentro con la Luz, es la experiencia más sublime de renovación en el ser espiritual, en la primera etapa se confronta consigo mismo respecto a la diferencia de forma con la más grande fuerza de vida, y desde ese nivel de vacío surge un avivar interno a través del llenado de una fuerza que vivifica cada parte del ser espiritual; siente libertad en el deseo de ser envuelto en ahavah, plenitud, llenado gozo, es como si se desprendiera del nivel corporal hacia un estado sublime de luz y vida del que no quiere desprenderse si por un minuto, el estado de confort se asemeja al retorno a aquella realidad a la que siempre ha pertenecido y cuyas reminiscencias testifican su origen, hay algo más grande que la simple percepción del nivel material, su ser espiritual percibe aquella plenitud y gozo como el retorno mismo a las fuentes de vida. Es por ello que se establecen dos realidades, una que corresponde a la proyección en esta tierra y otra que se contrasta respecto a la materialidad y se establece en los mundos Superiores, sin embargo aquel contraste es el que le hace diferenciar los matices de dos mundos opuestos que convergen en el ser humano, es allí donde cada uno establece cual es la orientación de sus cualidades, siendo que aquello que fortalece viene a ser lo que acciona en su vida sea hacia lo espiritual o hacia lo material, para quienes han sentido esa fuerza de atracción de la luz en su vida establecen un sentido de dirección hacia la plenitud de HaVaYáH, la meta como ser espiritual es establecerse en fusión de cualidades, en ese momento usted desaparece de la conciencia de creación para ser ejad con YUD-HEY-VAV-HEY y en ese llenado usted adquiere cualidades puras en acciones, palabras, pensares. Los atributos de otorgamiento de la luz se invisten en usted, en el llenado que recibe se establece como un ente kutnotor, de tal forma que anhela otorgar ya que la luz que inunda su vida hace que irradie de las más sublimes cualidades de Jesed, bondad, una esencia que destila Or, ahavah, Shalom, Jaim y es en ello que usted deja de ser creación para incluirse en el Maatzil, en ello trasciende las capas espesas de Aviut, responsables de la materialización de las realidades de BYA para empezar a ser en niveles de emanación que es Atzilut, (Luz de Jaya-yejida) es tan fuerte el deleite del alma que el recuerdo del mundo material al que pertenece le sostiene para no desprenderse del cuerpo, puesto que en su misión le es requerido portar un cuerpo, a través del cual ejecutar acciones del nivel material, no puede dejar la merkavah del cuerpo porque al hacerlo se desprendería de esta realidad y en un estado de espíritu no cumpliría la misión, que fue el requerimiento de su proyección en este mundo; sin embargo en cada estado y nivel por el cual tránsito, su alma guarda una memoria de la conciencia interna, sepa que lo que vive, lo que palpa y lo que siente en su realidad interna conecta los mundos superiores para dar de sí mismo esa vida que restaura la consecuencia del pecado del Adam.

2.4. La realidad de la vida está en el vivir

Algo que se debe asimilar en la interioridad del ser espiritual es la expresión de la realidad de la vida, que porta su alma respecto a la unión con Qadosh Baruj Hu, en ello reside la fuerza para trascender los conceptos de la mente y la razón que son adaptaciones de los mundos bajos, sin embargo es la Luz de la Torah que revela de HaVaYáH lo cual se refiere al llenado de los mundos en luces de Nefesh, Ruaj, Neshamah, Jayah y Yejidah (NaRaNJJaY), es una luz ilimitada que se amolda a las

cualidades que presentan las vasijas que recibirán de aquella luz eso hace referencia a Kéter, Jojmah, Binah, Jesed, Guevurah, Tiferet, Netzaj, Hod, Yesod, Maljut la llamadas sefirots, mismas que integran la estructura del árbol de la vida. Él Creador dirige el mundo y es quien establece el despertar del alma de aquellos que tiene una predestinación en esta proyección y con ello un propósito, situación que no tiene que ver con lengua, cultura ni religión (percepción desde los mundos bajos) sin embargo desde abajo usted influencia el despertar a través de sus acciones.

Hay una memoria que guarda su ser espiritual, respecto a la función que debe concretar además de su trayectoria en vidas previas, las diferentes encarnaciones por las que paso su alma, en cada uno de las vidas su trabajo espiritual se mantiene y desde el momento en que llega el despertar espiritual, que se corresponde con restablecimiento de la conexión con el guf (cuerpo) del ser espiritual, usted continua su camino de avance. El vivir es establecerse en propósito de su expresión en este mundo y concretar aquello que le fue establecido.

HaVaYáH es la Luz que llena los mundos, motivo de ello, esta en todo y es en todo y para conocerlo debe elevarse de su nivel actual afín de elucidarlo desde las esferas Superiores las que contienen e su mismidad es aquello lo que le da apertura hacia los niveles de luz en torno a establecerse en la sección de bien y bondad, de esta forma desliga la porción del mal que es un trabajo de discriminación entre el bien y el mal, fue una situación que se presentó como consecuencia de la mezcla del bien con el mal y el mal con el bien, debido al árbol del conocimiento del bien y del mal.

La mezcla se presenta en menor grado arriba, ya que son niveles más puros, lo cuales no están sujetos a la materia sin embargo ejercen influencia en ella. En las realidades Superiores no necesita del nivel atómico proteínico, genómico, puesto que es una cubierta; aun cuando elucidar los mecanismo biológicos es una ciencia muy compleja sujeta a variaciones según los avances tecnológicos que permiten resultados más prolijos en asuntos científico, pertenecen a los niveles bajos, pero aún en ello, hay una ligadura por las leyes de causa-efecto, entonces el trabajo consiste en retornar al recuerdo de su procedencia, en la realidades Superiores despertando las Reshimot, en las que establece un equilibrio con la realidad del Creador y en aquello reside la necesidad de desprenderse de los mundos bajos, los cuales se vuelven obsoletos y de ésta forma nacer a la realidad de la Luz, es por ello que se dice que el alcance de un peldaño va precedido de una caída, motivo de ello el primer escalón del ascenso es la decepción del grado inferior, de ello deriva las sensaciones de inconformidad en este mundo, hacia una búsqueda de que hay algo más que sostiene el universo, y que la vida debe ser más que salir temprano al trabajo y regresar cansado a casa para lidiar con los dificultades del hogar, sepa que en medio de todos los problemas políticos, económicos y actualmente con el brote del COVID-19, situación que ha paralizado la economía mundial, debido al cierre de fronteras, aeropuertos y demás medidas restrictivas para contrarrestar a la diseminación del virus; todo aquello orientan a la persona a buscar respuestas más robustas a lo difícil que les resulta este mundo. En medio de las luchas constantes por sobrevivir las personas se vuelven marionetas del sistema socio

económico que es el que esclaviza el alma, también se han presentado situaciones, en las que el ser humano se ha revelado contra los argumentos de la religión, de la cultura, de la política, situación que debe ser bien direccionada para que no se pierda en el libertinaje, causando daños a otros, que así como usted son inocentes. Esto se debe a que al romper las barreras implantadas por estos sistemas de mundos inferiores, se eliminan las capas que cubren el alma situación que deja al hombre desprotegido, esto es parte de la rectificación del pecado del Adam cuándo al comer del fruto prohibido que es el árbol del conocimiento del bien y del mal, se miró desnudo, es decir sin las vestimentas de luz que lo protegían. Ahora solo se vive las consecuencias que aquella situación que fracturo mundos, almas y generó la conciencia del yo, haciendo del hombre un ser manejado por las corrientes que dictan los entes sociales, y hay tanta confusión que el ser humano degradando el elevado nivel de luz, para ser como una bestia, de ello deriva que muchos se pierden en confusiones absurdas, aún respecto al sexo que portan, aquello es un espíritu de error que deambula con el mundo buscando quien les dé asidero para inyectar de aquel veneno y arrastrar al hombre a prisiones de obscuridad, ya que a través de los actos bajos reniegan del Creador y con ello se hace culpable ante el olam y acarrear sobre las cabezas juicios.

Ahora el camino es alcanzar la equivalencia de forma con el Creador afín de elevarse en una mente renovada que porta el sello de la emet (verdad), sin embargo sin la Torah el hombre se ve desprotegido de las vestimentas de Luz, y que el Creador no permita se vuelve más vulnerable de decisiones erradas, sepa que en algunos casos el nivel de influencia del mal en la mente de las personas se jugará las últimas cartas en el juego del engaño, llevándole al hombre incluso al suicidio porque no encuentra algo de que sostenerse, ante los problemas de esta vida, por ello considero importante transmitir un mensaje de orientación ya que cada vida es muy valiosa y es como una pieza clave de un rompecabezas en el que si llega a faltar su función pues no se podrá completar la imagen final del ser de Luz, cada persona es muy valiosa parte de una realidad en la que se hace responsable en sus decisiones de promover el restablecimiento del nivel de Adam como un ser Ish Midah.

Cuando el sistema general demanda la función y el despertar de las personas no le preguntan su credo, lengua o religión en realidad todo se activa por la esencia del alma y la función para que ejerza las acciones de corrección, de tal forma que en lugar de dar rienda suelta a la rencilla que es de un nivel bajo, es mejor vivir en gozo, tolerancia y bendición que son cualidades que las llamamos, arriba cuando establece ese trabajo de conexión usted dice: “alegraos que el Maljut Ha Shamaim se acerca a nosotros,” en un accionar del fluir de la Luz hacia todos, es parte del proceso de restauración en lo que todos formamos parte en la construcción del Mikdash Qodesh a través del trabajo interno en Torah y Mitzvot para revelar y expresar de la realidad de la vida en la conexión con su mismidad en el Atzmut de las vidas, y el desarrollo de esa fuerza conjunta, que vencerá la maldad del mundo, nos conocimos arriba y por ello nos encontramos aquí y nos apreciamos, respetamos, valoramos y amamos, pero no es un amor de cuerpos es un amor de conexión del alma en Qadosh Baruj Hu, nos une el

compromiso en el concretar el propósito por el cual fuimos enviados, nadie puede hacer lo que a usted le corresponde cumplir, porque si así hubiera sido usted no debería haberse proyectado, ese es el motivo por el cual nadie puede desplazar a otra persona, es su realidad de vida, solo hay que saber moverse desde el BYA de Qedusha sin conectar realidades paralelas del otro lado, para ello, la Torah despierta el afinamiento de sus cualidades del alma en el camino de santidad.

Cada ser humano debe pasar un proceso de rectificación hasta el nivel de que su ser espiritual sea un Templo de la Presencia Divina, es lo que se conoce como el tercer templo. El nivel de santidad al que llegaron los patriarcas Abraham, Itzaq, Iaaqov, tiene que ver con el esfuerzo que realizaron para superarse a sí mismo y junto a ello atraer el llenado de Luz a su vida, En el Midrash Shmuel se cita: *“No hay generación en la que no haya alguien como Abraham nuestro padre, la paz sea con Él, como Itzak, Iaaqov, Moshé, Yosef, David, en cada generación, hay almas que son como Abraham, como Itzaq, Iaaqov, etc”*. Conquistar el nivel en el cual equipará las cualidades de los patriarcas y Qadosh Hombres de Elohim, no tiene asociación con el destino sino con por la elección de la persona en la que voluntariamente elige el camino de la santidad a través del cual ascenderá a viles cada vez más altos. Cada uno debe ser meritorio de ser llamado hijo del Qadosh baruj Hu, siendo que como hijo también es heredero y porta las cualidades del padre en la genética misma, a oportunidad que se tiene en este mundo es grande afín de superar la pesadez de las dimensiones inferiores para alcanzar la ligereza del alma en un tránsito de los mundos de luz y vida.

El Tercer Templo se construye en Mojin de Yejidah, es decir que supera los niveles del materialismo, debe tener muy claro que no puede retroceder en su avance, debe seguir y superar todos los obstáculos que se presentan en cada momento, ya que hay una lucha constante, que es parte del proceso de rectificación de los mundos ya que los mundos son parte inclusiva del ser humano, y cuándo éste pecó, todo cayó junto al Adam y ahora el proceso de ascenso depende de un trabajo interno en el dominio de las emociones, intelecto, acciones, a través del cual supera el estado bejemah (bestia), siendo que éste último es el que lleva al ser humano bajo el dominio de los instintos, la Torah porta la fuerza para confrontar esos aspecto en la vida de cada persona, aquello se corresponde con el control de los malos rasgos de carácter y cuando alcanza la imagen de Adam es porque porta la fuerza de auto control y dominio de los impulsos egoístas, y en aquella medida en que puede influenciar a su entorno, hacia una rectificación, fíjese que esa es la clave para “corregir” el mundo, no ir tras protestas o marchas, mientras que en su propio hogar hay carencia, deterioro y problemas, su nivel de influencia está dado por el nivel de rectificación que porta de forma personal.

La única forma a través de la cual se permite volver al estado pasado es para alcanzar rectificación o sanidad de algún evento en el que vivió mucho dolor y debe sanar. Además que previo al alcance del mojin completo deba construir los estados previos, a través de las conexiones internas que establece el alma con Qadosh Baruj Hu, es en ello que revela del Creador en niveles de ejad con el atributo de entrega y ahavah eso es el llenado de HaVaYáH. Es entonces que se abren dos realidades en su vida la

espiritual y la material y las equipara contantemente. Por ello salir de egipto es trascender los argumentos de Paroh que es la esclavitud que le sujeta a una mente terrenal, es trascender las dimensiones espirituales de los mundos inferiores que cargan el alma; de ello deriva que la torah no relata cuentos de este mundo, aunque fueron situaciones que las vivieron en este mundo, se presentaron con el propósito de que el alma conecte la verdadera realidad del ser espiritual, es así que cuando Moshe Rabeinu, abrió el mar en dos para que el pueblo israelita lo cruce, además de haber sido un hecho que se presentó en este mundo, se establece en raíces espirituales, en la que supera los argumentos de este mundo para cruzar hacia un mundo nuevo que es el Olam Havah, dejando los gobiernos obsoletos para dejarse guiar y sentir la protección de Qadosh Baruj Hu, por ello la Jojmah Emet le enseña a trascender todo lo que es este mundo y ser de Luz, a profundizar la realidad de la Torah y sentir el sabor de la vida.

El alma de Adam Ha Rishon conectaba un nivel Ish Mida, por ello estaba por sobre toda creación y él era responsable de equilibrar todo lo que existente, el cambio respecto a esa exaltada realidad reside en que como consecuencia del pecado se produjo un descenso espiritual, en que la realidad infinita del alma se comprimió quedando veladas las facultades espirituales, mismas que las portaba por afinidad al grado, entonces la conciencia espiritual se fracturo, generando entes individuales que portan la conciencia del “Yo” que es externalidad por ubicarse en esferas de conciencia bajas, la merkavah que es el medio de transporte del alma es lo que conocemos como el cuerpo, sin embargo el cuerpo es limitado u no puede contener la infinitud del alma es por ello que se comprime, esa situación se revela como una sensación en un nivel de conciencia externo, siendo ello el agente causal que genera la sensación de esta realidad, (un mundo limitado, las condiciones del tikun) al estar el alma transitando en un cuerpo su caminar se rige a las leyes de los mundos inferiores, bajo las condiciones del tiempo fisiológico para concretar el proceso de nacer, crecer, reproducir, morir (conocido en términos kabalísticos como el nivel animalístico) y una maquinaria proteómica, metabolómica, genómica que dirige muchas funciones pero se establece solo dentro de un campo biológico y ahora el trabajo del alma, es despertar al ser espiritual a través de la Torah, un trabajo que cada uno lo debe realizar. Para ello ha sido capacitado previo a su nacer en este mundo además que porta cualidades que le permiten interactuar a través de esos dones y talentos únicos.

Cuando hablamos de exterioridad nos referimos a todo aquello diferente a la realidad del alma, para muchas personas nacer en éste mundo es su realidad absoluta sin embargo la conciencia espiritual permanece latente ya que su realidad se sustancia a través de un trabajo en el ser espiritual. Hay quienes portan un desarrollo previo por encarnaciones anteriores y también hay quienes por situaciones extremas como el Creador guarde a cada uno algún accidente en el que después de ser declarado muerto retornan sus signos vitales y vive (el alma salió del cuerpo pero se le permitió regresar a él) además hay quienes han experimentar muerte clínica pero al retornar al cuerpo mantienen cierta conexión con el estado anterior y por ello la vida en este mundo se presenta desde diferentes panoramas en la percepción de la realidad, aún respecto al

conocer de eventos futuros, de ello considero importante aclarar que el camino correcto le lleva a la pureza y santificación del alma, ese es el motivo por el cual usted no busca adivinos, brujos, hechiceros cuya práctica es abominación, usted busca de HaVaYáH como la fuente de vida de todo lo existente. El libro de Devarim 18: 10-12: *“No se hallará nadie entre vosotros que haga pasar a su hija a o a su hijo por el fuego, o que se dedique a la adivinación, a la magia o a la hechicería, o que sea proclive a los encantamientos o a las consultas a los espíritus o a los muertos, pues todas esas cosas son abominaciones para el Eterno y precisamente por ellas , el Eterno vuestro Elohim desposee a esos pueblos ante ti”*; I Samuel 28: 12-14: *“Replicó entonces la mujer ¿A quién he de traerte?, y él le dijo “tráeme a Samuel” y cuando la mujer vio a Samuel lanzó un grito y la mujer habló a Saúl diciendo ¿Por qué me has engañado ya que eras Saúl? Y le dijo el Rey no temas, ¿Qué es lo que estás viendo?, Y la mujer le dijo veo un ser celestial subiendo a la tierra, y él le preguntó cómo es, Y ella le respondió es un anciano que sube, está cubierto con un manto y Saúl se dio cuenta de que era Samuel, se inclinó rostro en tierra y se prosternó”*, I Samuel 31:6: *“Así murieron Saúl y sus tres hijos, su paje de armas, y todos sus hombres ese mismo día”*.

Quienes están cerca del Creador no necesitan de adivinos ni prácticas abominables ya que todo ello es causa de mal en el mundo, YasharEl está por encima de las adivinaciones, el zodiaco y todo lo que tiene que ver con este mundo solo se permite guiar por el Ruaj Ha Qodesh, que es el espíritu de pureza y santidad.

Si bien es cierto muchos espíritus engañosos rondan por el mundo desviando a los hombres de la verdad, y lastimosamente si su búsqueda está centrada en conocer fenómenos paranormales lo llevarán por caminos errados más si en su búsqueda anhela revelar del Creador, ese camino es el que le llevará por las sendas de Qedusha en el restablecimiento de su alma.

Mencionaré un texto de 1 Samuel 28: 8-9 *“Saúl se disfrazó, poniéndose vestiduras ajenas, y se fue, él y dos hombres con él; vinieron a la mujer de noche y él dijo, te ruego que me hagas aparecer el espíritu que yo te nombre. Y le respondió la mujer: “He aquí tu sabes cómo hizo Saúl, como ha cortado de la tierra a los adivinos y a quienes tienen espíritus Pitónicos ¿Por qué entonces pretendes tenderme esa trampa a mi vida para que yo muera?””*, También el texto de Levítico 19: 26,28,31 *“No comeréis nada con sangre ni practicaréis la adivinación ni la magia, no os sahareis vuestra carne por los muertos ni os haréis tatuajes en la piel, No acudiréis a nigromantes ni adivinos para no ser impurificados por ellos ”*. Pues si os ha cuestionado el motivo del por qué la humanidad se ha hundido en la impureza pues aquí tenéis mucho en lo que pensar respecto al nivel de quebrantamiento de los mandatos prohibitivos, lo cual constituye un cerco afín de no ser atrapado por las fuerzas del mal.

También es importante exhortaros a que os examinéis en vuestro corazón respecto a vuestro obrar y os dirijáis en constante kavanah (intención) hacia Qadosh Baruj Hu y no os dejéis llevar por la falsedad y la mentira motivo de ello, es conveniente que elucidéis quien es tu verdadero Maestro, a quien tú debes seguir; dicen los sabios que el alma del hombre le enseña es decir que llegará el tiempo en que tú deberás

convertirte en tu propio maestro. Hay muchos falsos maestros y os conviene discernir, hay quienes buscan utilizar a las personas como marioneta para satisfacer sus propios intereses, haciéndolo dependiente de algo o alguien en lugar de orientarle hacia una relación directa con HaVaYáH, los verdaderos maestros espirituales le enseñan todas las claves para acercarse al Creador y no le enseñan a ser dependientes de ellos, esa situación se debe a que a través de la necesidad que usted presenta, ellos sostienen su función y el grado, es decir que no son ellos quienes les sostienen a ustedes sino usted a ellos y por ende la necesidad de su función ante el universo por ser requeridos, cada uno debe alcanzar el nivel de discernimiento respecto a todo evento en su vida, para saber cómo se accionan las fuerzas que circundan tanto en las personas como en el entorno inmediato, por ello cada uno debe desarrollarse hasta alcanzar el nivel en que el alma del hombre le enseña, así empieza a descascararse como parte del proceso de rectificación y se libera de todo falso líder que son las plagas de piojos ya que le comen el cerebro, (en sentido figurado), y por ello debe despertar para que se levante por sobre este mundo y conquiste un mundo para HaVaYáH, engendrando vida a través de destilar la dulce miel de la Torah, en la dulzura que ablanda los corazones para ser sensibles a su realidad en Él.

El Creador nos muestra de muchas formas el estado en el que estamos, es un proceso de trabajo contante, en el que internamente se van forjando deseos cada vez más renovados en una afinación en el Ratzon Tov (buen propósito), es un proceso constante en el que se muere al “Yo” dentro de uno mismo y con ello surge una nueva percepción respecto al todo. Cada uno debe ser un instrumento del Creador a través del cual llega bendición a otros.

Nos es revelado el grado o nivel en el que nos encontramos al ser probados, y establecernos en aquello en lo que debemos trabajar, muchas veces juzgamos a las personas por la cultura, educación y nacionalidad y no es la forma correcta de medir el valor que tiene alguien ya que el mismo hecho de ser una expresión de vida les hace muy valiosos por encima de todo defecto y hay que saber valorar esa alma. Cada uno y uno porta un ser interno que es muy amado ypreciado para el Creador tal es así que por una sola persona que necesite realizar tikum será necesaria esta realidad.

Al realizar un trabajo interno en el escrutinio de la Torah, es la Torah que trabaja dentro de uno y lo escanea en una introspección de la influencia de la Luz en su vida, hacia el comprender que todo lo que paso incluyendo los eventos más dolorosos, eran necesarios ya que en ello alcanzaba rectificaciones. En su memoria moroncial hay información de sus vidas previas a la presente encarnación sin embargo usted no recuerda cuántas veces ha venido a este mundo y todas las familias que ha tenido y todos los errores cometidos , pues aunque no es consciente de ello, es necesario rectificar, ya que todo acto errado del pasado puede ser la cuenta a pagar en esta vida siendo que el mismo sistema que ayer registro su deuda ante el universo hoy le juzga culpable por aquel pago y buscará cobrar las deudas, considere que hay malajim emisarios responsables de esas cuentas en la humanidad y son los que reclaman atrapando a las almas, haciéndoles caer en deseos bajos, entonces el único camino que

trasciende esa gravedad es el Ahavah ya que son cualidades que le hacen equivalente con otro nivel, de ello aprende, que ese es el camino la emet (verdad) y la Jaim (vida) a través del cual llega a Aba, no son cuentos, doctrinas ni religión es una realidad aplicada en su relación constante con ateva (naturaleza), aunque usted no tiene la conciencia directa de la relación con su pasado, es el mismo sistema el que establece los eventos en su vida que compensaran las falencias, no son pruebas son saltos cuánticos a nuevas vibraciones de Luz a través de un trabajo meritorio del que esperamos ser dignos de superar cada prueba, y en medio de ello lo importante es dejar de alimentar el ego con sufrimiento, dolor, desesperación ya que la forma a través de la cual puede accionar un trato en el lado de la misericordia es llevando sus acciones en esa dirección y el medio para alcanzarlo es la gratitud ya que si eso está pasando en su vida es lo mejor que puede pasarle viniendo de un Creador lleno de amor y bondad, debe establecer sus pensamientos en torno a que en todo lo que se presenta usted es culpable y *HaVaYáH* es inocente.

El ser humano es más que un cuerpo, ya que posee estados energéticos del aura además de los niveles del alma conocido como Nefesh, Rúaj, Neshamah, Jayah, Yejidah, motivo de ello porta un grado afín al nivel en que el su alma se encuentra siendo ello el nivel de influencia desde el que puede transmitir su rectificación a otras personas, afín de que, los que están abajo tomen fuerza de vida se perfeccionen y asciendan de los precarios niveles de conciencia hacia la justificación de cada situación que se le presenta con Ahavah (amor) hacia todo lo existente.

Al revelar al Creador usted se vuelve muy sensible en su relación con las personas ya que considera el valor e importancia de cada uno, respecto al sistema general, motivo de ello, nadie puede ser despreciado ya que porta en su mismo ser la esencia de vida que es *HaVaYáH*, siendo que aquella persona se adhiere al Creador en cualidades y atributos que le permiten evidenciar de la Grandeza del Creador aunque las fuerzas externas que influyen y circundan el ser sean muy agradables al egoísmo, la realidad del almas no es independiente y debe realizar las correcciones necesarias, al hablar de corrección me refiero a la conexión que establece como parte de la restauración del sistema que se conoce como Adam, el cual cayó a los mundos bajos como consecuencia del pecado. Cada uno puede estar realizando en este mismo momento, correcciones importantes desde la posición en la que se encuentra y todo ello forma parte del proceso de restauración de la existencia, cuando usted se libera de este mundo deja de ser esclavo, hoy por hoy la misma inspiración divina que despertó en los sabios para plasmar el método de corrección a seguir, inspira a los tzadikim de nuestra generación para que todos tenga oportunidad y se formen las condiciones que revelan la plenitud de Mashiaj en una expresión General, que es salvación; aquello involucra trabajo, ya que deben completarse las luces de corrección es decir alcanzar los kelim que permitirán la recepción de ese llenado y su plenitud.

Es por la inclusión de los mundos en la percepción interna de Adam en la que las vasijas más internas que portan un grado más elevado en el nivel del Rúaj, transmiten sus cualidades a las vasijas externas del nivel de nefesh, de forma tal que las

diferencia de forma de las vasijas externas se equiparen en cualidades con el grado superior y todo retorne al origen, es entonces cuando como consecuencia de ese trabajo usted atrae la Luz superior que completa el llenado en Limshoj y revela el Ejad, que es unidad con la esencia Suprema.

2.5. Sacrificios de exaltación

El propósito de la creación ser del humano es servir a Qadosh Baruj Hu y dar exaltación a su nombre, siendo aquello una fuerza que remueve la idolatría y aún le da fuerza para vencer a los enemigos, detalla el Tehilim 68: 2-5: *“Levántese Elohim y dispérsense sus enemigos y huyan ante Él los que le odian, como se esfuma el humo así se esfuman ellos, como la cera se deslíe ante el fuego, así perezca el impío ante la presencia de Elohim, más regocíjense los justos y seseen exaltados ante Elohim, Sí alégrense con júbilo, cantad a Elohim, cantad exaltaciones a su nombre, exaltad al que cabalga sobre los cielos, cuyo nombre es HaVaYáH y enaltecedle ante Él”*. II Samuel 6: 14-15: *“Y danzó David ante el Eterno con todas sus ganas; David vestía un efod de lino, de tal modo David y toda la casa de Israel trajeron el arca del Eterno con jubiloso bullicio, al sonido de la trompeta”*, David el dulce cantor de Israel ofrecía ofrendas de exaltación a Qadosh Baruj Hu y toda su vida era una ofrenda de exaltación ante su Creador y ese fue el mérito no solo para ganar batallas sino también para componer los más hermoso tehilm de exaltación al Creador, siendo una descripción profunda de las acciones espirituales. Y nosotros en méritos de nuestros antecesores debemos ofrecer un sacrificio vivo de labios que confiesen su nombre, en la expresión más sublime del corazón: “ Oh HaVaYáH cuán grande y excelso sos, a donde huiré de tu Qadosh presencia si toda la realidad se sustenta en ti, de ti procede la vida en sus formas y expresiones y siendo una sola Luz el origen del todo, la que se proyecta en cualidades y atributos, el alma veste un cuerpo, motivo de ello no se le puede comprender desde los aspectos materiales, sino en la conciencia activa de la conexión de las raíces que son las que vitalizan y sustentan las ramas es la realidad del Ejad de su mismidad, y es así que desde aquella percepción se retiran las cubiertas como ser creado para retornar a la esencia, en la que se funde en la unidad de la luz y expresión de la vida, que es la integración del Adam en todas sus partes, es precisamente aquello lo que da el verdadero sentido como un ser espiritual que trasciende esta realidad, hacia la experiencia con el todo que es incluirse en las vasijas internas de su expresión como alma para quienes se corresponde con la porción de la interioridad y aquellos que pertenecen a la raíz externa de la estructura del Adam conforme la Divina providencia les ha concedido. El tributo de exaltación a Qadosh Baruj hu es una de las formas a través del cual el alma alcanza un apego al nivel de Atzilut y junto a ello el profundo la investidura de gozo, regocijo y deleite, dicen los sabios que el placer que se siente en las relaciones conyugales es la sexagésima parte del deleite del mundo venidero, la influencia del espíritu de santidad en la persona es lo que motiva a vivir en felicidad, el fuego de su presencia le hace vibrar en gozo aún muchos a través de la danza han alcanzado el espíritu de profecía por el nivel de conexión que establece con HaVaYáH. L fuerza de la luz es más fuerte que cualquier situación en este mundo porque le llena

e inunda de un intenso calor que no es de este mundo sino como si experimentará la transición hacia otros mundos en los que las cualidades son de luz, vida, pureza, amor.

Entonces ofrezca a HaVaYáH el sacrificio de labios que confiesen su nombre, con danza, regocijo y exaltación en la dedicación de las menorots del alma que son fuego que consume toda obra de iniquidad e impiedad a fin de que seáis íntegros y renovados en el gozo y regocijo de las exaltaciones que ensalzan y restauran la Presencia Divina, la cual no habita en un lugar de muerte ni destrucción sino en un lugar de vida, de gozo, de regocijo de ahavah, recuerde las palabras de Iermiyahu Ha nabi (el profeta) en los tiempos del Primer Templo que son luces de Neshamah donde relata que el Creador se hastió de los sacrificios animales, ya que no traían la sazón de teshuvah, motivo por el cual, aquel sacrificio no tenía olor grato, es así que la presencia de HaVaYáH que es vida se oponía a lo que presentaban que era muerte. Entonces quien escrutará el corazón del hombre para discernir y separar lo qadosh de lo profano, los acreedores espirituales beberán sangre inocente por un culpable, dejando libre al culpable?, en realidad el sacrificio, corresponde al alma animal que contiene en los miembros de las pasiones concupiscentes del deseo egoísta, ante ello recordad que hay un nuevo pacto, el pacto del alma que se renueva en la exaltación de la qedusha al trascender el nivel de bestia y ser en Él la realidad de su esencia de vida con sacrificio de júbilo, danza y regocijo que son las acciones justas del Tzadiq, (entonces los acreedores huyen de delante de su presencia), dice el Tehilim 50: 13-15: “ *¿Cómo acaso la sangre se los toros o bebo la sangre de los machos cabríos de tus rebaños?, ofrece a Elohim el sacrificio de la exaltación, cumple tus votos ante el Altísimo y llámame en el día de penurias que yo te libraré y tu me honrarás*”.

Levanto un canto nuevo, dirijo a mi Melej mi petición en dolores, penurias y asolamiento ha sido envuelto el mundo, sin embargo desde sus orígenes éste es un mundo de corrección en ello han caído todos los que en sus propios deseos (egoísmo) buscaron su predestinación, más el que espera en HaVaYáH verá la Luz y será libre a través de la emunah que moviliza la realidad interna del alma, hacia la vivencia de la vida que resplandece en Zohar de la divinidad, sea tu voluntad Bendito Melej en la predestinación tov de tu pueblo, de tu casa, de tus hijos, aquellos que portan el sello de tu nombre. Aparta a los hijos de perdición según sus obras según lo que han sembrado con sus obras, por favor, guarda a tu pueblo del mal, provee al necesitado y suple al carente; así como sustentas a la golondrina y las aves del cielo, provee al que no tiene y que resplandezca la Luz de tu Torah, que sea como una espada afilada para confrontar el mal y liberar de la esclavitud las almas oprimidas y seas la Luz de la vida para los que esperan siempre en ti.

La luz de la Torah es un cerco en tiempos difíciles, sepa que en este mundo constantemente se atraviesan pruebas y la única forma de mantenerse firme en el camino es a través de la luz, y recordar la responsabilidad que tenemos en nuestra vida no respecto a ganancias materiales o algún asunto de índole sexual siendo aquellas áreas en las que muchos débiles en la fe cayeron, el Mirash Bereshit (p.261) relata respecto a Yosef, lo siguiente: “*La esposa de Potifar dijo a Yosef: “Te prometo que si no*

satisfaces mis deseos eres hombre muerto”, Yosef se negó enérgicamente y prometió que no la escucharía, dijo Yosef: HaVaYáH apareció ante los miembros de mi familia, se reveló a mis antepasados, ¿Poría aparecer ante mí y encontrarme impuro?, además tengo temor de mi padre en Eretz Canaan, por una pequeña transgresión de desarreglar las cobijas de mi padre, Reuven perdió los derechos de primogenitura y me fueron transferidos, ¿Debo escucharte y perderlos también?, también temo a mi amo, entonces le dijo Zulaija, no temas; yo lo asesinaré, Yosef dijo: ¿Entonces me convertiré en asesino además de adúltero?, Zulaija le dijo: No hay nadie aquí ahora, nadie lo sabrá insistió, a lo que Yosef contesto: Soy temeroso de HaVaYáH, de quien nada se oculta. Zulaija siguió presionando y Iosef estuvo a punto de rendirse ante ella cuando se le apareció una visión, vio la imagen de su padre y la de su madre Rajel, escucho a su padre Iaaqov decir: habrán doce gemas preciosas, sobre las vestiduras de Kohen gadol una por cada tribu, si pecas tu lugar estará vacío, porque Hashem odia la inmoralidad.

La sangre de Iosef se heló y él resistió, se dejó conducir por la Torah y no por la presión externa, su corazón estaba impregnado de temor a su Creador y este hecho guió su comportamiento, Yosef había pasado la prueba y escapo del pecado.”

Así como Yosef algunas personas en este mundo tienen que pasar pruebas constantes en su vida siendo que la fuerza de la Torah se establece como una guía para no errar en el camino y mantener las condiciones que facultan los flujos de abundancia, siendo que sus mismos cuerpos son una exaltación al Creador y merece ser tratado con respeto y consideración.

Lo que agrada a HaVaYaH es que seamos un reflejo de sus cualidades y expresemos de Él en su Or, Ahavah, Shalom, Jaim, Coaj, Netzaj, para cumplir su Ratzon tov respecto a todo lo existente, al conocer esa realidad usted se integra en un propósito exaltado de un caminar en pureza y santidad siendo ello la apertura a que la Divinidad haga morada en su alma.

En este mundo usted tiene libre albedrío, motivo de ello puede decidir a quién quiere complacer, a su altruismo o al egoísmo, siendo que sus decisiones están en sintonía con las cualidades de su ser espiritual, motivo de ello selecciona lo que es afín con su inclinación, dice el sagrado libro del Zohar: “*Cuando la columna del medio ilumina en Maljut, allí se hacen dos escalas: 1.- Escalas de Tzedek, como el pilar del medio, para atraer la iluminación de la derecha de arriba hacia abajo y la iluminación de la izquierda solamente de abajo hacia arriba. 2.- Escalas de engaño, el aferramiento de Sitra Ajra, que atraen la iluminación de la izquierda de arriba hacia abajo.*”

Debido a estas dos escalas, Maljut se llama “el árbol del conocimiento del bien y el mal”. Si el alma recibe de las escalas de engaño, a ella la rapta Sitra Ajra y cae en sus manos. A estas se les llama “las almas raptadas”. En este momento está escrito, “*Cuando el hombre domina en el hombre para causarle mal*”, cuando el Adam de Sitra Ajra domina al Adam de Kedusha es para causarle daño”.

Motivo de ello usted proyecta una realidad en este mundo en la medida de su accionar, y aquello se establece en torno las decisiones que toma en esta vida, por un lado, si complace a su egoísmo dando rienda suelta al ego Sitra ajra le dañará, sin embargo la elección de complacer al Creador en todo, le abre los portones de abundancia además que establece un cerco en su vida contra el daño de la klipots ya que sus motivaciones en torno a una correcta intención le abren los caminos de sabiduría y junto a ello las bendiciones en sus obras, son los finos hilos que mueven toda la realidad y los escrutinios cambian porque al dejar de buscar su beneficio vence el miedo y el temor de ser su “yo” para ser Él y cuando esta Ha Qadosh Bruj Hu en su vida, no hay agüero en su contra, retorna a lo que siempre ha sido esencia de luz del viviente.

3. Conclusiones

- Existen restricciones a la percepción de a Grandeza del Creador, situaciones que se afinan respecto a las decisiones de la persona y su capacidad para discriminar entre el bien y el mal, ello demanda un trabajo en la Torah para superar el efecto de la espada giratorio que invierte la realidad de las cosas haciendo que el mal parezca bien y el bien mal así como lo dulce se presente amargo y lo margo dulce, de ello se establece una máxima de no juzgar as cosas por sus apariencias externas sino probar su procedencia.
- La grandeza del ser humano como un ser espiritual radica en que los mundos se incluyen en él, y él está en los mundos, motivo de ello su forma de corresponder con el nombre de *HaVaYáH*, así como las partes del alma Nefesh, Rúaj, Neshamah, Jayah, Yejidah.
- La búsqueda del Creador debe ser lo suficientemente fuerte como para que trascienda las limitantes de un mundo material y acciones los sentidos espirituales afín de percibir la realidad que le circunda de forma más pulcra siendo aquello lo que le llevará a decidir correctamente, ya no en torno al egoísmo sino en la discriminación del bien y mal a través de la sabiduría de la cabalá que es el alma de la bendita torah.
- El ser humano porta un potencial de fuerzas creativas, siendo capaz de forjar realidades en beneficio para restructuración de la estatura del Adam así como el Creador no lo permita acciones en detrimento que son responsables de la guerra y la miseria del mundo.
- El camino que nos lleva a Qadosh Baruj Hu se establece en el encuentro con plenitud y deleite que no se corresponde a eventos materiales sino en la asimilación de la luz en las vasijas, esa es la fuente del gozo y regocijo, situaciones que evidencia la Presencia Divina en su vida, y de ello una máxima que dice que la Shejinah no se encuentra en un lugar de tristeza.
- El deseo de revelar a Qadosh Baruj Hu debe ser tan fuerte como para permitirle superar los niveles de ocultación de los mundos y desde los bajos estados capa por capa descubrir de su Supervisión Divina sobre todo lo existente.

- A medida que cumple la misión que le corresponde, siendo aquello la causa que sustenta su proyección en esta efusión como cuerpo, traerá luz al mundo y junto a ello mayores posibilidades de avivamiento a su entorno inmediato para que se establezcan en estados de elevación de los mundos que se fragmentaron como consecuencia del pecado del Adam.
- El tzimtzum es el primer acto de la creación en la que la luz infinita de Ein Sof se retrajo a sí misma para generar un vacío, la increíble intensidad de la luz hace que se cubra de velos, los cuales son los cuatro mundos espirituales Atzilut, Beriyáh, Yetzirah, Asiyah.
- Los mundos son los que establecen la relación entre el Creador y el ser humano a través de las sefirots.
- El trabajo para Qadosh Baruj Hu debe ser una entrega constante en amor, en que su motivación principal es agradar y complacer a su amado, ese es el secreto de la intimidad que establece en alma en sus orígenes de existencia, es luz infinita que llena y establece todo.

4. Bibliografía

- La Biblia Hebreo – Español, (2007), Sinai Publishing, Printed in Israel, Tel Aviv 65812.
- María Ilusión Solís, (2019), “Or Pnimi, Cantaré al Creador desde lo Profundo del Corazón”, ediciones libr@mor, Sevilla – España, ISBN: 978-0-244-51861-5
- Michael Laitman (2011) “El Zohar”, Anotaciones al Comentario de Rabí Yehudah Ashlag, impreso en Israel, ISBN: 978-1-897448-60-1.
- Rabí Eliyhu De Vidas “Reshit Jojmá” (2014), El Portal del Amor, texto cabalístico del siglo XVI, ISBN: 978-84-15968-17-7, Impreso en España.
- Rabí Isaac Sakkalm (2012) “Rambam Cómo funciona nuestra mente”, Editorial Jerusalem de México.
- Rabí Michael Ben Pesach Portnaar, (2012), “Curso Básico de Kabbalah Parte 2”, Verkabalah ediciones, ISBN: 978-90-78125-02-0, Países bajos, Amsterdam.
- Rabí Moshé Cordovero, (2013), “Tomer Dévora”, La Ética Humana Según la Kabbalá, Editorial Jerusalem de México,
- Rabí Moshe Jaim Luzzatto, (2012), “La Senda de los Rectos”, Ediciones Obelisco, Barcelona – España.
- Rabí Moshe Jaim Luzzatto, (2013), “Derej Jojmá”, El camino de la Sabiduría, ediciones obelisco, Barcelona – España, ISBN: 978-84-9777-950-0.
- Rabí Najman de Breslev, (2013), “Anatomía del Alma”, Copyright ©2002 Breslov Research Institute ISBN 0-930213-95-5.
- Rabí Nehunia Ben Hakaná, (2012), “El libro de la Claridad”, ediciones Obelisco, Brcelona ISBN: 978-84-9777-901-2.

- Rabí Yehuda Ashlag, “Talmud Eser Sefirot”, texto on line:
<http://www.kabbalah.info/es/biblioteca/baal-hasulam/histaklut-pnimit-parte-1>
- Rabino Arush “La Sabiduría Femenina, (Junio 2011, Siván 5771), En EL Jardín de la Paz para Mujeres”, Impreso en Israel, traducido del hebreo por Rabino Yonathan Galed, ISBN: 978-965-7502-07-5.
- Rabino Shalom Arush (2009), “”En el Jardín de la Fe”, Guía práctica para una vida de fe y acercamiento al creador del Universo en todo momento, institución Jut Shel Jesed POB 50226, primera edición, Jerusalem Israel, ISBN: 59526-636-4.
- Rabino Shalom Arush, (2019), “El ABC de la Vida, Consejos Prácticos para vivir mejor”, traducido por Sara Efrati, Jerusalem Israel, ISBN: 978-956-92740-2-4.
- Rav Yehuda Ashlag (Bahal Ha Sulam), (2010), Laitman Kabbalah Publishers, Israel, ISBN: 978-1-897448-52-6.

Análisis de los culturemas en árabe y español: estudio contrastivo

Abderrahim Aarab, *Universidad Mohamed I*

1. Introducción

La lingüística contrastiva es una herramienta muy útil y rigurosa para llegar a generalizaciones lingüísticas aplicables al ámbito de la traducción y a la didáctica de las lenguas que están en proceso de comparación y contraste. La comparación de dos lenguas no solo ayuda al estudio lingüístico interno de las mismas, sino que tiene repercusiones en el ámbito de la lingüística en general, pues los trabajos de carácter contrastivo contribuyen a determinar los aspectos específicos y comunes de las diferentes lenguas, ayudando así a establecer los universales del lenguaje, gran objetivo de la lingüística contrastiva y de la tipología lingüística en la actualidad.

En este sentido, muchos autores resaltan los problemas que la enseñanza de lenguas y la traducción plantean, incluso si esta operación se lleva a cabo entre idiomas que pertenecen a una misma familia. Estos problemas pueden complicarse, aún más, cuando se trata de una traducción entre dos sistemas lingüísticos de diferente procedencia y origen, como es el caso del árabe y del español.

Uno de los modelos más novedosos en los estudios de la lingüística actual es el enfoque cultural, que aboga por el estudio del lenguaje desde la perspectiva de la cultura. Este planteamiento se inspira en la famosa tesis de Sapir (1921) y Whorf (1956), que sostiene que el lenguaje es una visión del mundo y que la lengua refleja la cultura de una determinada comunidad lingüística. Esta idea que fue llevada hasta sus últimas consecuencias por lingüistas y semiólogos como Eco (1976), Halliday (1978) y Lotman (1996).

La tesis de que los miembros de una determinada comunidad lingüística se comunican entre sí gracias a que tienen la misma cultura ha tenido una gran incidencia en los trabajos de lingüística y traductología. En este sentido, muchos autores adoptaron este planteamiento para aplicarlo tanto a la enseñanza de las lenguas (Byram y Morgan (1994), Byram y Fleming (2001) como a la traductología, como Nord (1997), Nida (1981, 2001), Vermeer (1983) y Reis & Vermeer (1996) cuya famosa teoría del *Scoposs* aboga por la perspectiva cultural en el estudio de la traducción. Sin olvidar los estudios sobre la tipología lingüística como los desarrollados por estudiosos como Pamies Bertrán (2007, 2008, 2009), Luque durán (2009) o Luque Nadal (2009).

Desde una perspectiva cultural, uno de los temas más destacados en el estudio de la correlación lenguaje-cultura es el culturema, tema que nos ocupa en este trabajo, en el que nos proponemos analizar algunos ejemplos de este tipo de expresiones en

árabe y español con el objetivo de llegar a conclusiones lingüísticas aplicables a la traducción y a la enseñanza de ambos idiomas.

El culturema, concepto relativamente nuevo en los estudios culturales del lenguaje, es considerado uno de los escollos más importantes en la traducción y en la enseñanza de lenguas extranjeras por su marcado carácter cultural y su particularidad como concepto propio de una determinada cultura y lengua, aunque existan culturemas comunes a diferentes idiomas. Dada esta complejidad, la sustitución del culturema de la lengua origen (LO) por otro de la lengua meta (LM) no es siempre posible. No obstante, la identificación del culturema ayuda a buscar la equivalencia traslémica más idónea, así como a comprender e interpretar correctamente textos de la lengua extranjera, mediante el conocimiento de su cultura, familiarizando al estudiante extranjero con universos culturales específicos de una sociedad y de una época.

1. El culturema: definición y concepto

El culturema es un concepto que se usa, cada vez más, en los estudios lingüísticos y traductológicos. Como indica Luque Nadal (2009), esta noción aparece a raíz de la consideración de la dimensión cultural e idiosincrática del lenguaje, puesto que el culturema surge como patrón específico-cultural de un país o de un determinado ámbito cultural. Por lo tanto, el culturema es el preservador de las creencias, tradiciones y símbolos culturales de una comunidad hablante.

La noción de culturema se atribuye a la investigadora en la Traductología, Nord (1997), quien, según Molina Martínez (2006) definió culturema como “un concepto abstracto y supracultural, útil para comparar dos culturas y en el que se incluye cualquier elemento denotador de información” (p. 77).

Vermeer (1983), en la misma línea funcionalista que Nord, considera que la lengua es el instrumento más importante de la comunicación y de la manifestación de la realidad cultural. En el caso de la comunicación entre dos idiomas, como es la traducción, existe la dificultad de transmitir la realidad cultural del texto origen (TO) a la realidad cultural del texto meta (TM). Desde esta perspectiva, Vermeer (1983) considera los culturemas elementos culturales específicos y propios de la cultura del (TO) y los define como: “Un fenómeno social de una cultura A que es entendido como relevante por los miembros de esta cultura, y que comparado con un fenómeno correspondiente de una cultura B, resulta ser percibido como específico de la cultura A” (p. 8).

Por otra parte, Luque Durán (2009) identifica los culturemas con las unidades semióticas que contienen ideas de dimensión cultural y se constituyen a base de hechos históricos, sociales, artísticos, literarios, religiosos, costumbristas, etc., que tienen un importante eco en una cultura. Por ejemplo, en español expresiones como *Ser como rey Midas*, *Gallina de los huevos de oro* y *Campana de Huesca* son fraseologismos creados mediante culturemas, que son estos símbolos culturales que los hablantes de una lengua conocen e identifican por el hecho de formar parte del acervo cultural español.

Así, pues, los culturemas son fenómenos que surgen en el seno de una transferencia cultural entre dos lenguas o culturas, o como sostiene Molina Martínez (2006) son consecuencia de un trasvase cultural, dependiendo íntimamente del contexto de habla en que aparecen. De ahí, la gran dimensión interlingüística e intercultural que el análisis de los culturemas adquiere, tanto en los estudios traductológicos como en la didáctica de segundas lenguas. Precisamente, es en estos ámbitos donde las expresiones lingüísticas de carácter cultural presentan mayor dificultad y complejidad, como sucede en el par árabe-español. Estos idiomas, debido al gran uso que hacen de la metáfora, emplean muchos culturemas, aunque algunos son de naturaleza universal, otros son específicos de cada sistema lingüístico, que pertenecen a diferentes familias de lenguas. Por eso son importantes los trabajos contrastivos entre el árabe y el español, porque tienen por objeto de estudios la comparación de este tipo de expresiones que están cargadas de una gran simbología cultural, expresada muchas veces a través de unidades fraseológicas o fraseologismos en los dos idiomas.

2. Culturema y fraseologismo

Muchos lingüistas resaltan la naturaleza compleja de los culturemas, debido a que, muchas veces, están ligados a fraseologismos⁴², que poseen gran simbología cultural y complejidad estructural. Precisamente, tanto en árabe como en español, muchos culturemas se presentan en forma de paremias, como en estos dos refranes: *مصائب قوم عند قوم فوائد* y *A falta de pan buenas son tortas*; y de estructura comparativa, como por ejemplo en *Akram min Hatim, akdab min musaylima* o *Más falso que Judas y más viejo que Matusalén*.

Para Boughaba (2014) y Zuluaga (1999), los fraseologismos o unidades fraseológicas son una forma de expresar los aspectos culturales de una determinada sociedad. En este sentido, las paremias traducen el vivir diario y la experiencia de las personas en la vida, en un contexto sociocultural real.

A pesar de que los diferentes pueblos y culturas comparten valores comunes, existen culturemas propios de cada sociedad, porque cada cultura dispone de sus modelos y referencias para elaborar diferentes fraseologismos a través de metáforas, como sostiene El-Madkouri (2010):

El refrán refleja efectivamente una experiencia cotidiana no necesariamente común ni compartida por otra comunidad de hablantes, para hacer referencia a un mundo de representaciones de la que dicha comunidad valora positiva o negativamente desde su sistema de valores. (p. 11)

⁴² Según Luque Nadal (2009, p. 108) la noción de culturema es un concepto cuya ubicación en diferentes expresiones lingüísticas cuya complejidad estructural es muy variable, como palabra cultural, idiomatismo, símbolo, cliché, etc. No obstante, muchos culturemas están asociados a estructuras estereotipadas y más complejas del lenguaje, como son los fraseologismos. Por ejemplo “Judas” es un culturema que sirve para crear el proverbio “Más falso que Judas” (p. 108).

La complejidad de los culturemas no deriva sólo de su especificidad cultural, sino también de su característica lingüística, puesto que construyen a partir de procesos metafóricos propios de cada sistema lingüístico y, muchas veces, formados por estructuras complejas como los fraseologismos. A este respecto, Pamies Bertrán (2007 y 2009) sostiene que los culturemas, siendo símbolos extralingüísticos idiosincráticos, son modelos y referencias para la producción de las expresiones figuradas. De esta forma, a diferencia de las demás unidades fraseológicas⁴³, los culturemas tienen autonomía, puesto que su valor simbólico cohesiona el conjunto de metáforas sobre las que se basa su interpretación dentro de una determinada comunidad hablante y cultura. Por eso, según Pamies Bertrán (2008), a partir de este proceso metafórico, los culturemas⁴⁴ originan fraseologismos, sin haber una relación de causa-efecto.

Como habíamos afirmado antes, existen fraseologismos específicos de una determinada cultura, y otros que se consideran comunes a varias comunidades, que comparten tradiciones históricas y religiosas. Así, cada lengua manifiesta sus culturemas, muchas veces, a través de paremias con las que se inculcan sus valores morales y símbolos del bien, del mal, de la sabiduría, de la valentía o la justicia. Muchos de los culturemas en árabe y español son constituidos por referencias a personajes arquetípicos, reales o ficticios, de la historia, religión, literatura, mitología, etc. Estos personajes se convierten en modelos por sus cualidades personales y forman el acervo

⁴³ Corpas Pastor (1996) nos ofrece en su “Manual de fraseología española” (1996) divide las unidades fraseológicas en colocaciones y locuciones, denominadas oraciones sin sentido completo, correspondientes a la tipo uno y dos de su clasificación; dejando el tipo tres para los enunciados fraseológicos u oraciones con sentido completo en las que se incluyen las paremias y fórmulas rutinarias:

- a) Las colocaciones son unidades fraseológicas que se fijan sólo en la norma. Son sintagmas libres que debido al uso han adquirido un cierto grado de fijación.
- b) Las locuciones abarcan un gran ámbito de UF entre las que se encuentran las llamadas expresiones idiomáticas.
- c) Las fórmulas rutinarias son unidades fraseológicas que se caracterizan por tener una dependencia contextual y por constituir actos de habla (pp. 50-52).

⁴⁴ Para Pamiés Bertrán (2007) los culturemas se basan sobre la interacción de una doble codificación lingüística y extralingüística, puesto que los referentes culturales remiten a referencias ajenas de carácter social y colectivo. En este sentido, en referencia a los culturemas, el propio Pamiés Bertrán (2007) afirma: “Son extralingüísticos en la medida en que, aun siendo verbalizables, no son necesariamente verbalizados, y cuando lo son, ello ocurre siempre a posteriori, mediante una “una doble codificación”, en el sentido lotmaniano, ya que la semiotización lingüística se superpone a una simbolización extralingüística previa” (p. 3).

colectivo de la sociedad o cultura a la que pertenecen. En árabe, por ejemplo, hay culturemas relacionados con personajes históricos como *عنترة* o *قيس ابن ساعدة*, *لقمان الحكيم* mientras que en español los hay también, como *Judas*, *rey Midas*, *Hércules*.

Asimismo, otros personajes aparecen en los culturemas por alguna situación destacada, como en *خفي حنين* en árabe y *Caja de Pandora* en español. Por otra parte, otros culturemas corresponden a modelos de interpretación de la realidad a través de la experiencia y la interacción del hombre con su entorno natural. Estas situaciones, que son fruto de la experiencia de las personas con el mundo exterior, llegan a plasmarse en culturemas en función de la importancia que tales situaciones tienen en un contexto sociocultural determinado. Por ejemplo, la generosidad y la elocuencia eran dos realidades importantes en la cultura árabe clásica, lo que dio lugar a la aparición de fraseologismos a base de culturemas como *أكرم من حاتم* o *أبلغ من قس*.

De igual modo, la experiencia de los árabes antiguos con los diferentes tipos de animales propició proverbios como: *Absar min Haya*, *ajhal min himar*, *ahda min jamal*, etc. Por su parte, en el caso del español, encontramos refranes como *El vino por el color*, *y el pan por el olor*, *y todo por el sabor*, *Con pan y vino se hace el camino* y *Mesa sin vino*, *olla sin tocino*, donde la experiencia con el vino es un factor muy determinante en la producción de este tipo de culturemas.

1. Ejemplos de culturemas en árabe y español: análisis contrastivo

Lengua	Culturema	Referencia cultural
Árabe	عاد بخفي حنين	كان حنين إسكافيا، فجاء أعرابي و ساومه على خفين فاختلفا، فأراد حنين أن يغيظ ذلك الأعرابي، فأخذ أحد الخفين وطرحه في الطريق، ثم ألقى الآخر في مكان آخر، فلما مر الأعرابي بأحدهما قال ما أشبهه بخف حنين ولو كان معه الآخر لأخذته، ثم مشى فوجد الآخر، فترك حماره وعاد ليأتي بالخف الأول، وكان حنين يكمن له فسرق منه حماره. و لما عاد الأعرابي إلى قومه فسأله عن حماره و لماذا رجعت بدون الحمار، فأجابهم لقد رجعت بخفي حنين.
Español	Ser más tonto que Abundio ⁴⁵	Celdrán Gomariz sitúa en Córdoba a Abundio, quien parece haber popularizado el refrán. En su <i>El gran libro de los insultos</i> (2008) señala que el personaje existió entre los siglos XVII y XVIII en Córdoba, donde protagonizaría “alguna solemne tontería”, que era haber pretendido regar un cortijo “con el solo chorrillo de la verga”, es decir, con apenas agua.
Árabe	جزاؤه جزاء سنمار	وبعد أن تم البناء على أجمل ما يكون، صعد النعمان وحاشيته ومعهم سنمار إلى سطح القصر، فشاهد الملك المناظر الخلابة وأعجبه البناء فقال: "ما رأييت مثل هذا البناء قط"، فأجاب سنمار: "لكنني أعلم موضع أجرة لو زالت لسقط

⁴⁵ Este proverbio tiene otras variantes como *ser más tonto que Panete* o *ser más tonto que Pichote*.

		القصر كله"، فسأله الملك: "أيعرفها أحد غيرك؟"، فقال سنمار: "لا، لو عرفت أنكم توفونني وتصنعون بي ما أنا أهله، لبنيت بناءً يدور مع الشمس حيثما دارت"، فاستقر في نفس الملك أنه لا يجوز أن يظل حياً من يعرف موضع هذه الأجرة ومن يستطيع أن يبني أفضل من هذا القصر. ثم أمر بقذف سنمار من أعلى "الخورنق" فانكسرت عنقه ومات، فاتخذت العرب مما صنعه النعمان بسنمار مثلاً بين الناس، يقال "جزاؤه جزاء سنمار"، لمن يُجزي بالإحسان الإساءة.
Español	Ser tratado uno muy injustamente	
Árabe	أكرم من حاتم	هو حاتم بن عبدالله الطائي، يُلقب بأبي عدي و أبي سمانة، كما يعتبر من أشهر شعراء العصر الجاهلي المعروفين بالجوّد والكرم.
Español	Más bueno que el pan	En el seno de la Iglesia católica los párrocos comenzaron a popularizar la expresión "ser más bueno que el pan" aludiendo sólo a Jesucristo, pero después se convirtió en un dicho haciendo referencia a cualquier buena persona.
Árabe	أبصر من زرقاء اليمامة	يقال عادةً ليعبر عن بعد وقوة بصر شخص ما. أما أبو القاسم الزمخشري (1987) فيُخبرنا في كتابه "المستقصى في أمثال العرب"، أنَّ زرقاء اليمامة هي من بنات لقمان بن عاد، و أنَّ اسمها اليمامة في شبه الجزيرة العربية، وسُميت المنطقة على اسمها، ويقال أيضاً إنَّ الفتاة اسمها عنز، ولأنَّ لديها عيين زرقاوين حادثي النظر فقد سُميت زرقاء اليمامة. ويحكى لنا الشاعر الأندلسي ابن عبد ربه في كتابه الشهير "العقد الفريد"، قصتها، فهي امرأة كانت تُبصر الشعرة البيضاء في اللبن، وتستطيع أن ترى الراكب على مسافة ثلاثة أيام. مكنتها حدة نظرها أن تُحذر قومها من الجيوش إذا نوت غزوهم قبلها بمدة كافية، فكانت تراهم قبل أن يصلوا إليهم بمسافة بعيدة. ويحكى أنها قتلت في حرب قبيلتها جديس مع طمس.
Español	Tener vista de lince	Linceo o Lince era, según la mitología griega, el hijo del rey mesenio Alfareo y uno de los aventureros que se embarcaron con Jasón en busca del vellocino de oro. De Linceo se decía que tenía una vista prodigiosa y aguda que era capaz de ver lo que ocurría bajo tierra.
Árabe	أكذب من مسيلمة	هو مسيلمة بن حبيب الحنفي أو مسيلمة والمدعو بمسيلمة الكذاب أحد الذين ادَّعوا النبوة بعد وفاة رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وقد قُتل في معركة اليمامة على يد جيش المسلمين الذي بعثه أبو بكر الصديق -رضي الله عنه- عام 12 للهجرة.
Español	Más falso que Judas	Judas Iscariote era uno de los apóstoles de Jesús de Nazaret y, según los Evangelios, fue el traidor que reveló a los miembros del Sanedrín el lugar donde podían capturar a Jesús.
Árabe	لحاجة في نفس يعقوب	يُقال أنَّ أحداً فعل كذا "لحاجة في نفس يعقوب" أي أنه قد أخفى النية الحقيقية والسبب الواضح وراء قيامه بذلك، فيما صرَّح بشيء مختلف تماماً عما في نفسه. (وَلَمَّا دَخَلُوا مِنْ حَيْثُ أَمَرَهُمْ أَبُوهُمْ مَا كَانَ يُغْنِي عَنْهُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا حَاجَةٌ فِي نَفْسِ يَعْقُوبَ قَضَاهَا وَإِنَّهُ لَدُوْ عَلِيمٍ لِّمَا عَلَّمْنَاهُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ). (سورة يوسف – الآية 68). فقد جاءت هذه الآية حين طلب النبي يعقوب من أبنائه دخول مصر من أبواب متفرقة. وقد اختلف أهل التفسير في معرفة الحاجة التي كانت في نفس يعقوب، لكن البعض يرجح أنها "خوف النبي على أبنائه من العين والحسد.
Español	Dar gato por liebre	Fingir a alguien, normalmente diciendo algo parecido pero de inferior valor o verdad en su lugar. Este dicho se remonta al siglo XVI y se refiere al método fraudulento que se atribuía a los comerciantes de la alimentación, que daban carne de gato a quienes pedían liebre (El diario Vasco, 04 de diciembre de 2017).

Árabe	الثور الأبيض أكلت يوم أكل الثور الأبيض	العبرة من هذا المثل هو وجوب أن يحتاط المرء لنفسه . ويتعظ بما حدث لرفيقه أو مثيله، فيأخذ حذره ولا ينتظر حتى يقع في المصير ذاته بدعوى أن تلك حالة وهو حالة أخرى فيؤمل آمالاً سراباً، لأن هذا محض غفلة. وقصة المثل أن أسداً وجد قطيعاً مكوناً من ثلاثة ثيران؛ أسود وأحمر وأبيض، فأراد الهجوم عليهم فصدوه معاً وطردوه من منطقتهم. ذهب الأسد وفكر بطريقة ليصطاد هذه الثيران، خصوصاً أنها معاً كانت الأقوى، فقرر الذهاب إلى الثورين الأحمر والأسود وقال لهما: لا خلاف لدي معكما، وإنما أنتم أصدقائي، وأنا أريد فقط أن أكل الثور الأبيض، كي لا أموت جوعاً، أنتم تعرفون أنني أستطيع هزيمتكم لكنني لا أريدكما أنتما بل هو فقط. فكر الثوران. الأسود والأحمر كثيراً؛ ودخل الشك في نفوسهما وحب الراحة وعدم القتال فقالا: الأسد على حق، سنسمح له بأكل الثور الأبيض. فافترس الأسد الثور الأبيض وقضى ليالي شبعان فرحاً بصيده. ومرت الأيام، وعاد الأسد لجوعه، فعاد إلى نفس الحيلة وأكل الثور الأحمر إلى أن جاء دور الثور الأسود فهاجمه، وعندما اقترب من قتله صرخ الثور الأسود: أكلت يوم أكل الثور الأبيض. احتار الأسد فرفع يده عنه وقال له: لماذا لم تقل الثور الأحمر، فعندما أكلته أصبحت وحيداً وليس عندما أكلت الثور الأبيض! فقال له الثور الأسود: لأنني منذ ذلك الحين تنازلت عن المبدأ الذي يحميني معاً، ومن يتنازل مرة يتنازل كل مرة، فعندما أعطيت الموافقة على أكل الثور الأبيض أعطيتك الموافقة على أكلي. هذه هي أهمية الاتحاد وتجميع الصف والكلمة والمصير المشترك.
Español	Ser la oveja negra A la oveja negra, el lobo es la primera que ve	Se refiere a alguien que quiere separarse del grupo con el que guarda un antagonismo y rivalidad. La expresión tiene su origen en la cultura popular inglesa (durante los siglos VII y VIII), donde las ovejas de color negro eran consideradas baratas porque el negro se valoraba negativamente en esta cultura al considerarlo como marca del diablo.
Árabe	عصفور في اليد خير من عشرة في الشجرة	يتردد هذا المثل على الشخص الطماع الذي لا يقتنع بأي شيء ويحلم بالمزيد، ويعتقد أيضاً أن أصل هذا المثل هو أنه يحكى أن شخصاً كان يحمل عصفوراً بيده، وفي الطريق وجد مجموعة من العصافير على الشجرة، فطمع بها، ترك العصفور الذي بيده وصعد إلى الشجرة، وعندما اقترب منها طارت جميعاً، ومن هنا جاء المثل «عصفور في اليد خير من عشرة على الشجر».
Español	Más vale un pájaro en la mano que cien volando	En su <i>Refranero temático español</i>, Gregorio Doval (1997) indica como origen del refrán español un proverbio latino, “<i>Est avis in dextra, melior quam quator extra</i>”, “Es mejor un pájaro en la diestra que cuatro fuera de ella”. Para el mismo autor, este proverbio latino a su vez expresa a una idea antigua del fabulista griego Esopo (siglos VII y VI a.C). No obstante, Luisa Messina (2012) considera que el refrán español es de origen árabe (p. 203).
Árabe	أحكم من لقمان	لقمان الحكيم كان رجلاً حكيماً جداً، ولهذا سمي بالحكيم، وهي شخصية ذُكرت في القرآن وأطلق اسمه على سورة لقمان، وقد عاصر داود، ولد وعاش في بلاد النوبة (شمال السودان حالياً).
Español	Más sabio que Salomón	Salomón era un profeta bíblico. Hijo del rey y profeta David. Salomón (Sulayman en árabe) era el tercer y último monarca del Reino de Israel entre 965 y 928 a.C.
Árabe	أسرع من السَّمْع	كما يذكر صيني وعبد العزيز وسليمان (1992) السَّمْع هو ولد الذئب من الضبع، وهو سريع جداً إلى درجة أن سرعته تُقارن في الثقافة العربية القديمة بسرعة الطيور.

Español	Corre más que un galgo	El galgo en la cultura española es un animal que se asocia con la velocidad y rapidez. Son grandes perros corredores, dado que pueden alcanzar setenta kilómetros por hora. De ahí que se convierta en un culturema para crear este fraseologismo.
Árabe	كل الطرق تؤدي إلى روما	قامت روما بربط كل المدن التي فتحتها بطرق مرصوفة، حتى تكون جميع هذه المدن تحت سيطرة روما ولتسهيل التجارة والتعامل معهم. Al-marsal (29 de agosto de 2017)
Español	Todos los caminos llevan a Roma (se puede llegar a un mismo objetivo tomando diferentes caminos/actitudes)	Se refiere a la posibilidad de conseguir el mismo objetivo por caminos o medios diferentes. Es un dicho que existe en muchos idiomas “All roads lead to Rome”, “Tous les chemins finissent à Rome”, “Tutte le strade menano a Roma”, “Alle Wege führen nach Rom”, etc. En cuanto a su origen, algunos consideran (Vázquez, 2010) que pudo surgir al comienzo del imperio romano y con motivo de la colocación del Miliarium Aureum en el Foro Romano por Augusto en el año 20 a.C., una gran columna donde estaban inscritos los nombres de las principales ciudades de las provincias romanas y la distancia a ellas. Bien podría decirse a la vista de esa columna que todos los caminos llevaban a Roma.
Árabe	الحيطان لها آذان	يحكى أن كاثرين ملكة بريطانيا كانت تبني قصورها وتضع فيها أدوات تنصت خاصة تطل على القاعات والمطابخ حتى تسمع ما يتناقله العامة في القاعات لذلك أطلق . والخدم في المطاعم وبذلك تفاجأهم بأنها عالمة بكل شيء أنيدبلايتون الوزير في حكومتها مقوله أن للحيطان آذان. La expresión es empleada cuando alguien prefiere no revelar algún secreto en voz alta. Nació, al parecer, en Francia durante la persecución de los hugonotes — protestantes franceses de doctrina calvinista —, la cual finalizó con una terrible <u>matanza en la Noche de San Bartolomé</u> , el 24 de agosto de 1572 en París. La historia cuenta que durante la segunda mitad del siglo XVI, Catalina de Médici — reina consorte de Francia—, quien fue una de las personas que incitó a los católicos a llevar a cabo la matanza , era muy desconfiada , y para poder escuchar mejor a las personas de quien más sospechaba, mandó instalar en las paredes de distintas habitaciones del Palacio Real conductos acústicos .
Español	Las paredes oyen	الفولاذ هو خليط الحديد مع الفحم، كان له ح أهمية كبيرة في الثقافة العربية قديما بحيث كانت المادة التي تصنع بها السيوف.
Árabe	اقوى من الفولاذ	Especie de árboles de las familias quercus y fagáceas. Es un árbol robusto y fuerte. Además era un árbol con cierta simbología moral, puesto que es considerado santo por los germanos y eslavos.
Español	Fuerte como un roble	En la cultura árabe es muy frecuente asociar la traición al lobo.
Árabe	أغدر من الذئب	Mientras que en la cultura española el mejor animal que puede simbolizar la traición es el zorro.
Español	Más astuto que un zorro	

3. Aplicaciones didácticas y traductológicas del análisis contrastivo de culturemas en árabe y español

El análisis contrastivo de los culturemas en árabe y español resucita uno de los temas más debatidos en el seno de la lingüística y de la traductología en las últimas décadas, y que versa sobre si la traducción debe ser lingüística o extralingüística. De este modo, con la aparición del enfoque comunicativo-funcional en la reflexión teórica acerca de la operación traductora ya no se habla de correspondencia literal o formal entre dos idiomas, sino de equivalencia comunicativa, que se define en torno al elemento significado entendido en términos culturales. En este sentido, Jiménez Hurtado (2000), al igual que Levovskaya (1997) y Nida (2001), sostiene que “la comunicación se basa en unos principios de elección ideológica e intencional” (p.2). En consecuencia, los teóricos de la traducción deben interesarse por los mecanismos lingüísticos de esta comunicación bilingüe, sobre todo desde la vertiente semántica y cultural, en la que debe basarse cualquier teoría de la traducción: “(...) una teoría que se aplique de forma general a los estudios en torno a la traducción ha de centrarse en el componente del significado que mejor explique y abarque la situación comunicativa en la que están inmersos los interlocutores” (Jiménez, 2000: 13). Así, la lengua se usa dentro de unas determinadas normas de realización y el traductor se enfrenta a equivalencias nuevas.

Desde un enfoque cognitivo-funcional, Jiménez Hurtado estudia el significado para distinguir entre este y el sentido. El sentido se determina gracias a la información cultural y la situación comunicativa y el acto de traducir consiste en la producción de este mismo sentido. O sea, “identificar lo designado (...) para posteriormente designar lo identificado en la lengua de llegada” (Jiménez, 2000: 5).

La traducción al español de culturemas nos ha demostrado que esta operación no estriba en hallar una correspondencia entre las unidades lingüísticas, sino que tiene que haber una equivalencia cultural⁴⁶. En esta traducción lo difícil no fue hallar una

⁴⁶ En esta línea de la traducción cultural, Lvóvskaya (1997) afirma que el significado es propio de cada sistema lingüístico y de cada cultura. Por consiguiente, en la actividad traductora no se puede hablar de transferencia de significado, y al igual que cuando traducimos no se puede partir de la equivalencia formal, tampoco se puede partir de la equivalencia semántica. Este concepto se sustituye, en el modelo comunicativo-funcional de Lvóvskaya por el de “equivalencia comunicativa” (p. 8 y ss.). Otro ejemplo de este tipo, es la traducción al español del título de la película rusa “Ytomjehhbie cojihiiem” por “Quemados por el sol”⁴⁶, que según la autora demuestra que no hay una equivalencia en términos semánticos (p. 8 y ss.). Sin embargo, las dos expresiones son comunicativamente equivalentes, y el cambio del esquema semántico se debe a razones culturales o comunicativo-funcionales, pues el título de la película en español hace una referencia implícita a las represalias de Stalin, hecho este que, si se hubiera traducido semánticamente el título de la película, no habría tenido ninguna significación ni valor para el receptor español.

equivalencia desde el punto de vista formal, sino transmitir la connotación cultural y la dimensión social de los culturemas, que se convierten prácticamente en marcadores de un determinado contexto sociocultural específico, porque las equivalencias lingüísticas no pueden utilizarse como factores culturales. Así ocurre en estos ejemplos árabes *عاد بخفي حنين* y *جزاؤه جزاء سنمار* y *لحاجة في نفس يعقوب*, que hemos traducido al español, respectivamente, por *Ser más tonto que Abundio*, *Dar gato por liebre* y *Ser tratado uno muy injustamente*.

En otros casos, la correspondencia entre los culturemas árabes y españoles es parcial tanto en términos lingüísticos como culturales, porque el culturema se basa sobre el mismo paradigma cultural, que puede ser un personaje histórico, un animal simbólico o una situación arquetípica. Estos son los casos en de *كل الطرق تؤدي إلى روما*, *الحيطان لها آذان* y *عصفور في اليد خير من عشرة في الشجرة*, que hemos traducido al español, respectivamente, por *Todos los caminos llevan a Roma*, *Más vale un pájaro en la mano que cien volando* y *Las paredes oyen*.

Asimismo, en otros ejemplos de culturemas árabes la equivalencia en español es parcial, caso de *أغدر من الذئب* y *أقوى من الفولاذ*, *كذب من مسيلمه*, que hemos traducido por *Más falso que Judas*, *Más fuerte que un roble* y *Más astuto que un zorro*.

No obstante, en otros casos, tanto desde un punto de vista lingüístico y formal, la equivalencia total o parcial del culturema en español es imposible. Es el caso, por ejemplo, de *لحاجة في نفس يعقوب* y *عاد بخفي حنين*, *أن يكون أحد ثورا أبيضاً*, cuyos fraseologismos y culturemas correspondientes en español pueden equivaler a *Ser uno la oveja negra*, *Ser más tonto que Abundio* y *Dar gato por liebre*.

A la luz de los ejemplos vistos, podemos afirmar que la traducción al español de culturemas árabes debe entenderse como una lectura metafórica de la realidad, cuyo descubrimiento nos induce a captar el sentido, que se basa sobre patrones culturales. Por consiguiente, la equivalencia en traducción no puede ser léxica, puesto que dicha metáfora solo se entiende dentro de un contexto sociocultural determinado. Por ejemplo, en la cultura árabe la metáfora de la buena vista se asocia al personaje mítico *زرقاء اليمامة* y la metáfora de la velocidad a *السنم*⁴⁷, mientras que en los culturemas españoles estas metáforas se asocian al *águila* y *galgo* respectivamente. De acuerdo con lo dicho, la traducción es un proceso en el que se busca una equivalencia natural del mensaje del TO en la LM. Esta operación pasa primero por hallar una equivalencia semántico-cultural de dicha expresión, para encontrar luego la «equivalencia de estilo». El traductor debe esforzarse para reproducir el mensaje y no las palabras, dado que entre los distintos idiomas los conceptos culturales no siempre tienen las mismas manifestaciones sintácticas o lingüísticas. De aquí, la importancia de los

⁴⁷ *السنم* en árabe es el nombre del cachorro de la hiena, nacido a raíz de su apareamiento con un lobo. Fenómeno natural que se producía en la época antigua en la Península Arábiga.

conocimientos de la cultura de la LO y de LM en la búsqueda de equivalencia transléfica de los culturemas, lo que autores como Nida y Taber (1969) llaman “equivalencia natural” o “equivalencia dinámica” para el receptor.

Estos dos autores ven que las lenguas difieren en la forma gramatical, mientras que guardan muchas afinidades a nivel del contenido. A modo de ejemplo, si se traduce literalmente del griego la expresión nominal en Marcos I: 4, por una misma expresión nominal en inglés “Baptism of repentance” (Bautismo de arrepentimiento), la oración pierde su significado original. Así, a diferencia del griego, lengua en la que se opta por un claro procedimiento sintáctico de nominalización, en la lengua inglesa se emplean estructuras verbales para expresar eventos. En consecuencia, la expresión griega se traduce por al inglés por “Repent and be baptized” (Arrepiéntase y sea bautizado) (Nida y Taber, 1969: 5).

Dicho de otra manera, la traducción debe enfocarse desde el punto de vista del receptor, tomando en consideración la inteligibilidad del TM. Es decir, “the total impact the message has on the one who receives it” (Nida y Taber, 1969: 22). De ahí, la noción de “dynamic equivalence” (equivalencia dinámica) de Nida y Taber, que es definida a partir del grado de respuesta del receptor al mensaje reproducido. Dicha respuesta se produce cuando el receptor interpreta las expresiones lingüísticas del TO en función de las referencias culturales propias de la LO o, incluso, correspondientes en la lengua del TM y que dicho receptor identifica mediante el trasvase de componentes culturales. Este hecho lo hemos constatado en la traducción de algunos culturemas árabes al español donde hemos buscado siempre la equivalencia cultural, y cuando esta no existe, hemos procedido a la traducción más natural y dinámica posible, que consiste en buscar el culturema más próximo, como en los ejemplos españoles anteriores de *Tirara la casa por la ventana* y *Dar gato por liebre*.

Esta nueva aproximación teórica en torno a la traducción tiene su explicación más clara en el trabajo de Nida y Reyburn (1981), que está dedicado a uno de los conceptos fundamentales de la teoría comunicativo-cultural: el concepto de ‘contexto’ en su sentido más general, es decir, en su dimensión y proyección socioculturales, lo que permite un mejor análisis de los problemas de comunicación entre las diferentes culturas: “All communication across cultures involves problems of meaning, for the words of any language have meaning only in terms of the ideas, values, and circumstances of concrete human lives” (Nida y Reyburn, 1981: 1).

En esta línea, Nida (2001) plantea una nueva definición de la disciplina de la traducción de corte sociocultural, que, según este autor, el acto de traducir no es una simple transferencia de significado del texto a otra lengua, sino que el traductor debe optar por “the translation for receptor” (traducción para el receptor) (Nida, 2001: 3)

A partir de estos ejemplos de culturemas traducidos del árabe al español, podemos observar la importancia del factor contexto sociocultural en el análisis de la traducción. Dentro del enfoque comunicativo cultural, a diferencia de muchas otras tendencias, la lengua pasa a ser un componente capital y se convierte en seña de

identidad de una determinada sociedad o cultura, en consonancia con lo que afirma el propio Nida (2001): “Language also constitutes the most distinctive feature of a cultura” (p. 12).

Asimismo, en el panorama actual de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el análisis de culturemas en árabe y español es una herramienta metodológica muy rigurosa, que permite familiarizar al alumno extranjero con el marco sociocultural de la lengua objeto de aprendizaje. La adquisición de estos conocimientos culturales por parte de los aprendices de segundas lenguas les propiciará los mecanismos necesarios para la correcta interpretación de las diferentes expresiones lingüísticas, incluso las más complejas como los culturemas, cuya asimilación requiere de conocimientos previos de su dimensión y contexto socioculturales, sean dichas expresiones basadas en una situación histórica, un personaje arquetípico, un animal u otro cualquier elemento de envergadura sociocultural en la lengua objeto de aprendizaje.

La relación entre cultura y lengua, también, se ha convertido en un marco teórico de referencia para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. De ahí, la proliferación de muchos estudios, como los de Kramch (1993) y Byram (2003), entre otros, dentro del marco comunicativo e intercultural, que inciden en la necesidad de enfocar la didáctica desde lo que denominan “competencia intercultural”. Esta es entendida en el sentido de la habilidad de entender culturas y tender puentes entre ellas, lo que, como sostiene Byram y Zárate (1997), permite saber aprender y saber comprender una lengua con la capacidad de establecer una relación entre la cultura extranjera y la propia.

Según Byram, Nichols y Stevens (2001), la enseñanza de lenguas se guiaba por una teoría lingüística pura y aplicada en la que los métodos se han centrado en desarrollar nuevos modos de presentar la lengua y desarrollar habilidades estrictamente lingüísticas. En cambio, enfocar la operación docente desde el enfoque intercultural supone el fin de estos métodos expositivos a favor de técnicas activas, que permiten desarrollar habilidades mixtas lingüísticas y culturales.

El panorama actual de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas supone una verdadera revolución en la didáctica de las lenguas. Las nuevas orientaciones propuestas por el enfoque comunicativo-funcional priorizan la consideración del lenguaje como instrumento de comunicación, con lo que el papel del componente cultural se ve muy reforzado. Este enfoque comunicativo sostiene que, para poseer una auténtica competencia comunicativa, los estudiantes tienen que reconocer la realidad sociocultural que subyace a las expresiones lingüísticas. Es por eso por lo que los elementos lingüísticos deben estar insertos en su contexto, de manera que nos permita identificar e interpretar correctamente su verdadero significado, tal como afirma García Beneto (2009):

Aprender una lengua es algo más que adquirir unos hábitos lingüísticos y unas estructuras gramaticales. Se trata de ir al encuentro de una realidad diferente y para

comprenderla es necesario aprender las normas que regulan la interacción social del país cuya lengua estamos aprendiendo. (pp. 494-495)

Por lo tanto, en el marco de la didáctica de segundas lenguas, no se puede concebir, de ningún modo, poner una línea divisoria entre la lengua y la cultura dado que la lengua expresa cultura y la cultura es un medio para aprender la lengua.

4. Conclusión

Para concluir este artículo, puede afirmarse que el análisis de los culturemas desde un enfoque contrastivo reviste una gran importancia, dado que nos permite llegar a generalizaciones lingüísticas aplicables tanto al ámbito de la traducción como a la enseñanza de segundas lenguas. Hecho que hemos comprobado a través del estudio contrastivo de algunos fraseologismos basados en culturemas en el par lingüístico árabe-español.

Como hemos explicado, los fraseologismos se basan en hechos y símbolos culturales específicos de cada lengua, a pesar de que algunos son universales y comunes a ambos idiomas. Los culturemas en sus estructuras más complejas, como refranes y proverbios, muestran el carácter idiosincrático del lenguaje y la estrecha relación entre lengua y cultura, que queda reflejada a través de la función de los elementos lingüísticos en procesos metafóricos específicos del contexto cultural de un determinado sistema lingüístico. En este sentido, como hemos visto en el caso del árabe y del español, cada lengua se sirve de sus personajes históricos y situaciones arquetípicas, que sirven de modelos para crear los distintos culturemas y fraseologismos en forma de refranes, proverbios u otras expresiones idiomáticas.

El análisis del lenguaje desde la faceta cultural nos permite detectar la verdadera connotación de las diferentes expresiones lingüísticas y, en definitiva, facilitar su traducción mediante la búsqueda de la equivalencia natural, que es entendida en términos culturales, como hemos constatado en el caso de la traducción de los tipos de culturemas árabes al español. Asimismo, conocer la simbología cultural de las expresiones lingüísticas ayuda a los aprendices de segundas lenguas a familiarizarse con el contexto sociocultural de las lenguas objeto de aprendizaje, acercándolos a la realidad cultural que ellas representan.

De acuerdo con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, el componente cultural tiene un papel fundamental, por lo que el análisis de los culturemas tiene importantes implicaciones didácticas en el aprendizaje del español por arabófonos y del árabe por hispanohablantes, puesto que los dota de la habilidad de entender la cultura de la lengua objeto de aprendizaje y facilita, por ende, su aprendizaje.

5. Bibliografía

Al-marsal (29 de agosto de 2017). *Qiṣat maqūlat kullu alṭṭuruq tu·addi ilá ‘ūma*. Recuperado de <https://www.almrsal.com/post/520554>

- Al-Zamajšarí, A. (1987). *Al-muštaqsí fi amzāl al-‘arab*. Beirut: Dār Al-Kutub A-‘ilmiya.
- Boughaba, M. (2014). Las unidades fraseológicas y la traducción de culturemas entre el español y el árabe. *Paremia*, 23, 209-216.
- Byram, M. (2003). On being ‘bicultural’ and ‘intercultural’. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 50-66). Tonowanda: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. En M. Byram, G. Zarate y G. Neuner (eds.), *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues* (pp 7-36). Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- Byram, M., Morgan, C. y otros (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developping Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Celdrán, P. (2008). *El gran libro de los insultos tesoro crítico, etimológico e histórico de los insultos españoles*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Doval G. (1997). *Refranero temático español*. Madrid: Ediciones del Prado.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- El-Madkouri Maataoui, M. (2010). La traducibilidad del refranero entre el árabe y el español. *Tonos digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 20.
- García, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *Centro Virtual Cervantes*, (1), 493-506.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- Jiménez, C. (2000). *Estructura del significado en el texto: análisis semántico para la traducción*. Granada: Comares.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera I. Semiotica de la cultura y del texto*. Madrid: Catedra.
- Luque, J. de D. (2009a). Claves culturales e imaginológicas de los textos argumentativos. Ponencia presentada a la *III Conferencia Internacional de Hispanistas de Rusia*. Moscú, 19-21 de mayo.
- Luque, L. (2009b). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design*, 11, pp. 93-120.
- Lvóvskaya, Z. (1997). *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Lingüística y Método Ediciones.

- Messina, L. A (2012). *Paremiografía, Paremiología y literatura*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Molina Martínez, L. (2006). *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Nida, E. A. (2001). *Contexts in Translating*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nida, E. A. y Ch. R. Taber (1969). *The theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J. Brill.
- Nida, E. A. y W. D. Reymann (1981). *Meaning Across Cultures*. New York Copyright: Orbis Books.
- Pamies, A. (2007). El lenguaje de la lechuga: apuntes para un diccionario intercultural. En J.d. Luque Durán y A. Pamies (eds.), *Interculturalidad y lenguaje: El significado como corolario cultural*, vol. 1 (pp. 375-404). Granada: Granada Lingvistica/Método.
- Pamies, A. (2008). Comparaison inter-linguistique et comparaison interculturelle". En M. Quitout (ed.), *Traduction, proverbes & Traductologie* (pp. 143-156). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Pamies, A. (2009). El simbolismo cultural en el lenguaje. Ponencia presentada a la *III Conferencia Internacional de Hispanistas de Rusia*. Moscú, 19-21 de mayo.
- Reiss, K. y Vermeer, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal Ediciones.
- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace and company.
- Sevilla, M. J. (2001). Reflexiones sobre la elaboración de un refranero multilingüe. *Paremia*, 10, pp. 121-130.
- Sevilla, M. J. (2013). Paremiología y su clasificación. *Paremia*, 22, 105-114.
- Şinî, M. I; Abdelazîz, N. M. y Sulaymân, M. A. (1992). *Mu 'yam al-amzâl al-'arabiya*. Bayrût: Maktabat Lubnân.
- Vázquez, S. (05 de mayo de 2010). *Significado y Origen de las Expresiones FAMOSAS*. Recuperado de <https://sigificadoyorigen.wordpress.com/>
- Vermeer, H. J. (1983). Translation theory and linguistics. En P. Roinila, R. Orfanos y S. Tirkkonen-Condit (eds), *Häkökohtia kääntämisen tutkimuksesta* (pp. 1-10). Joensuu: University.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality*. Cambridge: MIT Press.
- Zuluaga, O. A. (1999). Traductología y fraseología. *Paremia*, 8, 537-549.

La mediación intercultural en traducciones literarias

Ricarda Hirte, *Universidad Nacional de Tucumán*

1. Introducción

Con respecto al título de este congreso “La diversidad y la globalización: vinculaciones culturales” me lleva a la reflexión cómo se comporta la traducción, y especialmente aquí, el aspecto intercultural en un medio literario. A menudo nos damos cuenta que las traducciones divergen de los originales y pueden derivar a interpretaciones múltiples que quizás no se hallan en el original. Teniendo en cuenta que la traducción es una obra en sí con una autoría propia, en la cual influye la recepción del traductor del original. Ahora bien, aunque haya una traducción en el medio, y en particular en la novela que vamos a tratar bajo estas ideas, tenemos dentro de ella el problema idiomático entre castellano e inglés, también la interpretación de una novela en distintos ámbitos culturales puede causar variaciones en la interpretación y la recepción. Todo esto está presente en la novela *La Tierra del Fuego* de Silvia Iparraguirre, con la cual entramos en un terreno intercultural y delicado a la vez, ya que se trata de un choque de culturas entre ingleses, criollos y una tribu indígena del cono sur de la Argentina.

Antes de concentrarnos en la novela, aclaramos el significado del concepto de una mediación intercultural, en el concepto de hoy en día, y como se podría aplicar a la literatura y las traducciones. La mediación y en especial la intercultural, tiene una larga historia y remonta a los tiempos, cuando una o más personas se introdujeron en otro espacio cultural provocando así un choque cultural. Para que los dos grupos puedan acercarse se necesita de una mediación. Pero recién con las grandes olas migratorias y la convivencia de varias culturas en un espacio común, la mediación surgió como una necesidad para mantener la buena voluntad entre los diferentes grupos culturales. Pues las migraciones son uno de los espacios más relevantes para ver reflejada con fuerza toda la carga de ambivalencias, contradicciones y complejidades que contienen. Con palabras más abstractas la migración sirve para “dejar al descubierto la despiadada utilización que de ella se hace en los países (o culturas) receptores, junto un deliberado desentendimiento que llevan a cabo los países (o culturas) emisoras de los inmigrantes, sobre estos y las situaciones que atraviesen” manifiesta Gomez en 2010. La migración en su sentido más amplio conlleva el hecho de que algunos miembros de la sociedad de acogida o la inmigrada se sientan confusos con lo que se expresa muchas veces en conflictos derivados de la idea que quieren quitar, transformar o invadir espacios. La cuestión en disputa gira en torno al papel y lugar que queremos conceder al otro. En este punto entra la mediación como interacción positiva ejercida por personas, grupos o medios para encaminar una convivencia pacífica y armoniosa entre todos los seres humanos, lo que es el propósito de la interculturalidad. Esta meta solamente es posible cuando se afronta el reto de la inclusión frente a la exclusión, apostando por la riqueza de la diversidad. Ante esta idea la cultura se convierte en una especie de tejido social

que abarca las distintas formas y expresiones de una sociedad determinada. Por lo tanto, las costumbres, las practicas, las maneras de ser, los rituales, etc. Son aspectos incluidos en la cultura. El problema se plantea cuando se enfrentan dos espacios culturales, en los cuales ninguno quiere perder su identidad, y lo que falta son la forma y el camino para la construcción de una sociedad con culturas que se complementan. Según la UNESCO define la cultura como un conjunto de informaciones y habilidades que posee un individuo, y la cultura permite al ser humano la capacidad de reflexión sobre sí mismo: a través de ella, el hombre discierne valores y busca nuevas significaciones. Esta idea nos lleva al enunciado de Cohen-Emerique que “denomina competencia intercultural a desarrollar una capacidad de comunicación y comprensión intercultural, un enfoque que permite identificar, tomar plena conciencia y controlar los factores de fracaso o riesgo para una interacción intercultural”.

Todos estos aspectos antedichos reúnen la novela de Iparraguirre y nos sirve como ejemplo y reflexión. *La Tierra del Fuego* ofrece una trama de interesante desarrollo en el que alternan o confluyen el fundamento histórico, el autoanálisis psicológico, el relato de viajes y el choque de culturas. A este impulso del interés se agrega el haber contextualizado la acción en la Patagonia decimonónica, prácticamente desconocida para el lector de fines del pasado del siglo XX.

2. La trama y sus motivos impulsores.

Una reseña de la trama nos permitiría el primer abordaje del texto. La historia está contada en forma retrospectiva. El protagonista, John William Guevara, hijo ilegítimo de una argentina, criolla, y de un ex-marinero inglés, nacido y criado en Lobos, en la Pampa. Guevara había recibido en 1865 una carta de la Real Armada Británica en la cual se le solicitaba elaborar un informe completo sobre los viajes que había realizado mientras se encontraba a cargo – aunque en forma indirecta – del indígena yámana que se identificaba con un nombre inglés: James Button.

Este protagonista une en su persona las dos culturas, la inglesa tanto como la criolla y, por lo mismo manifiesta un perfil diferente del de los demás marineros que iban a bordo del barco rumbo a Inglaterra. El capitán alentaba la esperanza de que la confluencia de culturas y el dominio de ambos idiomas posibilitaran al protagonista cumplir la función de nexo entre los indígenas y la tripulación. El llamado James Button por los ingleses registraba un episodio de transgresor en su pasado: en 1860 había sido juzgado por los ingleses en las Islas Malvinas (Falklands Island) por su participación como cabecilla en una matanza de misioneros. A Guevara se le solicita el informe porque en su condición de testigo puede aportar información sobre el yámana.

La evocación del pasado histórico se inicia en el año 1830, cuando Guevara recuerda que había formado parte de la expedición inglesa que había llevado, como hemos señalado, los cuatro yámanas a Londres y los había devuelto a su tierra en otra expedición, dos años más tarde. A Iparraguirre le interesó narrar los hechos históricos desde una perspectiva subjetiva, quizás para poner más en evidencia el conflicto intercultural. Por este motivo introdujo en su novela un testigo ficticio, Guevara. El

relato, por lo tanto, se desarrolla como un testimonio; ese testimonio ficcional permite advertir cierta empatía hacia los hechos históricos que evoca.

El cuidado puesto por la autora en la elaboración del texto se advierte en un deslinde que el testigo ofrece en el inicio de su tarea; con ese deslinde el testigo advierte la condición subjetiva y memorialista de su testimonio. Lo hace en la carta en la que acepta exponer su recuerdo de la experiencia presenciada. El texto es el que sigue:

“Muy señores míos: su carta llega a mis manos cinco meses después de ser fechada en Londres. No sé cuál será el destino de la mía ni en qué forma puedo ayudarlos con los hechos que se me pide les narre. Hechos tan lejanos en el tiempo que no sé si sabré cabalmente referírselos...”

Esas líneas, en una hoja aparte, son el único intento de contestar su carta, Mister MacDowell o MacDowness.” (pp. 22-23)

Se cumple lo enunciado por Guevara desde el inicio del relato: la evocación se impregna de subjetividad; esta subjetividad pone en evidencia la dualidad cultural, la confluencia de culturas que marca su origen.

Los tramos narrativos diferencian esta novela de Iparraguirre de los demás relatos e viaje y también históricos ficticios. Por esta razón debe enfocarse el análisis en aquellos empezando con el tramo ficticio. Este tramo ficticio corre por cuenta del narrador Guevara que relata los hechos históricos como los recuerda. Se cumple lo anunciado por Guevara desde el inicio de su relato: la evocación se impregna de subjetividad; esta subjetividad pone en evidencia la dualidad cultural, la confluencia que marca su origen.

La trama avanza impulsada por dos motivos de diverso carácter: uno, cultural y otro psicológico. Cultural puede considerarse el motivo del viaje que, surgido de su raíz inglesa, lo inclina a hacerse a la mar y adoptar la profesión de marinero; psicológico es el motivo de la búsqueda del padre bajo la forma de modelo a imitar. Los recuerdos vinculados con su padre, que le enseñó la lengua inglesa y la literatura inglesa, acompañan al narrador y se hacen frecuentes en el relato de Guevara.

La búsqueda del padre tiene un significado psicológico muy claro: implica la búsqueda de la identidad como fundamento del encuentro consigo mismo y como base de la maduración psicológica personal. Iparraguirre muy sagazmente asocia esta búsqueda con el motivo simbólico del viaje que significa, precisamente la conquista de la verdad, de la paz, del centro espiritual a partir de un camino de superación que impone pruebas. Este viaje, que se distingue del mero desplazamiento, constituye un peregrinaje que se cumple como una progresión espiritual para hacer alusión a Jean Chevalier (ebda. – Alain Gheerbrant: *Dictionnaire des Symboles*. Paris: Seghers et Ed. Jupiter 1974, tomo IV, pp 407-410.

Por lo tanto, la novela de Iparraguirre ha sido concebida como un texto en el que la polisemia marca la necesidad de interpretación y rescate de los significados profundos de la trama que orientan al lector hacia la percepción de senderos espirituales

que centran las preocupaciones de Guevara como hijo, como viajero, como ser humano que piensa y que guarda recatadamente un rico mundo afectivo: el que impregna de subjetividad su testimonio.

3. La búsqueda del padre y el problema de la identidad

Así se puede mencionar el deseo del hijo de recorrer los caminos andados por el padre una vez que este se halla en Londres. “Por esas calles había trotado Mallory, y alguno de aquellos oscuros portales podía haber sido el suyo” (pág. 121). Este deseo, la presencia paterna, en los recuerdos del narrador demuestra psicológicamente la voluntad de hacerse una imagen paterna completa, donde no solamente están los recuerdos de la convivencia sino también la gran parte desconocida del pasado del padre. Es dar una imagen al pasado del padre que fue durante la infancia del narrador un personaje difuso cuyo perfil se completa con fantaseos imaginables. Guevara mismo intenta así superar la divergencia de su personalidad recorriendo sitios que ambos recorren – el hijo y el padre, para finalmente integrar la imagen paterna. El hijo se acerca al padre creando sitios comunes intuitivos e imaginarios, es el recorrer que encuentra para superar su trauma de la inaccesibilidad paterna. Si uno sigue esta idea, Guevara se acerca a la figura paterna, imaginándole en los lugares a donde el destino lo ha llevado para poder identificarse con el padre y darle un rostro psicológico. Es el deseo de cada niño conocer y formar parte activa a la vida de los padres, tomarlos como ejemplos y explicar inconscientemente sus propios hechos en la vida. De tal manera Guevara revive la vida del padre: no solamente en la decisión de ser marinero e ir a “su” tierra sino en el destino de su relato mejor dicho en la finalidad de su escrito. Así el protagonista repite el impulso de enseñar leer a su emplead de igual manera como lo hizo su padre con él para cumplir el deber de la enseñanza. Es el recuerdo a la figura paterna, el más fuerte que se grabó en la memoria del hijo, que posibilitó a la vida que vivió y vive. Pero aparte de este deber es dar sentido al relato de Guevara.

“La mana gris de junio en que enterramos a mi madre, Mallory se había puesto el uniforme y había permanecido mudo y sombrío, casi sin mirarme. (p. 55) (...) Dos días después, entre carraspeos ásperos, pareció resucitar. (...) Lentamente, levantó la cabeza y me miró. Era la primera vez que mi padre me veía en mucho tiempo. (p. 56) (...) Esa noche (...) dijo Es hora de que aprenda algo-. Encendió el candel, barrió con el brazo unas sombras de días y unos utensilios que entorpecían la mesa y plantó allí sino, en el centro de las gruesas tablas, la luz (p. 57). (...) –Es tiempo de que aprenda a leer dijo-“ (p. 58).

Poder leer aparenta ser no solamente un deber de pasarlo de padre a hijo sino si estuviera un don y una virtud que abre puerta a un paisaje vasto, inocente y lleno de imaginación. Es la herencia más valiosa, aunque el hijo en el momento de mantener la experiencia de discípulo de su padre no lo advertía. Muchos años más tarde y gracias al impulso de la carta del Almirantazgo, el hijo, ya mayor, repite la misma actitud del padre: enseñar a leer. El saber leer se presenta como subtema de la novela. Leer y al mismo tiempo saber escribir impulsa episodios de la novela. Es si estas dos destrezas constituyen un marco de significación para la trama de la novela y el relato en si se

desenlace en este límite. Escribir y leer construyen los dos caminos en la novela: el hijo en su proceso del autoencuentro consigo, y los hechos históricos en que se basa la novela.

Dejando por el momento los hechos históricos aparte y poniendo atención en los actos de Guevara, se repite casi con las mismas palabras de su adre e deseo de enseñar a leer a un ser cercano, en su caso a Graciana, como un último deber que le queda. Ese deseo fue alimentado por el relato requerido por el Almirantazgo que era para Guevara en realidad la narración de los hechos que más lo habían conmovido en su vida.

“Mañana o tal vez esta noche si encuentro voluntad, voy a despejar la mesa, voy a plantar en el medio el candil y le voy a enseñar a sostener la pluma, a entintarla, a trazar y a comprender los signos enigmáticos con los que, pacientemente, me ha visto convivir tantos meses. Si éste es un relato para nadie, quizá yo mismo deba crearlo un lector, tal vez sea ella, míster MacDowell o Mac Downess, la que algún día pueda alcanzar el sentido de estos papeles sin destino”. (pp. 284-285)

Con estas palabras termina la novela de Iparraguirre y revelan a su vez el objetivo de la escritura: un relato creado para ahondar en el protagonista mismo, encontrar su propia historia y dar no solamente una imagen de su padre sino de sí mismo. “Para el que lo escribe, un relato es como un espejo, míster MacDowell o MacDowness” (p. 213) expresa y refuerza la hipótesis anteriormente expuesta de que la novela de Iparraguirre tiene un objetivo psicológicamente fundado: primeramente, el autoencuentro del protagonista y segundo el intento de equilibrar la divergencia. Aunque el impulso del relato hecho por el protagonista era el pedido del Almirantazgo, como ya fue mencionado, pero como “estos papeles son sin destino” o a escritura p mejor dicho el proceso del relato fue el objeto principal para encontrar su identidad y así su cultura, para darse un lugar en el mundo y para hacer las paces. “He alcanzado la edad de mi padre cuando tomó su última decisión. Entiendo que siempre hay dos caminos y después otros dos, hasta el infinito; ero al comienzo, sólo dos” (p. 284). Estas reflexiones reflejan que los polos opuestos que dominaron su vida se equilibraron formando un círculo. Tanto como temió en su adolescencia a su padre tanto se acercó a él ya avanzada su vida.

“Nunca me había maltratado, pero me había ignorado durante tanto tiempo que desconfiaba de él. Las palabras “loco” y “hereje” que había escuchado desde que tenía razón venían a la cabeza y me preguntaba si no encerraban algún sentido más amenazador todavía del que loes daba. Fue hasta la repisa donde atesoraba los restos de su identidad de su pasado, y sacó algo”. (pp 7-58).

La divergencia del narrador, su tema central, se manifiesta ya en el hecho de que es hijo de un inglés y una criolla y que refleja en su nombre esa polaridad: John William Guevara. La novela de Iparraguirre vive de esa divergencia que es un “continuum” del relato. Guevara, que reúne en sí las dos culturas, la europea y la argentina, decide desde el primer momento usar la lengua materna para su relato y sostiene aún más la hipótesis previamente enunciada.

“Como sea, la decisión o el instinto de usar la lengua de mi madre y no la de mi padre anula de antemano cualquier posible comunicación. En consecuencia, no escribo para usted, míster MacDowell o MacDowness de cara desconocida, ni para el Almirantazgo Británico. Por otra parte, en el lugar donde vivo, la línea plana del horizonte conspira contra cualquier intento de acción, lo vuelve vano; tampoco, entonces escribo para los habitantes de esta llanura, mis compatriotas, que desconocen el extremo austral de nuestro país donde sucedieron los hechos. Para mi consuelo, he llegado a comprender que el acto de escribir se justifica a sí mismo y no requiere de ninguna explicación”. (pp. 37-38)

La decisión respecto a la lengua española incluye también otra razón y no solamente el autoencuentro del protagonista: como el narrador está dividido entre dos culturas su instinto lo inclina a la parte materna y hacia el entendimiento de los indígenas. La elección de la lengua ya dispone de antemano con que cultura el narrador más se identifica.

4. La descripción topológica, Los contextos

Volvamos a la divergencia que no solamente está manifestada en el ser del protagonista sino forma parte también de la descripción topológica de la novela. Los dos grandes paisajes que dominan en la novela de Iparraguirre son la extensa Pampa argentina y el infinito mar, ambos análogos en la imagen de horizonte infinito, aunque de muy diversa consistencia. “Con el brazo extendido trazó un círculo que abarcaba el horizonte. -Así es el mar -dijo-, como esta tierra inacabable y monótona, pero de agua, La casa es como el barco” (p. 57). Y la casa, que se convierte en un barco, emprende los viajes que finalmente crean un puente entre las islas donde se desarrolla el hecho histórico; estas islas forman topológicamente un micropaisaje: Inglaterra y las Islas Malvinas. La divergencia se puede observar también en la dirección de viaje del narrador: si uno analiza relatos de viajes, casi siempre la dirección de la narración esta orientada desde Europa hacia las tierras desconocidas. Es decir, los relatos narran desde el punto de vista europeo o más concretamente, desde el punto de vista colonizador. En el caso de la novela de Iparraguirre, este aspecto está invertido. El trabajo de Jun Pablo Neyret incluye observaciones sobre el sentido de este emotivo simbólico de la trama. Allí dice:

“*La tierra del fuego* es un relato de viajes, en el más amplio sentido de la palabra, pues. Creer que el viaje es unidireccional y que solo puede ser realizado desde el centro al la periferia es sostener un discurso eurocéntrico. Iparraguirre, por el contrario, desplaza a sus protagonistas en un momento de la obra y los traslada a Londres, donde se lleva a cabo el experimento “civilizador” con los aborígenes yámanas. Así invierte el sentido del viaje, y con ello, el del lugar de enunciación, ya que aún en Inglaterra, el punto de vista es el de Guevara y el de los aborígenes” (Neyret, Juan Pablo: Inquisiciones otras: El discurso contracolonial en *La tierra del fuego* de Sylvia Iparraguirre).

A partir de la observación de Neyret advertimos otros aspectos del significado de la trama de *La tierra del fuego*. Si la idea hegemónica en los experimentos

”civilizadores” fue el traslado de los aborígenes a los centros del mundo de la cultura, siempre europeos, y para “civilizar” a los yámanas se los traslada a Londres, la idea fundante de la trama de Iparraguirre se concentró en invertir la dirección del concepto hegemónico. El punto de partida de esta fue la perspectiva del narrador ante el mundo representado: la mirada de Guevara, conocedor de las dos culturas en juego, resulta decisiva para la puesta en cuestión de la concepción hegemónica.

Cuando Guevara decide embarcarse en Montevideo, la autora histórica ya ha concebido a su personaje como el portador de una perspectiva de lo establecido y es la mirada que mantiene el narrador desde el momento en el que emprende su viaje hacia Londres. Este cambio no proviene de una intencionalidad estética, sino de un propósito expresivo al servicio de la puesta en relieve de la significación: el relato del viajero, que recrea en la ficción una experiencia histórica, no desarrolla un discurso eurocéntrico sino un discurso que refleja una identidad sudamericana. Este discurso introduce otra perspectiva en la mirada de la realidad: la del criollo y su percepción del Viejo Mundo. A esta percepción, marcada por las raíces sudamericanas del personaje, se debe la descripción de Londres y del modo como vive la gente en esta ciudad; perduran en la memoria de este emisor las imágenes de su entorno habitual y la comparación surge. Un ejemplo nos resulta ilustrativo de esta observación:

“Londres me mostraba una miseria que yo no conocía. En mi país eran tal vez mas barbaros y pobres, pero me atreví a pensar que más felices. En Londres, yo recordaba las tormentas que limpiaban la pampa y se llevaban lejos pobreza y pestes. En aquellos barrios, la enfermedad y la miseria se habían estancado sobre los adoquines” (pp. 120-121).

El viajero narrador había llegado al Viejo Mundo, de donde provienen tantos conquistadores, con la idea de que allí la gente vivía en mejores condiciones y disponía de una prosperidad desconocida en su tierra. La realidad lo sorprende y la comparación da lugar a un interrogante: “¿para quiénes eran (...) las riquezas y los dominios que los ingleses conquistaban y retenían a toda costa en los lugares más remotos del planeta?” (p. 121).

En este punto de las reflexiones se plantea un aspecto histórico de la problemática de la conquista: la doble dialéctica del trato que se ejerce con los indígenas. Por un lado, se ha establecido la idea británica de que llevar cuatro aborígenes a Inglaterra para que sean educados y civilizados es el mejor camino para alcanzar una buena formación, un resultado exitoso. Por otro lado, el protagonista capta una evidencia: la forma de vivir de los yámanas garantiza su supervivencia en un lugar inhóspito en el extremo austral del continente; su cultura tiene, por lo tanto, una pertinencia indiscutible. Es decir, el narrador que participa de las dos culturas se ha identificado particularmente con la materna en lo que se refiere a la consideración dominador-dominado; no acepta la posición del colonizador y sí, se constituye un puente, en intermediario entre los representantes de las dos culturas que provienen de los continentes.

La presencia de este intermediario no elimina la distancia entre las dos culturas, la europea y la aborígen. La mirada de los ingleses respecto a los yámanas aparece definida en una sola frase: “el desdichado indígena”.

El hombre que supuestamente lideró la matanza de los misioneros y que fue juzgado en las Islas Malvinas, fue llevado a Inglaterra y traído de regreso dos años después. La ausencia del nombre del yámana en la carta resulta un indicio en la mirada de los ingleses: no le asignan un estatus personal que merezca un nombre propio. En adelante, en el progreso de la trama, este personaje será llamado por el nombre que le impusieron los ingleses: James Button. Casi nadie supo el verdadero nombre de este hombre; aparece únicamente en un discurso de Guevara pronunciado en su lengua materna. James Button era, propiamente, Omoy-lume en su identidad yámana.

Interesa una reflexión del protagonista narrador a propósito de unas noticias del *Times* que encuentra en su casa:

“Como vemos, el espíritu misionero va asociado al espíritu de aventura romántica. Una tierra distante al otro lado del Ecuador envuelta en el misterio de otro hemisferio, tribus salvajes, inexploradas, cuyas mentes son una *terra incógnita* para nosotros, inspiran un interés y una curiosidad que alivian la insipidez del mundo cotidiano” (p. 126).

La palabra romántica, aquí no está empleada en su entendimiento artístico, que implica una transfiguración de la realidad en función estética, sino se refiere más bien en cuanto a la misión patagónica un aspecto de superficialidad hasta una irresponsabilidad. Esa postura culmina en el juicio contra James Button celebrado en las Islas Malvinas: que es el enfrentamiento de dos culturas opuestas y con ideas controvertidas. Aquí no se discutirá si la reescritura del juicio se basa en hechos históricos, sino es una escena clave que discute el derecho y la realización de misionar o colonizar tierras ajenas. En este juicio está introducida la persona del capitán Parker Snow, un personaje histórico, que puso en cuestión los autos de los misioneros y sembró dudas sobre el desencadenamiento de la matanza, solamente planteado por la visión de los intrusos, aquí los ingleses. La pregunta de investigación, aparte de la matanza de una tripulación aterrizada en una de las islas australes, es si los indígenas fueron llevados a Keppel (parte del archipiélago de las Islas Malvinas) por propia voluntad o no: “(...) les pregunté cómo lograrían que los nativos se establecieron en la isla. El capitán Parker Snow y sus amigos se miraron desconcertados y, luego de una pausa, uno de ellos dijo con inocencia: ‘Supongo que les compraremos a sus jefes’” (p. 193). Durante el juicio la posición del capitán Parker Snow se refuerza y pone en duda toda la operación misionera, de tal manera, poner en cuestión la postura de los misioneros y del Gobierno Británico que aprobó la operación, y debilitar la acusación contra James Button que vino al juicio para declarar voluntariamente. Así el capitán dijo:

“¡Como ya lo he hecho reiteradamente, pido justicia y alerto al Gobierno de su Excelencia sobre los hechos de la Misión Patagónica! Fui obligado a dejar mi cargo por expresar abiertamente mi opinión y por negarme a colaborar con la estación misionera, que engañaba a los nativos. El plan de operaciones de la

Misión era llevar a los nativos a la fuerza a la isla Keppel, hacerlos trabajar sin pago, ya que de allí no podrían escapar... ¡Fui despedido sin contemplaciones! No he tenido en absoluto justicia a pesar de mi reiterado pedido de las autoridades. La sociedad Misionera Patagónica junto con el Gobierno de Su Majestad son responsables ante la patria por los actos permitidos a sus funcionarios y por la matanza de nuestros compañeros en Wulaia, pero ¿por qué debería sorprenderme...?” (p. 242).

Esta declaración y acusación indirecta da lugar al punto de vista de James Button. Como siempre hay en cada juicio dos opiniones, también aquí se revelan miradas totalmente opuestas. Pero se debe tener en cuenta que la narración o mejor dicho los recuerdos del narrador forman la única referencia al hecho. Y aquí se tiene que mencionar que Guevara estableció a lo largo del relato una hermandad con el yámana. Pero estos recuerdos subjetivos no influyen al objeto donde apunta la novela de Iparraguirre: la postura de los aborígenes ante los colonizadores.

La declaración de James Button en el juicio da una primera idea. Y aparentemente esa declaración es para el narrador el testimonio central en contra los ingleses debido a que el idioma utilizado en el relato es el inglés. Así las palabras están directamente dirigidas al místico MacDowell o MacDowness. Además, Guevara, sabiendo que su respuesta a la carta requerida no será enviada nunca, agrega: “Pero por si algún día uno de mis compatriotas llegara a leer este relato, voy a traducir lo que Button dijo. Y voy a explicar lo que, a mi juicio, quiso decir” (p. 273). El mensaje central de James Button fue que su pueblo fue llevado a la fuerza a la isla Keppel y que la matanza de la que él se tuviera que responsabilizar en el juicio era la fatal consecuencia de las circunstancias. Y la palabra circunstancias se interpretaría acorde al contexto con la colonización de tierras ajenas, la anexión, la explotación, la humillación y finalmente la eliminación de los aborígenes. Estos aspectos conmueven la traducción por Guevara de las palabras de James Button. Así Guevara interpreta y da sustancia a la acusación planteada por James Button y se pregunta “¿O esos respetables hombres y mujeres ignoraban hasta que límites habían sido llevados los yámanas?” (p. 276). La pregunta planteada por Guevara hace hincapié a los hechos de los civilizadores que ignoran culturas y quitan la base de la sobrevivencia de los aborígenes y aborda no solamente a los yámanas sino a todos los actos de civilización que conoce la historia, Iparraguirre pone en cuestión la legitimidad de todas las conquistas y como ni la historia ni otras ciencias podían dar una respuesta a la pregunta, también la novela no lo da. Pero gracias al protagonista que es el puente entre ambos continentes y culturas, la novela intenta describir ambos lados: el de los aborígenes y el de los civilizadores, entrando así en un ámbito de una mediación intercultural. Teniendo en cuenta como fue el transcurso de la historia y el destino de los aborígenes, el relato no fue enviado por el narrador porque la historia no se puede reescribir, sino se queda como un testimonio mudo, esperando que llegue el día en que sus compatriotas lean lo que sucedió en el extremo austral. La divergencia como ya hemos mencionado se destaca también en este punto: escribir para el autoencuentro y escribir para repensar los hechos cometidos por civilizadores. El autoencuentro se halla en el ámbito psicológico y la reflexión histórica

en la historia misma. Guevara se pregunta al principio de su relato “si el remitente de la carta se refiere al indio trasladado a Inglaterra, al salvaje del Cabo de Hornos o al enjuiciado en 1860 en las Islas Malvinas” (véase Neyret: 2005). La carta deja la postura del Almirantazgo en cuanto a los aborígenes en claro y Guevara toma partido por el indígena, intenta dar una explicación. Así concluye Guevara el último encuentro con James Button:

“No habría ‘posterior destino’ para el ‘desdichado indígena’. Ni para los suyos ni para nadie de su tierra porque, fatalmente, iban a sucumbir. Su destino y el de su pueblo estaban sellados. Ahora había diábolo en el país de Omoy-lume” (p. 283).

Iparraguirre llega en la novela a un punto más lejos: no solamente los ingleses como invasores se hicieron culpables en el proceso de la colonización sino también otros que llegaron. Al principio de la novela ella deja saber al lector a través del narrador que el indígena James Button murió en una epidemia de viruela. Se puede leer este indicio bajo múltiples alusiones en la historia en cuanto a la guerra o la campaña del desierto, pero este tema no se discute aquí, solamente cabe añadir que las epidemias de viruela tuvieron mucho que ver en la disminución de la población aborígen. El narrador a este punto se pregunta qué motivo habrá para hacer una relación entre la epidemia de viruela y el pedido del Almirantazgo. El está convencido que habrá uno, pero no quiere entrar en el oscuro designio sino relatar su propia historia. La novela no revela el motivo, pero sí intenta dar otro anclaje a la mirada de la historia. De tal manera como dijo Silvia Casini: “El texto emerge como un relevo histórico y estético que lucha con la historia oficial sin armar una versión “definitiva”. Su historia no se construye como cierre sino como voluntad de abrirse a perspectivas plurales”. Las mencionadas perspectivas plurales se expresan en la novela en la divergencia que la domina y crean lugar de una rediscusión de la historia y una reflexión humana que a su vez son los pilares en la discusión de la mediación intercultural.

5. Bibliografía

- Casini, S: (2010): Literatura, espacio y poder en *La tierra del fuego* de Silvia Iparraguirre. *Anclajes*, 14(1).
- Iparraguirre, S: (1998). *La tierra del fuego*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Neyret, J. P. (2005): De alguien a nadie. Metáforas de la escritura de la historia en *La tierra del fuego* de Sylvia Iparraguirre. *Espéculo*, (29).
- Neyret, J. P. (2007). Inquisiciones otras: El discurso contracolonial en *La tierra del fuego* de Sylvia Iparraguirre. El presente trabajo es el resultado del seminario doctoral “Founding Narratives of the Americas”, desarrollado en 2007 en el Departamento de Literatura Comparada de Penn State University.

Aspectos deontológicos y profesionales de la interpretación judicial

Huidong Chi, *Universidad Pompeu Fabra*

5. Introducción

Los etnógrafos enfocados en el estudio del comportamiento lingüístico consideran que el papel del hablante es una variable clave a la hora de determinar lo que una persona dirá y la manera en la que lo dirá en una situación dada (Hymes, 1962 y 1972 citado en Berk-Seligson, 1990/2002: 54). Del mismo modo, el papel del intérprete judicial se considera un aspecto fundamental a la hora de estudiar este tipo de evento comunicativo y ha recibido la atención de gran parte de investigadores que estudian la interpretación judicial (Ortega Herráez, 2011: 151). Al hilo de lo expuesto, tanto la complejidad de los escenarios de comunicación como la asimetría de la relación entre los interlocutores primarios de la interpretación judicial determinan el gran número de requisitos de esta profesión respecto al comportamiento y la competencia de los intérpretes.

De hecho, los intérpretes que trabajan en cualquier sector público se ven obligados a dominar una serie de habilidades profesionales fundamentales que, según Zimman (1994), incluyen el idioma, cultura, conocimiento común, conocimiento de los sistemas sociales, conocimiento de la temática del encuentro y capacidad de tomar decisiones de interpretación. No obstante, debido a la naturaleza particular del proceso judicial, se han propuesto estándares profesionales más estrictos para los intérpretes que trabajan en él (Gamal, 2009: 63). En consecuencia, muchos países desarrollados han establecido sistemas de acreditación profesional para normalizar el acceso a la profesión de intérprete en esta categoría a la vez que han desarrollado códigos éticos específicos que rigen su práctica. No obstante, tenemos que admitir que, a pesar de que el papel que desempeñan los intérpretes judiciales está ligado a determinados códigos deontológicos profesionales, en la realidad de la práctica de la interpretación, estos tienen un rol mucho más confuso y activo del que cabría pensar, de modo que el intérprete «influye en la forma en que los mensajes son percibidos» (Ortega Herráez, 2011: 154-157).

«A la hora de analizar cuál es su papel [del intérprete judicial] quizá el punto de partida sean los códigos deontológicos y de buena práctica que rigen la profesión» (Ortega Herráez, 2011: 154). Desde esta perspectiva, los investigadores están de acuerdo a la hora de poner el acento en la importancia de los códigos éticos profesionales de la interpretación judicial, considerada como garantía de calidad para la profesión (Vigier-Moreno, 2014: 360), un factor elemental para asegurar el bienestar de los clientes (Gentile *et ál.* 1996: 57) e incluso un instrumento necesario para lograr

la igualdad de condiciones en sus relaciones con la justicia de toda persona que no comparta el idioma del tribunal (Ortega Herráez, 2011: 44). De manera específica, Biernacka (2019: 29) define la función de los códigos deontológicos a partir del estudio de Corsellis y Fernández (2011), indicando que,

“Codes of ethics are a source of knowledge of all the principles that should govern court interpreters’ approach to their activities. Moreover, the codes help identify a profession in order to enable to share knowledge and experience (Corsellis and Fernández, 2011: 77), from which it can be inferred that codes of ethics not only assume a function of guidelines for court interpreters, but play a vital role in consolidating the profession as well”.

A tenor de estas reiteradas afirmaciones sobre la importancia de la función de los códigos deontológicos, muchos trabajos enumeran las indicaciones que configuran el papel del intérprete en los tribunales en distintos países de forma sistemática. Por ejemplo, en las investigaciones de Hale (2007) se lleva a cabo una serie de descripciones comparativas de 16 códigos deontológicos aplicables en nueve países (Australia, Austria, Canadá, Columbia Británica, Indonesia, Irlanda, Gran Bretaña, España y Estados Unidos). Por su parte, Ortega Herráez (2011) expone de forma esquemática las normas oficiales específicas y orientaciones representativas para intérpretes judiciales en cuatro países (Estados Unidos, Reino Unido, Australia y España). Asimismo, Vigier-Moreno (2013 y 2014) presta atención a los códigos deontológicos de las asociaciones del mundo hispanohablante, más allá de los publicados por las asociaciones relativas a traductores e intérpretes jurados en España, así como al Código Ético del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPCBA)⁴⁸, y señala la existencia de similitudes entre las pautas establecidas en dichos documentos. Pero antes de pasar al contenido principal de los códigos en distintos contextos nacionales, cabe hacer una breve referencia a la actual situación en España.

6. El intérprete judicial y su acreditación profesional en el ámbito nacional de España

En España existe una serie de asociaciones profesionales, a saber, Asociación de Traductores e Intérpretes Jurados de Cataluña (ATIJC)⁴⁹, fundada en 1992, la

⁴⁸ Para más información sobre el Código Ético del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPCBA), véase: <http://www.traductores.org.ar/codigo-de-etica>.

⁴⁹ La Asociación de Traductores e Intérpretes Jurados de Cataluña (ATIJC), fundada en 1992, tiene entre sus objetivos gestionar y fomentar los intereses profesionales comunes de los traductores e intérpretes jurados, velar por el ejercicio ético de la profesión, y promover estudios, actividades y trabajos relacionados con la traducción y la interpretación en el ámbito de la administración de justicia. Para más información, véase: <http://www.atijc.com/es/default.htm>.

Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados (APTIJ)⁵⁰, creada en 2014 y miembro de la Asociación Europea de Traductores e Intérpretes Jurídicos (EULITA)⁵¹, y la Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes (Asetrad)⁵², fundada en 2003. Asimismo, hay otras asociaciones no especializadas en interpretación judicial que operan a nivel de comunidades autónomas, como la Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes de Cataluña (APTIC)⁵³, la Asociación Galega de Profesionales de la Traducción y de la Interpretación (AGPTI)⁵⁴, la Asociación Aragonesa de Traductores e Intérpretes (ASATI)⁵⁵ y La Asociación de Traductores, Correctores e Intérpretes de Lengua Vasca (EIZIE)⁵⁶, etc. Si bien estas

⁵⁰ La Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados (APTIJ), fundada en 2014, es una asociación sin ánimo de lucro que reúne a profesionales de la traducción y de la interpretación que actúan en sede judicial y policial, a traductores-intérpretes jurados nombrados por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación o por las comunidades autónomas con competencias en la materia y a docentes e investigadores del ámbito de la traducción e interpretación jurídica o jurada. Para más información, véase: <http://www.aptij.es/index.php?l=es>.

⁵¹ Para más información sobre la Asociación Europea de Traductores e Intérpretes Jurídicos, véase: <https://eulita.eu/wp/>.

⁵² La Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes (Asetrad), fundada en 2003 en la ciudad de Toledo, también es una asociación sin ánimo de lucro y tiene como objetivos de impulsar el reconocimiento de la traducción, la corrección y la interpretación y defender los intereses de quienes las ejercen. Para más información, véase: <https://asetrad.org>.

⁵³ La Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes de Cataluña (APTIC), se constituyó oficialmente el 1 de enero del 2009, a partir de la fusión de las dos asociaciones generalistas de traductores e intérpretes de Cataluña: la Asociación de Traductores y de Intérpretes de Cataluña (ATIC) y Traductores e Intérpretes Asociados pro Colegio (TRIAC). Sus objetivos principales consisten en representar los intereses de los profesionales de la traducción y la interpretación, contribuir a la mejora de las condiciones laborales del colectivo y favorecer su reconocimiento social y facilitar la formación y el reciclaje continuados de los profesionales. Para más información, véase <https://www.aptic.cat/es/>.

⁵⁴ La Asociación Galega de Profesionales de la Traducción y de la Interpretación (AGPTI) es una asociación fundada en 2001 con el objetivo de crear una plataforma de comunicación entre profesionales para la defensa del colectivo de trabajadores y trabajadoras de la traducción y la interpretación, además de la defensa de la lengua gallega como lengua de trabajo en este sector. Para más información, véase <http://www.agpti.org/>.

⁵⁵ La Asociación Aragonesa de Traductores e Intérpretes (ASATI) es una asociación sin ánimo de lucro constituida en octubre de 2002 que pretende aglutinar a todos los Traductores e Intérpretes residentes en Aragón o que se consideren vinculados a nuestra tierra por cualquier motivo. Para más información, véase <http://www.asati.es/es/>.

⁵⁶ La Asociación de Traductores, Correctores e Intérpretes de Lengua Vasca (*en euskera, Euskal Itzultzaile, Zuzentzaile eta Interpreteen Elkartea*, EIZIE) es una organización fundada en 1987 que vela por la optimización de los servicios que brindan los traductores, correctores

todavía no gozan del mismo estatus legal que los colegios profesionales (Ortega Herráez, 2011: 155 y Vigier-Moreno, 2014: 361), emiten una serie de pautas y códigos específicos de obligado cumplimiento para la práctica profesional de sus afiliados con el fin de contribuir a la dignificación y profesionalización de la actividad de los traductores e intérpretes judiciales españoles.

De hecho, la ATIJC, la asociación para traductores e intérpretes jurados de mayor historia, ha formulado un *Código de Ética del Traductor e Intérprete Jurado*⁵⁷. Por su parte, la Asetrad también dispone de su propio *Código deontológico*⁵⁸. Además, cabe hacer hincapié en los documentos orientativos de la APTIJ, que no solo se dirigen al colectivo de intérpretes judiciales sino también a los operadores judiciales. En concreto, por una parte, estableció el *Código Deontológico para Intérpretes y Traductores Judiciales y Jurados*⁵⁹ en 2010 con la finalidad de mantener los estándares de ética profesional y regir la actuación profesional de los socios, y por otra, a fin de concienciar y orientar a los operadores jurídicos sobre cómo cooperar con intérpretes, ha propuesto otro documento en febrero de 2020, la *Guía de Buenas Prácticas sobre Interpretación Judicial y Policial*⁶⁰, dedicado específicamente a la interpretación judicial. Si bien se aprecia una coincidencia entre los dos documentos, sobre todo la parte pertinente a los principios deontológicos de los intérpretes judiciales, en la *Guía de Buenas Prácticas sobre Interpretación Judicial y Policial* se abarcan otros aspectos notables de carácter informativo sobre esta profesión. Están presentes tanto las competencias requeridas como las técnicas de interpretación empleadas, así como las medidas a través de las cuales es posible facilitar la intervención, a saber, ofreciendo el acceso a toda la documentación relevante del procedimiento a los intérpretes.

7. Aspectos esenciales citados en los códigos deontológicos publicados en distintos contextos nacionales

Para tener una aproximación del conjunto de los códigos planteados en distintos contextos nacionales, resulta preciso citar aquí la obra de Hale (2007), en la cual la autora resume los factores fundamentales de las pautas de los 16 códigos éticos de

e intérpretes que trabajan con la lengua vasca. Para más información, véase <https://eizie.eus/eu>.

⁵⁷ Para la consulta del directorio de traductores e intérpretes jurados de la ATIJC, véase: <http://www.atijc.com/es/seltots.php?enviar=Consultar+el+directorio> (en curso).

⁵⁸ Para más información sobre el *Código deontológico* de la Asetrad, véase: <https://asetrad.org/la-asociacion/codigo-deontologico>.

⁵⁹ Para más información sobre el *Código Deontológico para Intérpretes y Traductores Judiciales y Jurados* de la APTIJ, véase: <http://www.aptij.es/img/doc/CD%20APTij.pdf>.

⁶⁰ Para más información sobre la *Guía de Buenas Prácticas sobre Interpretación Judicial y Policial* de la APTIJ, véase: http://www.aptij.es/img/doc/APTiJ_GuiaBuenasPracticas_2020.pdf.

manera esquemática, a la vez que analiza las normas que tienen en común la mayoría de ellos. De hecho, entre las pautas recopiladas desde los códigos éticos de distintos países, los aspectos que aparecen con más frecuencia son: confidencialidad (81,23%), fidelidad (75%), imparcialidad (o conflicto de intereses) (68,75%), formación profesional continua (50%), responsabilidad con respecto a la interpretación realizada (43,75%), definición del papel del intérprete (37,5%), solidaridad profesional (31,25%) y condiciones laborales (25%). Como se puede apreciar, entre aquellos destacan los tres principios principales de confidencialidad, fidelidad e imparcialidad, que también corresponden a los aspectos esenciales citados en los códigos deontológicos publicados por la ATIJC. Otras propuestas coinciden en esta opinión (Berk-Seligson, 1990/2002; Edwards, 1995; Hale, 2004, 2008; Najarro Smith, 2005; Ortega Herráez, 2011; Biernacka, 2019, etc.) al confirmar la particular importancia de los principios establecidos en los códigos deontológicos y al describirlos como garantías procesales para el procedimiento judicial y el resultado del juicio. Especialmente, en los estudios de Vigier-Moreno (2014) y Biernacka (2019), dichos conceptos son señalados como elementos fundamentales para orientar y estandarizar la conducta profesional del intérprete judicial, así como responsabilidades del intérprete hacia los autores de los discursos.

No obstante, si bien el (in-)cumplimiento de ellos [fidelidad y imparcialidad] puede afectar directamente y (negativamente) los procedimientos y sentencias (Biernacka, 2019: 30), los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en torno a la práctica profesional de la interpretación judicial reflejan una realidad decepcionante. De hecho, en España, a la luz de los resultados obtenidos por el grupo MIRAS tras analizar los corpus orales compuestos por grabaciones de vistas celebradas en los tribunales de Barcelona, que reflejan que la realidad de la interpretación judicial en los procesos penales todavía está muy lejos de lo deseable (Orozco-Jutorán, 2017). Asimismo, los estudios de Hale (2004) y de Wadensjö (1998/2002) ponen a la luz la confusión de los intérpretes sobre los preceptos éticos que deberían observar, pero diversos estudios también manifiestan que la culpa de la calidad insatisfactoria de la interpretación no debe recaer exclusivamente sobre el intérprete, sino que los operadores judiciales también contribuyen a la desviación de los estándares de conducta profesional recomendados debido a su percepción problemática sobre la labor y el papel del intérprete (Berk-Seligson, 1990/2002; Hale, 2015 y Vargas-Urpi y Arumí Ribas, 2017, etc.).

De hecho, la fidelidad y la imparcialidad son los dos polémicos conceptos que reciben la mayor atención de los investigadores, y todavía no hay una unanimidad sobre las connotaciones de dichos principios entre distintas opiniones (Hale y Garcés, 2010 y Biernacka, 2019). A fin de obtener una perspectiva general de las referencias oficiales en las que se establecen estas dos nociones, nos hemos basado en el enfoque adoptado en los estudios de Hale y Garcés (2010) y Ortega Herráez (2011), para ofrecer un resumen esquemático de los contenidos ilustrativos indicados en los códigos deontológicos de cuatro países representativos, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido

y Australia, sobre los principios de fidelidad e imparcialidad, en la siguiente tabla. Teniendo en cuenta que no están incluidos los documentos orientativos recién elaborados por APTIJ, hemos concluido sus elementos principales y los hemos añadido en la tabla mediante columnas complementarias.

Código deontológico⁶¹	Fidelidad	Imparcialidad
EE.UU. (NAJIT) <i>Code of Ethics and Professional Responsibilities</i> (Versión resumida)	El discurso original se debe reproducir de forma fiel en la lengua de destino mediante la conservación de todos los elementos del mensaje original a la vez que se adaptan los patrones sintácticos y semánticos a la lengua de destino. La interpretación tiene que sonar natural en la lengua de destino y no se debe tergiversar el original mediante la adición, omisión, explicación o paráfrasis del contenido. Se deben interpretar todas las vacilaciones, comienzos erróneos y repeticiones. Se deben conservar el registro, el estilo y el tono de la lengua de origen.	Los intérpretes y traductores serán imparciales en todos los procedimientos en los que trabaje y mantendrán la apariencia de imparcialidad y neutralidad sin entrar en contacto con las partes a menudos que sea necesario. Los intérpretes y traductores judiciales se abstendrán de comentar los casos en los que trabajan.
CANADÁ (AVLIC⁶²) <i>Code of Ethics and Guidelines for Professional Conduct</i>	Toda interpretación será fiel al original y transmitirá exactamente el mismo mensaje. No se debe confundir una interpretación fiel con una interpretación literal. La fidelidad de una interpretación incluye la adaptación para que se transmita la forma, el tono y el significado más profundo del mensaje del original a la lengua y cultura de destino.	Los miembros serán neutrales, imparciales y objetivos en todo momento. No modificarán el mensaje por razones políticas, religiosas, morales, filosóficas o por cualquier otra consideración subjetiva.
REINO UNIDO (NRPSI⁶³) <i>Code of Conduct National Register of Public Service Interpreter</i>	Los intérpretes interpretarán verdadera y fielmente lo que se dice, sin que se añada, omita o cambie nada; en circunstancias excepcionales, se puede proporcionar un resumen si así lo solicitan, y con el consentimiento de ambas partes.	Los miembros interpretarán con imparcialidad a todas las partes en las lenguas para las que se han registrado y, teniendo en cuenta las circunstancias que prevalecen en cada comento, tomarán las medidas necesarias para asegurarse de que la comunicación entre las partes es efectiva, e

⁶¹ Las normas seleccionadas de los códigos de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, y Australia están en el idioma original inglés, y las traducciones vienen de Hale y Garcés (2010: 114-116).

⁶² Asociación de Intérpretes de Lengua Visual de Canadá (*The association of Cisuall Language Interpreters of Canada*). Para más información, véase: <https://www.avlic.ca/ethics-and-guidelines>.

⁶³ Para más información, véase: <http://www.nrpsi.org.uk>.

		intervendrán parar evitar posibles malentendidos e interferencias culturales.
AUSTRALIA (AUSIT⁶⁴) <i>Code of Ethics for Interpreters & Translators</i> (Versión resumida)	Los intérpretes y traductores tienen que ser fieles al original en la medida de lo posible. • Transmitir de forma fiel y completa todo lo que se ha dicho: incluidos términos despectivos, observaciones vulgares y lenguaje no verbal incluidos. • No alterar, añadir u omitir nada del trabajo que se les ha asignado. • Animar a los interlocutores a que se dirijan el uno al otro directamente.	Los intérpretes y traductores serán imparciales en todo los contratos profesionales. • Los intérpretes y traductores no son responsables de lo que dicen o escriben sus clientes. • No emitir o escribir opinión alguna, independientemente de si se lo han solicitado o no, con respecto a cualquier asunto o persona que tenga relación con el trabajo asignado.
ESPAÑA (APTIJ) <i>Código Deontológico para Intérpretes y Traductores Judiciales y Jurados;</i> <i>Guía de Buenas Prácticas sobre Interpretación Judicial y Policial</i>	El intérprete o traductor realizará una interpretación o traducción leal y completa, sin alterar, omitir o añadir nada a lo que se declare o escriba en la medida de lo posible. Interpretarán y traducirán veraz y fidedignamente, de la mejor manera posible que permitan su capacidad y conocimiento, sin alterar el contenido o la intencionalidad del mensaje. Los términos culturales que no tengan equivalente directo en español o que puedan tener más de un significado deberán conservarse, y deberán evitarse las suposiciones, es decir, en caso de que el intérprete no escuche o entienda lo que el declarante haya dicho deberá pedir clarificación. Los errores del intérprete deberán ser corregidos en el acta tan pronto como sea posible.	El intérprete o traductor realizará su trabajo de manera imparcial e independiente. Preservará su independencia frente a toda clase de injerencias, exigencias o intereses ajenos que pudieran menoscabar su labor profesional.

Cuadro 1. El concepto de fidelidad e imparcialidad en los códigos deontológicos (basado en Hale y Garcés, 2010: 114-124 y Ortega Herráez, 2011: 155)

8. Conclusión

Por lo tanto, aunque una interpretación fiel y precisa es el objetivo final perseguido por las pautas y el más alto estándar ético para los intérpretes, existen

⁶⁴ Asociación de Traductores e Intérpretes profesionales en Australia, para más información, véase: <https://ausit.org>.

muchas dificultades en el proceso interpretativo que no están reflejadas en los códigos, tanto en lo que respecta a elementos lingüísticos como, por ejemplo, la falta de equivalencia sintáctica y semántica en la lengua meta, como elementos extralingüísticos, así como una cooperación inadecuada por parte de los juristas, exigencias inadecuadas por parte de los participantes en la interacción, malas condiciones laborales, etc., y lo cierto es que nadie proporciona medidas efectivas para los intérpretes cuando se encuentran ante tales circunstancias más allá de su control. Como bien lo apuntan Hale y Garcés (2010: 118), estos códigos deontológicos simplifican demasiado las cuestiones complejas que rodean la labor del intérprete mientras idealizan la habilidad de los intérpretes pero, en realidad, en muchas ocasiones estos son incapaces de sortear diversas dificultades. Ante tal dilema, los consejos indicados por los académicos (González *et ál.*, 1991/2012; Mikkelsen, 1998; Hale, 2007; Hale y Garcés, 2010, entre otros) parecen coincidir con el preámbulo de la NAJIT, a saber que, bajo la premisa de seguir los preceptos éticos fundamentales, los intérpretes pueden analizar las situaciones según su propio juicio y resolver los conflictos difíciles siguiendo sus experiencias profesionales. No obstante, cabe insistir en el hecho de que la condición necesaria para garantizar que las soluciones sean adecuadas es que los intérpretes que realizan las tareas hayan recibido formación profesional.

6. Bibliografía

- Berk-Seligson, S. (1990). *The bilingual courtroom. Court interpreters in the Judicial Process*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Biernacka, A. (2008). Intérprete jurídico como intérprete comunitario: intento de polémica en el Código de traductor jurado polaco a la luz de tres juicios con la participación del intérprete jurídico de español. *Encuentros*, 177-189.
- Biernacka, A. (2019). *Interpreter-mediated Interactions of the Courtroom: A Naturally Occurring Data Based Study*. Bern: Peter Lang.
- Corsellis, A., y Fernández, L. F. (2001). *Code of ethics and conduct and guidelines to good practice. Aequitas. Access to Justice across Language and Culture in the EU*, 147-165.
- Gamal, M. Y. (2009). Court interpreting. In Routledge Encyclopedia of Translation Studies. En M. Baker y G. Saldanha (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 63-67). London: Routledge.
- Gentile, A., Ozolins, U., y Vasilakakos, M. (1996). *Liaison interpreting: A handbook*. Melbourne University.
- Hale, S. B. (2004). *The discourse of court interpreting: Discourse practices of the law, the witness, and the interpreter*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Hale, S. B. (2007). *Community interpreting*. Sydney: Palgrave-Mcmillan.
- Hale, S. B.; y Garcés, C. V. (2010). *La interpretación comunitaria: la interpretación en los sectores jurídico, sanitario y social*. Granada: Comares.
- Hale, S. B. (2015). Approaching the Bench: Teaching Magistrates and Judges how to Work Effectively with Interpreters. *MonTI*, 7, 163-180.

- Mikkelsen, H. (1998). Awareness of the Language of the Law and the Preservation of Register in the Training of Legal Translators and Interpreters. *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, 87, 87-100.
- Orozco-Jutorán, M. (2017). Anotación textual de un corpus multilingüe de interpretación judicial a partir de grabaciones de procesos penales reales. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 68, 33-56.
- Ortega Herráez, J. M. (2011). *Interpretar para la justicia*. Granada: Editorial Comares.
- Ribas, M. A., y Vargas-Urpi, M. (2017). Strategies in public service interpreting: A roleplay study of Chinese–Spanish/Catalan interactions. *Interpreting*, 19(1), 118-141.
- Rigney, A. C. (2007): Questioning in interpreted testimony. *International Journal of Speech Language and the Law*, 6(1), 83-108.
- Vargas-Urpi, M., & Arumí Ribas, M. (2017). Anotación de cuestiones relacionadas con la interacción en un corpus de interpretación judicial: primeros resultados del análisis. En *International Conference on PSIT: Beyond Limits in Public Service Interpreting and Translating* (Community Interpreting & Translation).
- Vigier Moreno, F. (2013). La traducción oficial en el mundo hispanohablante: el Traductor Público frente al Traductor-Intérprete Jurado. En E. Parra Membrives y Á. García Calderón (eds.) *Traducción, mediación, adaptación. Reflexiones en torno al proceso de comunicación entre culturas* (297-307).
- Vigier-Moreno, F. J. (2014). De la necesidad de un código deontológico para traductores-intérpretes jurados. En C. Valero-Garcés (ed.) *(Re) considerando ética e ideología en situaciones de conflicto=(Re) visisiting ethics and ideology in situations of conflict* (360-365). Servicio de Publicaciones.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Nueva York: Routledge.
- Zimman, L. (1994). Intervention as a pedagogical problem in community interpreting. En C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting*, 2, 217. Amsterdam: John Benjamins.

Aproximación a la equivalencia en la traducción diplomática chino-español: métodos y estrategias

Lulu Guo, *Universidad Autónoma de Madrid*

1. El concepto de equivalencia en la traductología

Los conceptos y temas relacionados con la equivalencia en la traductología son numerosos, siendo Vinay y Darbelnet (1958), Nida (1959) y Jakobson (1959) los primeros en utilizar este término en la traductología. Nida (1959) utiliza este término para definir el principio básico de la traducción: conseguir el equivalente natural más cercano en una situación determinada (1959: 20) mientras que Jakobson (1959) destaca la importancia de la noción: «La equivalencia en la diferencia es el problema cardinal del lenguaje y la preocupación fundamental de la lingüística» (1975: 233). En este sentido, Catford (1965) presenta la propuesta parecida: «El problema central de la práctica de la traducción es encontrar equivalentes de traducción en LL. La tarea central de la teoría de la traducción es definir la naturaleza y las condiciones de la equivalencia de traducción» (1965: 40).

Tal vez debido a la importancia del concepto de equivalencia en la traductología, la equivalencia traductora ha sido un tema muy controvertido y de debate durante décadas. Algunos autores le otorgan tanta importancia tomando la equivalencia como el carácter central de la traducción (Catford, 1965; Nida y Taber, 1969; Toury, 1980; Pym, 1992; Koller, 1995), mientras que otros rechazan dicha noción por irrelevante (Snell-Hornby, 1988).

2. Equivalencia: clasificación y caracterización

Numerosos autores han realizado estudios sobre la equivalencia traductora utilizando diversas denominaciones: *equivalencia formal* (Nida y Taber, 1969), *correspondencia formal* (Catford, 1965), equivalencias de transcodificación (Seleskovitch y Lederer, 1984, y Lederer, 1994), con oposición a *equivalencia dinámica* (Nida y Taber, 1969), *equivalencia textual* (Catford, 1965 y Delisle, 1980), *equivalencias de sentido* (Seleskovitch y Lederer, 1984, y Lederer, 1973, 1994), *equivalencia funcional* (House, 1977) y *equivalencia comunicativa* (Lvóvskaya, 1997), etc.

De acuerdo con la equivalencia dinámica propuesta por Nida (1964), no existen «las equivalencias fijas, transcodificable, preestablecidas de antemano fuera de contexto y que puedan servir a la hora de traducir textos» (citado en Hurtado, 2001: 209). Basado en esto, algunos autores han propuesto diferentes clasificaciones de la equivalencia traductora desde diversos puntos de vista. Catford (1965) distingue entre *correspondencia formal* y *equivalencia textual*. Kade (1968) propone una clasificación

de cuatro tipos de equivalencias: *equivalencia total*⁶⁵, *equivalencia facultativa*⁶⁶, *equivalencia aproximada*⁶⁷ y *equivalencia cero*⁶⁸. Luego, según lo que indica en la obra de Hurtado (2001: 213), Koller (1979) distingue cinco tipos de equivalencia: *equivalencia denotativa*⁶⁹, *equivalencia connotativa*⁷⁰, *equivalencia normativa*⁷¹, *equivalencia pragmática*⁷², *equivalencia formal*⁷³.

Desde los años 80 y 90, la descripción de la equivalencia traductora se ha introducido nuevas consideraciones sobre su definición contextual, las cuales hacen hincapié en los aspectos intratextuales y pragmáticos. Según lo que indica Hurtado en su obra (2001: 219), Neubert (1985: Neubert y Shreve 1992) opina que la equivalencia solo puede aparecer entre textos y enfatiza que la equivalencia es textual y comunicativa y que sitúa en el marco de la interacción comunicativa. Baker (1992) también destaca el análisis de los aspectos intertextuales de la equivalencia y estudia la equivalencia traductora a nivel textual (información y cohesión) y pragmático (coherencia, implicaturas).

Reiss y Vermeer (1984) diferencian entre *equivalencia* y *adecuación* defendiendo que la equivalencia «expresa la relación entre un texto final y un texto de partida que pueden cumplir del igual modo la misma función comunicativa en sus respectivas culturales» (1984/1996: 124). Sin embargo, la adecuación, se refiere a la relación que existe entre el TM y el TO teniendo en cuenta el objetivo (*escopo*) que se persigue con el proceso de traducción. (1984/1996: 124). De acuerdo con esta definición, cuando la función entre el TO y el TM es la misma, la equivalencia sería así un tipo especial de adecuación. Con el fin de establecer criterios de equivalencia para la traducción, los traductores proponen un modelo de factores que representa el conjunto de factores intervenidos en la traducción: productor/autor, receptor, texto, tipo de texto, clase de texto, contexto, cultura y el modo en que se encuentran interrelacionados.

⁶⁵ Equivalencia total: relación interlingüística de forma y contenido.

⁶⁶ Equivalencia facultativa: cuando existen muchos equivalentes en la LL y solo el contexto permite establecer uno.

⁶⁷ Equivalencia aproximada: cuando la correspondencia semántica es parcial

⁶⁸ Equivalencia cero: cuando no existe correspondencia para una unidad léxica.

⁶⁹ Equivalencia denotativa: que expresa el contenido referido en un texto.

⁷⁰ Equivalencia connotativa: que refleja las connotaciones referentes al plano del estilo, sociolectos y diferencias geográficas.

⁷¹ Equivalencia normativa: relacionada con las normas lingüísticas y textuales.

⁷² Equivalencia pragmática: que contempla el receptor al que se dirige la traducción.

⁷³ Equivalencia formal: que incluye las características formales, estéticas, e individuales del TO.

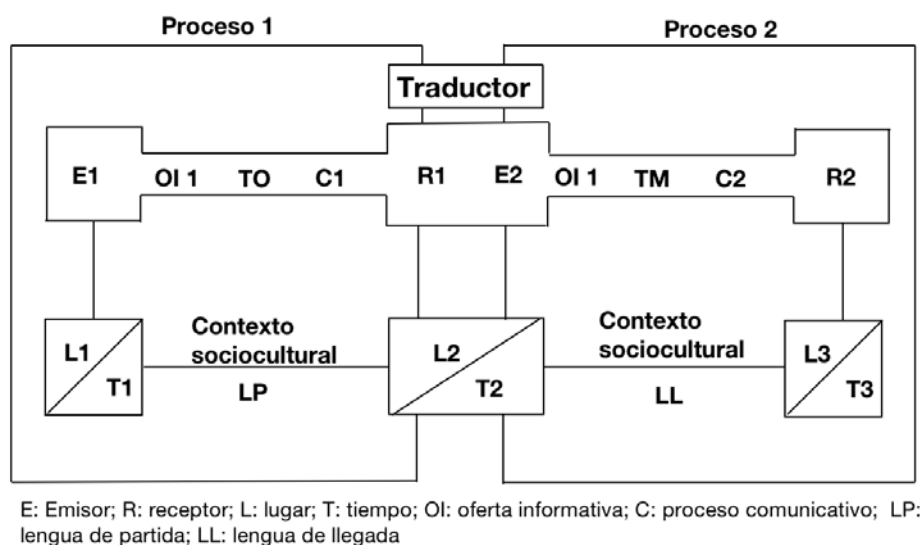


Figura 1: Modelo de factores de Reiss y Vermeer⁷⁴ (1984/1996: 131)

De acuerdo con este modelo, el autor/productor (E1) ofrece una oferta informativa (OI1) mediante el texto original (TO) a los receptores (R1), en este proceso, se inicia un proceso comunicativo (C1); y el traductor (receptor y E2) produce otra oferta informativa (OI2) a través de el texto meta (TM) a los receptores objetivos (R2), que también genera otro proceso comunicativo (C2). Además, cuando el autor concebir un texto, la intención comunicativa determina el carácter de la oferta informativa, lo que obligar al traductor a adoptar diferentes estrategias traducción basada en la función de texto. Al tomar decisiones, dado que el concepto de equivalencia es dinámico, el traductor siempre ha de considerar la función del texto en su conjunto y elegir los elementos (cotexto, contexto situacional, circunstancias socioculturales, clase, tipo textual, etc.) de TO que son funcionalmente relevantes (*principio de selección*) para ese texto concreto y decidir el orden prioritario de esos rasgos distintivos (*principios de jerarquía*).

House define la traducción (1977) como «the replacement of a text in the source language by a semantically and pragmatically equivalent text in the target language» (1977: 30). Para House, lo más importante para una traducción es su equivalencia al TO, sobre todo su equivalencia funcional. Con el objetivo de evaluar la calidad de traducción, propone un modelo basado en la equivalencia funcional. Dicho modelo consiste en dos dimensiones situacionales que se dividen en dos bloques: la dimensión del usuario y la dimensión del uso lingüístico. Se presenta el modelo de House en la siguiente figura:

⁷⁴ Extraída y adoptada de la obra de Hurtado (2001, p. 532).

1. Dimensiones del usuario del lenguaje:

1. Origen geográfico
2. Clase social
3. Época

2. Dimensiones del uso del lenguaje:

1. Medio simple/complejo
2. Participación simple/complejo
3. Papel de la relación social
4. Actitud social
5. Área

Figura 2: Dimensiones situacionales de House (1977: 42)⁷⁵

De todos modos, la noción de equivalencia ha evolucionado mucho en la traductología, desde las consideraciones tradicionales en el plano de la lengua, hasta las perspectivas actuales. Las contribuciones que están en la línea de la equivalencia dinámica de Nida demuestra que la equivalencia traductora no implica igualdad, prescripción, ni fijación, sino tiene un carácter textual, contextual, comunicativo y funcional.

3. Equivalencia: técnicas de traducción

De acuerdo con los funcionalistas y la teoría del escopo, la equivalencia significa adecuación a un escopo específico que exige que el texto meta cumpla las mismas funciones comunicativas que el texto base, que “la función entre el texto de partida y el final se mantiene constante” (Reiss y Vermeer, 1996: 125). En este sentido, la noción equivalencia se reduce a la equivalencia funcional en el nivel textual. Como bien argumenta Nord (2009: 218):

La equivalencia entre palabras no implica la equivalencia textual, ni viceversa: la equivalencia textual tampoco lleva automáticamente a una equivalencia léxica o sintáctica. El propósito o escopo de la traducción determina la forma de equivalencia exigida para una traducción adecuada.

Equivalentes lingüísticos:

- Traducción acuñada
- Traducción léxica o calco
- Préstamo
- Traducción perifrástica
- Neologismo

⁷⁵ Extraída de la obra de Orozco (2014: 247)

Orozco (2014) establece una taxonomía de técnicas de traducción entre *equivalentes conceptuales* y *equivalentes lingüísticos* desde la perspectiva comunicativa y pragmática. En este sentido, los equivalentes conceptuales son los que «en los casos en que el concepto original existe en la lengua y la cultura de llegada», la autora los denomina así para «diferenciarlos de las soluciones que corresponden a los términos cuyas nociones no existen en la lengua o cultura de llegada» (2014: 246). Existen cuatro tipos de técnicas de traducción para los equivalentes conceptuales:

Equivalencias conceptuales:

Equivalencia total
Equivalencia natural
Equivalencia funcional
Equivalencia contextual

Figura 3: Técnicas posibles cuando el concepto original existe en la lengua / cultura meta⁷⁶

También nos da explicaciones a dichos conceptos mencionados, desde su punto de vista (2014: 247-251):

Equivalencia total: es la solución más adecuada para cualquier traducción de cualquier ámbito, pero es rara vez encontrar, ya que el sentido de las palabras varía conforme a sus contextos o situaciones comunicativas.

Equivalencia natural: se utiliza cuando ya existen equivalentes de forma natural en la cultura de llegada, si bien los equivalentes no son totales porque hacen referencia a conceptos que no son idénticos.

Equivalencia contextual: también denominado equivalente parcial o equivalente aproximado, se utiliza cuando a un solo término concreto de la lengua y cultura original le corresponden dos o más unidades microtextuales de la lengua o cultura meta, según en qué contexto se utilice.

Equivalencia funcional: también llamado equivalente cultural o equivalente sustitutivo, se utiliza cuando falta de un equivalente total o natural, y se necesita buscar una unidad microtextual en la cultura de llegada que cumpla la misma función que desarrolla la unidad de la lengua original en su cultura.

En cuanto a los equivalentes lingüísticos, la autora propone cinco técnicas alternativas de traducción cuando no se encuentra o no existen equivalentes conceptuales, o bien por alguna razón prefiere utilizar otra técnica que marque con claridad que la unidad microtextual es extranjera.

Figura 4: Técnicas posibles cuando el concepto original no existe en la lengua / cultura meta⁷⁷

⁷⁶ Extraída de la obra de Orozco (2014: 247)

⁷⁷ Extraída de la obra de Orozco (2014: 252)

Traducción acuñada: se utiliza cuando un concepto que existe solamente en la cultura original, pero es muy conocido en la cultura meta, así se puede crear un término correspondiente, es decir que los hablantes de la lengua meta reconocen ese término como referente directo de la cultura original.

Traducción léxica o calco: se utiliza en dos casos: **a)** cuando no existe un concepto equivalente en la cultura de llegada y se propone una traducción que resulte comprensible y que pueden hacer referencia a una realidad los lectores, pero realmente no existe en su cultura; **b)** cuando se prefiere a la técnica al equivalente funcional depende de la situación comunicativa concreta. Un aspecto importante de las traducciones léxicas es que estas sean correctas desde el punto de vista gramatical y formal al tiempo que «transparentes» en cuanto a su sentido en la lengua de llegada, es decir, que el lector pueda deducir el significado del término.

Traducción perifrástica: se utiliza cuando no existe equivalente nocional en la lengua/cultura meta para una unidad microtextual de la lengua / cultura original. Consiste en explicar el término y ha recibido también el nombre de equivalente descriptivo.

Préstamo: Consiste en utilizar el término original, es decir, tomar prestada la unidad microtextual de la otra lengua.

Neologismo: se utiliza cuando no existen equivalentes conceptuales y el contexto y la situación comunicativa lo aconsejan, ya sea ampliando el significado de unidades ya existentes o bien utilizando los procedimientos habituales de la lengua meta para crear palabras como la composición, derivación, etc.

Al mismo tiempo, la autora nos proporciona una ficha entre el inglés y el español para ayudar a los traductores a analizar y producir los términos. Se presenta la ficha abajo:

Término en inglés
Definición del término
Equivalente
Definición en español
Técnica de traducción

Figura 5: Ficha para términos de Orozco (2014)⁷⁸

Orozco (2014) proporciona las técnicas de traducción disponibles desde dos perspectivas de equivalente: por un lado, plantea una clasificación de equivalentes conceptuales, que consiste en equivalencia total, equivalencia natural, equivalencia funcional, y equivalencia contextual; por otro lado, propone los equivalentes lingüísticos, que consiste en traducción acuñada, traducción léxica o calco, préstamo, traducción perifrástica y neologismo, por lo que habla de equivalente y técnica a la vez.

Basando en la ficha ofrecida por Orozco (2014), Tan Yanping (2017) propone otro modelo de ficha terminológica para su propio estudio jurídico entre el chino y el español.

⁷⁸ Figura extraída de la obra de Orozco (2014)

Figura 6: Ficha terminológica de Tan Yanping⁷⁹(2017: 47)

Contenido de la ficha

Los campos incluidos en nuestras fichas traductológicas son los siguientes:

-ES [Término en español]

-Definición [Definición en español y la fuente]

-ZH [opciones de traducción al chino, seguido de la(s) técnica(s) de traducción utilizada(s) y el tipo de traducción -documento o instrumento] Ofrece diversas posibles traducciones para el término original, e indica, junto a cada propuesta, la técnica de traducción empleada, con el fin de que el traductor cuente con toda la información para adoptar la solución más adecuada para su contexto comunicativo.

-Opciones no recomendadas: Ofrece un listado de términos no recomendados, aunque son de uso común y extendido dentro de este género.

-Comentarios para la traducción: Presenta información jurídica y traductológica del término, incluidos los motivos por los cuales no se recomiendan determinadas propuestas de traducción.

Con esta ficha de Tan Yanping (2017) y su descripción en la obra, se ve que dicha ficha terminológica hay varias novedades. En primer lugar, cada ficha traductológica puede contener varias opciones de traducción recomendadas, y cada propuesta ofrece la máxima información posible al traductor; En segundo lugar, añade “opciones no recomendadas” en la ficha para su análisis cualitativo; Por último, la ficha traductológica incluye el campo “comentarios para la traducción” para ofrecer al traductor «tanto la definición del término propuesto en la lengua meta como explicaciones de diversa índole (lingüística, jurídica, comunicativa, traductológica, etc.) » (2017: 47) con el fin de explicar completamente el contexto comunicativo para la toma de decisiones al llevar a cabo una traducción.

Para nuestro estudio, dado que nuestro estudio también se centra en los errores de traducción, que también atañe a la traducción de los términos, las fichas establecidas por estas autoras son muy útiles para nuestro estudio. A pesar de que dicho artículo se desarrolla desde la perspectiva judicial y filosófica oriental, se cree que estas técnicas de traducción son igualmente aplicables a la traducción diplomática, ya que son textos específicos de diferentes áreas de traducción.

4. Conclusiones

La traducción diplomática, como una rama de la traducción específica, todavía falta investigaciones más profundas. Hasta hoy, aún no existen muchos estudios sobre ella. En este sentido, nuestro estudio tiene como objetivo llevar este vacío. Nuestro estudio se basa en un análisis de los artículos en el campo de la traducción diplomática, identificando y analizando los errores en ellos, y finalmente producirá un glosario de términos de la traducción diplomática. Estamos muy de acuerdo con las teorías de equivalencia propuestas por los autores y en nuestra investigación, utilizaremos la teoría de equivalencia propuesta por Orozco (2014) y las fichas terminológicas establecidas por ellas (Orozco, 2014; Tan Yanping, 2017) para llevar a cabo nuestro análisis de errores y análisis cuantitativo con el fin de obtener un glosario de términos

⁷⁹ Figura extraída de la obra de Tan Yanping (2017, p. 47)

entre el chino y el español para la traducción diplomática para futuros traductores en este campo.

5. Bibliografía

- Baker, M. (1992). *In Other Words*. Londres: Routledge.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction, Cahiers de traductologie 2*. Éditions de l'Université d'Ottawa.
- House, J. (1977): *A model for translation quality assessment (Vol. 88)*. John Benjamins Pub Co.
- Hurtado Albir, A. (2001): *Traducción y traductología*. Cátedra.
- Jakobson, R. (1959): On linguistic aspects of translation. *On translation*, 3, 30-39.
- Kade, O. (1968): Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung (Vol. 1). Verlag Enzyklopädie.
- Koller, W. (1979). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle and Meyer
- Koller, W. (1995): The concept of equivalence and the object of translation studies. *Target. International Journal of Translation Studies*, 7(2), 191-222.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Hachette, Paris.
- Lvóvskaya, Z., Durán, J. D. L., Bertràn, A. P., Piñero, V. G., y Ureña, R. J. R. (1997): *Problemas actuales de la traducción*. Método Ediciones.
- Neubert, A. (1985): *Text and translation*. Leipzig VEB Verlag Enzyklopädie.
- Neubert, A., y Shreve, G. M. (1992). *Translation as text*. Kent State University Press.
- Nida, E. A. (1959). Principles of Translation as Exemplified by Bible Translating. *The Bible Translator*, 10(4), 148-164.
- Nida, E. A. (1964): *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden, E.J. Brill.
- Nida, E. A., & Taber, C. R. (1969): *The theory and practice of translation*. Leiden: Brill.
- Nord, C. (2009): El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 2(2), 209-243.
- Orozco, M. (2014): Propuesta de un catálogo de técnicas de traducción. *Hermeneus*, (16), 233-264.
- Pym, A. (1992): *Translation and text transfer*. Fráncfort: Peter Lang.
- Reiss, K., y Vermeer, H. J. (1984). *Groundwork for a general theory of translation*. Tübingen: Niemeyer.
- Reiss, K., y Vermeer, H. J. (1996): *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Ediciones Akal.
- Toury, G. (1980): *In search of a theory of translation*. Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.
- Seleskovitch, D., y Lederer, M. (1984): *Interpréter pour traduire*. París: Didier érudition.

- Snell-Hornby, M. (1988): *Translation studies: An integrated approach*. John Benjamins Publishing.
- Tan, Y. (2017). *La traducción jurídica del Código Penal de España al chino. Análisis de los problemas de traducción y propuesta didáctica*.
- Vinay, J. P. (1995): *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*, trans. of Vinay and Darbelnet (1958) by Juan C. Sager and Marie-Josée Hamel. Amsterdam: John Benjamins.

Literatura poscolonial en alemán: Lucia Engombe

Giuseppa Giangrande, *Istituto Comprensivo “Veneziano- Novelli”- Monreale*

1. Introducción

El término poscolonial tiene que ver con literaturas muy diferentes, aunque diversos teóricos afirman que en ellas se pueden notar características comunes, a partir de la experiencia común de dominación que sufrieron las ex colonias.

Destacan en las literaturas poscoloniales diferentes perspectivas: por un lado, la del europeo que justifica la necesidad de su dominación y que, de esa manera, crea una visión del otro fundamentada en el prejuicio y en el estereotipo; por otro, la perspectiva de los colonizados cuya experiencia se basa en la migración, en la crisis de su imagen, en la alienación y en su denigración cultural. Ese último aspecto se expresa también a través de la cuestión lingüística: en la realidad colonial, hay una lengua impuesta por el poder colonial que no está en condiciones de, no puede describir la realidad de los colonizados, sus emociones y sentimientos, su cultura. Bajo ese punto de vista, se podría decir que los colonizados precisan entonces una lengua que pueda expresar su ser “otro”, su identidad propia y por eso, se apropian de la lengua del poder colonial para crear un nuevo idioma, el de la colonia, en todas sus diferentes facetas, que constituye una respuesta, positiva, a la lengua de la Europa colonialista. Pese a esta respuesta positiva, emergen en la literatura poscolonial varios aspectos, entre los que cabe destacar el desplazamiento, la búsqueda permanente de una identidad propia, el diálogo entre culturas donde se manifiesta una relación desigual entre colonizadores y colonizados.

2. Literatura poscolonial

Literatura poscolonial es la literatura de los países que fueron colonizados, principalmente por países europeos. Existe en todos los continentes; aborda los problemas y las consecuencias de la descolonización de un país, especialmente las cuestiones relacionadas con la independencia política y cultural de personas anteriormente sometidas, y temas como el racismo y el colonialismo. Una gran gama de teoría literaria ha evolucionado acerca del tema. Por ejemplo, en el libro *El imperio contraescribe* (1989), los australianos Ashcroft, Griffiths y Tiffin definen la literatura poscolonial como aquella literatura de las ex colonias o de escritores oriundos de las ex colonias (muchos de ellos radicados en Europa) en la que está presente una tensión entre el imperio y la ex-colonia.

De hecho, la literatura poscolonial tiene su origen en la teoría poscolonial, un conjunto de teorías que lidian con el legado de la colonización española y portuguesa desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, o con la británica y francesa durante el siglo XIX. Como teoría literaria, trata sobre la literatura producida en países que fueron o son aún colonias de otros países.

Entre los principales teóricos de la literatura poscolonial cabe destacar Frantz Fanon, que sitúa conceptos como raza, clase, cuerpo, lenguaje y cultura en el centro de problemas que abarcan fenómenos tales como por ejemplo la marginación y la desigualdad social, el desprecio de sí mismo, la inseguridad, el servilismo, la patologización tanto de sí mismo como forzada. Fanon insiste que el ser blanco no puede existir sin su complemento "ser negro". Ambos son las caras opuestas de un proceso dialéctico que podría llevar a una nueva relación o sociedad que no se base en la discriminación "del otro":

"...¿Qué busca el hombre? ¿Qué busca el negro? A riesgo de molestar a mis hermanos de color diré que lo que el negro no es un "hombre" ...(Fanon caracteriza el "ser negro" como carecer de 'resistencia ontológica' frente al blanco. "...El negro" solo existe frente a y es definido por "el amo blanco"...), ...Hay una zona de "no-ser", una región extraordinariamente estéril y árida, una degradación totalmente deprimida en la cual una auténtica revolución puede nacer"... (Piel negra, máscaras blancas, 1952).

La literatura poscolonial, además, muestra un considerable solapamiento con la literatura migratoria. Sin embargo, es importante destacar que no toda la migración tiene lugar en un entorno colonial, y no toda la literatura poscolonial trata de la migración. Una cuestión de debate actual es el tamaño en que la teoría poscolonial también habla de literatura sobre la migración en entornos no coloniales.

2.1.Literatura poscolonial en Europa

En Europa, la producción literaria de literatura poscolonial incluye muchas obras escritas en inglés, entre las que hay que considerar las novelas de James Gordon Farrell, que son textos sobre el colapso del imperio británico o el *Raj Quartet*, una secuencia de novelas en cuatro volúmenes, escrita por Paul Scott, que trata sobre el tema de los británicos en la India, en este caso los últimos años del Raj británico en el país. La serie fue escrita durante el periodo 1965-1975 y *The Times* lo definió uno de los hitos más importantes de la ficción de posguerra.

Cabe destacar en ese ámbito la obra de autores africanos que escriben en inglés como los nigerianos Chinua Achebe y Buchi Amezigha.

Aunque la mayoría de la producción literaria poscolonial es en inglés, es importante valorizar también todas aquellas obras escritas en francés, en español, en holandés/flamenco (como la novela de Hugo Claus *De Geruchten*, en la que el autor habla de un drama: el del regreso y de la descolonización), en portugués, en italiano, todas obras que demuestran la viveza de esa producción literaria. En cuanto a la literatura poscolonial en español, se cita aquí el ejemplo de Guinea Ecuatorial: entre 1778 y 1968 Guinea Ecuatorial fue la única colonia española que se encontraba en el África subsahariana. Como colonia española desarrolló una literatura en español que se ha mantenido hasta el presente, lo cual es un caso único entre los países africanos. Sin

embargo, la literatura africana en español de Guinea Ecuatorial es relativamente desconocida, al contrario de lo que sucede con las literaturas africanas en lengua francesa, inglesa y portuguesa. Uno de los autores más importantes de dicha literatura es Donato Ndongo-Bidyogo.

Con respecto a la literatura en portugués, se destaca que la colonización portuguesa ha sido un tema recurrente en la más reciente producción literaria en Portugal, después de un largo silencio siguiente al proceso de descolonización. Se encuentran en las obras escritas en portugués referencias al pasado colonial y a la evocación de épocas que forman parte del imaginario colectivo del pueblo portugués. Protagonistas de las novelas son muy frecuentemente colonos portugueses en África o los que se definen *retornados*. Las obras dan voz también a los que siempre estuvieron al margen y muestran un compromiso civil anticolonialista. La identidad portuguesa aparece como en reconstrucción ante las diferentes visiones del mundo colonial y de su final.

Prueba de la viveza de la producción literaria poscolonial en idiomas diferentes al inglés son también las obras escritas en alemán, entre las que sobresalen *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee* (2004) de Lucia Engombe y *Kalungas Kind. Wie die DDR mein Leben rettete* (2009) de Stefanie Lahya-Ankongo.

3. Literatura poscolonial en Alemania

Durante muchos años los estudios relativos a la literatura poscolonial excluían la producción literaria en alemán; sin embargo, a partir de los años 90, autores y autoras africanos y afroalemanes empiezan a tener una cierta importancia y a suscitar interés. Se trata, como es también el caso de escritores y escritoras procedentes de otros países africanos que fueron colonias, de autores y autoras naturales de aquellos países que formaban parte del imperio colonial alemán, que acabó de existir (a diferencia de los de Francia o Inglaterra) en 1918. Ese imperio incluía, por ejemplo, Camerún, Ghana, Togo y, sobre todo, Namibia, que es el único país que formaba parte del mencionado imperio colonial a mantener, debido también a la presencia de una comunidad alemana hasta la actualidad, el idioma alemán.

Asimismo, cabe destacar que también la producción literaria de literatura poscolonial en Alemania muestra un solapamiento con la literatura migratoria, a pesar del hecho de que dicha producción, si comparada con las en inglés o francés, es relativamente limitada. Las obras de los autores y autoras que escriben en alemán relatan sobre África y Alemania, tratan de la experiencia de la migración y, además, de la época colonial, de la descolonización y de sus consecuencias, todos rasgos en común con las producciones literarias en otros idiomas.

Es importante subrayar que en Alemania, ya en los siglos precedentes la colonización y el nacimiento del imperio colonial, existía una producción literaria *colonial* que vio entre los ejemplos más significativos *Die Verlobung in St. Domingo* de Heinrich von Kleist (1811) y las obras de Karl May. Después de la segunda guerra mundial, la temática colonial desaparece de repente de la literatura, aunque las obras de May continúan a ser publicadas en la RFA. En la RDA, donde el colonialismo representaba un tema tabú, en los años 70 vuelve a suscitar interés debido a la situación de Namibia, la antigua colonia alemana, sobre la que relata una revista, *Für Dich. Illustrierte Wochenzeitung für die Frau*: llama la atención el hecho de que el tema colonial y poscolonial suscite interés gracias a textos relacionados con géneros literarios definidos menores.

En la RFA, a partir de los años 80, se vuelve también a tratar el asunto del pasado colonial con la publicación de libros como *Zungen zeigen* (1988) de Günther Grass, donde se habla de la oportunidad de crear un espacio en el que haya un encuentro y un diálogo entre culturas. Hay además, entre las obras publicadas en aquel entonces, los relatos de viajes poscoloniales que concentran su atención en las consecuencias negativas del colonialismo, aunque muestren que se escriben bajo una perspectiva eurocéntrica.

Habrá finalmente que esperar el principio del siglo XXI para que se hable de literatura poscolonial en Alemania, con la publicación del libro de Lucia Engombe en 2004.

Otro ejemplo de literatura poscolonial en alemán es la autobiografía de Stefanie-Lahya Aukongo, *Kalungas Kind. Wie die DDR mein Leben rettete* (2009). Como en el caso de Engombe, también en esa obra el título expresa laceración, una doble pertenencia o ajenidad: por un lado, Kalunga, el dios del pueblo Ovambo, por otro la RDA, que por Stefanie representa la salvación, por lo que el sincretismo cultural y su división interior son el leitmotiv de su obra. Asimismo, tal división interior se manifiesta a nivel lingüístico, ya que su idioma se convierte en una lengua inventada que ella define *oshideutsch*, lo que es también expresión de una identidad indefinida e inacabada.

3.1. Namibia y Alemania

La historia de Namibia y de su rebelión contra Sudáfrica, el vínculo existente entre Namibia y Alemania son factores que se entrelazan con la historia de Lucia Engombe.

Namibia, a partir de 1884, fue una colonia alemana (Deutsch-Südwestafrika); los alemanes allí establecieron un régimen basado en la opresión y la explotación, las condiciones de vida de la población namibia eran muy frecuentemente próximas a la esclavitud.

Finalmente, en 1919, con el Tratado de Versailles, Alemania perdió sus colonias y Namibia se convirtió en colonia de Sudáfrica, que en 1951 impuso también a los namibios el régimen de *apartheid*.

Siguieron años de lucha sangrienta y nacieron diversas organizaciones que tenían como objetivo principal de su lucha la independencia de Namibia; entre ellas, se afirmó la SWAPO, en 1960. Su lucha recibió el apoyo de la RDA, un apoyo económico, político y militar, que se concretizó con la acogida de miembros exiliados de la SWAPO en Alemania del Este y en un segundo momento, después de la masacre de Kassinga, en 1978, con la acogida de niños prófugos.

Un grupo de 80 niños llegó a la RDA en el diciembre de 1979: entre ellos, estaba también Lucia Engombe, que empieza su narración en *Kind Nr.95* a partir de ese acontecimiento, que representa una cesura, una especie de filtro que se proyecta en el pasado, en los años precedentes tal evento.

1. Lucia Engombe: *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee* (2004)

...Als ich sieben Jahre alt war, fragte mich ein weißer Mann: "Willst Du mit nach Deutschland fliegen?" Ich wusste nicht, was Deutschland ist. Ich kannte nichts anderes als den afrikanischen Urwald, in dem ich lebte. Aber ich wollte fort, weil ich im Flüchtlingslager hungerte. Beinahe elf Jahre blieb ich im Deutschland der damaligen DDR, wohnte anfangs sogar in einem Schloss und wurde oft verwöhnt. Fast genauso plötzlich wie ich vom Busch nach Europa katapultiert wurde, musste ich mit siebzehn wieder zurück nach Afrika. Meine Mutter sah in mir die "Deutsche", die nicht einmal das namibische Nationalgericht Pap kochen konnte. Sie blieb mir so fremd wie das Land, das sie so liebte. Ich sah die unerwartete Trockenheit und erlebte Armut, vor der die DDR mich beschützt hatte ...
(Kind Nr. 95 - Meine deutsch-afrikanische Odyssee, Ullstein Verlag 2004: 9)

Lucia Engombe escribe sobre sus recuerdos y la experiencia que marcó su vida en el libro *Kind Nr. 95 - Meine deutsch-afrikanische Odyssee*. Tenía siete años cuando se trasladó a Alemania, a la RDA; sus padres eran miembros de la SWAPO, South West Africa People's Organization, la organización que luchaba para la independencia de Namibia, contra la ocupación del país por parte de Sudáfrica. Ella vivía en un campo de refugiados en Zambia y su sueño era el de escapar de la miseria en la que ella, como muchos otros en aquel lugar, vivía; finalmente, ese sueño se realiza en 1979, cuando Lucia tiene la oportunidad de trasladarse a la RDA junto a ciento niños namibios: el

objetivo de la SWAPO, al trasladar esos niños, era el de formar una elite después de la independencia y en eso, la organización recibió el apoyo de la SED, el partido con plenos poderes en Alemania del Este.

Lucia llega así a un mundo nuevo para ella y los demás niños namibios:

...Das Licht war total anders, in Deutschland gab es Licht und Lampen, hohe große Gebäude, moderne Toiletten; und es gab Früchte, wie Äpfel und Birnen, die ich noch nie im Leben gegessen hatte!...

Ella al final regrasa a Namibia después de haber vivido once años en Alemania, su país se ha vuelto para Lucia en algo desconocido, por lo que ella vive antes el drama- aunque para la escritora el traslado a la RDA significó realizar un sueño- del desarraigo, luego, el del regreso.

3.2.Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee- literatura de migración

La autobiografía de Lucia Engombe, *Kind Nr. 95: Meine deutsch-afrikanische Odyssee*, publicada en Alemania por la editorial Ullstein, en 2004, representa uno de los ejemplos más interesantes de literatura migratoria en alemán. Su originalidad se debe al origen africano de la autora, ya que la mayoría de los autores en ese ámbito, en Alemania, es de procedencia turca y además de Europa oriental: autores como Güney Dal escriben en turco, a pesar de vivir en Alemania; entre los procedentes de Europa oriental destacan, por ejemplo, la húngara Terézia Mora y la rumana Herta Müller, galardonada con el premio Nobel. Otro aspecto que confiere originalidad al libro de Lucia Engombe es el enredo existente entre el tema histórico- político y la narración característica del género de la autobiografía.

Engombe define una “odisea” su viaje a los lugares y al tiempo que al final la llevará a volver a su patria; ese viaje puede ser visto bajo la perspectiva de una doble migración: el regreso a Namibia se vuelve en un viaje de descubierta de un país, Namibia, que para Engombe es algo, una especie de entidad nueva, por el hecho de que su historia, sus tradiciones y costumbres y sobre todo la lengua, se han convertido en algo que le es ajeno. Entonces, *Kind Nr. 95* se puede definir como pertenecente a la literatura migratoria y en cuanto a la primera parte del libro, que trata sobre los años durante los que vivió en Alemania, y también en cuanto a la segunda parte, donde la autora se ve como una extranjera en su propio país, incluso dentro de su familia. De esa manera, Lucia Engombe da a los lectores una imagen de la África contemporánea muy diferente a la de las representaciones idílicas que han tenido mucho éxito en Alemania en las últimas décadas, como es el caso de los libros *Die weiße Massai* de Corinne Hoffmann y *Die weiße Hexe* de Ilona Maria Hilliges.

Otro aspecto interesante del libro de Lucia Engombe es el relacionado con la finalidad de la escritura, un elemento, ese, que ella comparte con otros escritores que vivieron durante su infancia y adolescencia en la antigua RDA, o sea, escribir significa redescubrir su propia identidad para rehacer su biografía, pese a los eventos históricos: al final, Lucia Engombe se integrará en la sociedad de la RDA hasta considerarse más alemana que africana, pero ella siempre “oscilará” entre dos realidades, la de su país de

origen y la de su país de adopción, entre el sentimiento de ajenidad y de pertenencia, en busca de su identidad.

La prosa del libro de Lucia Engombe es límpida, sobria, las frases muestran un estilo incisivo y son breves, tienen la función de comunicar, a través de breves líneas, la experiencia que marcó su vida, es decir el choque cultural y afectivo relacionado con la migración repentina: hay que decir que esa migración acontece dos veces con su regreso a África, también marcado por el choque causado por el nuevo desplazamiento. En momentos diferentes de su vida, Alemania y África serán para Lucia Engombe dos nombres vacíos y casi sin algún significado, sin precisas referencias.

Sin embargo, cabe destacar los aspectos que emergen con respecto a las dos entidades geográficas, dado que la autora pone África en relación con el sufrimiento, el hambre, el miedo y la soledad, mientras la vida en la RDA es descrita de manera positiva, aquí se subrayan aspectos como el bienestar, el sentimiento de seguridad y confianza.

En los capítulos iniciales del libro, en los que Lucia Engombe narra de los primeros años de su vida, los que ella transcurre en un campo de refugiados, hay una imagen de África muy negativa, por lo que, cuando le propusieron de viajar a Alemania, ella acepta entusiasta:

Doch ich erinnere mich an diese Frage und die Gefühle, die sie bei mir auslöste, überdeutlich: Mein Herz tat vor Freude einen Riesensprung! Obwohl ich nicht die geringste Ahnung hatte, was das sein sollte – Deutschland. In diesem Moment dachte ich an die anderen Erwachsenen und Kinder, die Nyango verlassen hatte. An meine Mutter, die mit dem Lastwagen davongefahren war, aber zu uns Kindern zurückgekommen war. Warum sollte also nicht auch ich eine Reise machen? Ich würde ja wiederkommen [...] (Kind nr.95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee , Ullstein Verlag 2004: 33)

El sentimiento predominante, en el momento de dejar África es la felicidad, y además la curiosidad, el deseo de viajar: “*Ein Abenteuer, eine Reise*” (Kind nr.95. *Meine deutsch-afrikanische Odyssee* , Ullstein Verlag 2004: 34), que en realidad es un anhelo relacionado con la ilusión de poder, de esa manera, huir de la guerra y de la pobreza del campo de refugiados en el que vive.

Ese sentimiento contrasta con las emociones vinculadas con el viaje de regreso, aunque dominen sentimientos opuestos en aquel entonces: la noticia del regreso llega ya en el verano de 1989, cuando en Namibia termina la guerra y ese acontecimiento suscita felicidad en el grupo de exiliados namibios del que forma parte también Lucia Engombe; al mismo tiempo, ellos se dan cuenta del hecho de que esa noticia significa que tendrán que volver a su país, por lo que los ahora adolescentes namibios son presas del pánico, si bien ya sabían que el regreso a Namibia era inevitable:

...Allmählich veränderte sich die Welt um uns herum. In Deutschland zeichnete sich im Sommer 1989 ab, dass sich ein Staat langsam auflöste, und in Afrika entstand ein anderer. Wir waren von beiden direkt betroffen.

Aber wir bekamen das kaum mit. Denn es geschahen in dieser Zeit so viele Dinge gleichzeitig und einige widersprachen sich völlig... (Kind nr.95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee, Ullstein Verlag 2004: 235).

...Ich schwankte zwischen unglaublich großem Glücksgefühl und einer seltsamen Form von Panik! Ich wusste ja von Anfang an, dass wir nicht für immer in der DDR bleiben würden, wir trainierten darauf, die Elite Namibias zu sein. Aber jetzt so plötzlich, wo wir den Kopf voller ganz anderer Dinge hatten?... (Kind nr.95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee, Ullstein Verlag 2004: 236).

En la descripción de la vuelta a Namibia, el término que Lucia Engombe más utiliza es *plötzlich*: los eventos acontecen de manera rápida, repentina, algo que provoca en Lucia y sus compañeros otro choque y, ahora, la autora relata con respecto al vuelo de regreso a Namibia de manera negativa, como ya había hecho en el caso de la descripción del vuelo de ida que la hubiera llevado a la RDA:

Wir befinden uns jetzt über Namibia”, sagte der Flugkapitän. Ich sah nur braunes Land, dass ich endlos erstreckte. Wo waren die Wälder, an die ich mich dunkel aus meiner Kindheit erinnerte? Wo waren die Palmen, von denen ich träumte? Vielleicht lag es an der Höhe? Pilot, wollte ich rufen, dies ist nicht mein Land. Du hast die falsche Route genommen! Aber die Maschine ging tiefer und tiefer, als wollte der Pilot beweisen, dass dies das richtige Land war, das er anflieg. [...] “Warum haben unsere Erzieher so von diesem Land geschwärmt?”, fragte jemand. Und niemand antwortete (Kind nr.95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee, Ullstein Verlag 2004: 271).

Con la llegada a Namibia, se impone una vez más el sentimiento del ser, del sentirse desplazado e inadecuado, un sentimiento que caracteriza y define la condición de los emigrantes, también en el ámbito familiar: apesar de recuperar poco a poco la unión, Lucia Engombe tiene la impresión de que su mundo en África ya no le pertenece. La relación con su madre, que se desvelará ser una mujer dura y rigurosa, en lugar de ayudarla a reintegrarse, contribuye a acrecer su inadaptación, ya que ella misma, la madre, se refiere siempre a la hija utilizando la expresión “*la que viene de Alemania*”, para ella, Lucia es una extranjera:

Wieder stellte meine Mutter mich jemandem vor. ‘Das ist unsere Deutsche, sie kann nur richtig Deutsch sprechen. Englisch und Oshivambo sind etwas knapp geraten’, sagte sie. Sie lachte mich dabei an. Aber ihre Worte schnitten mich so scharf wie ein Messer. Was konnte ich denn dafür, dass ich in der DDR aufgewachsen war? (Kind nr.95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee, Ullstein Verlag 2004: 292).

El hecho de sentirse muy ajena o mejor dicho una extranjera en su propia patria es reafirmado através de la relación con la lengua materna que Lucia, como ya se había dado cuenta en Alemania, sobre todo cuando llega allí un segundo grupo de niños procedentes de Namibia, ha olvidado:

“Du sprichst aber komisch! ”, sagte Lilli.

“Wie meinst du das? ”, fragte ich nach.

Sie und Nati kicherten niedlich und etwas ratlos. Wenn sie mir etwas in Oshivambo erzählten, fiel mir auf, dass sie die Worte anders aussprachen als ich. Oft suchte ich nach einem Begriff in meiner Muttersprache, um ihnen Dinge zu erklären. Und stellte erstaunt fest – er war weg! Zuvor war mir das nicht aufgefallen, doch nun wurde es mir bewusst: Ich hatte begonnen, mein Oshivambo zu vergessen. Denn wir sprachen untereinander längst alle Deutsch. (Kind nr.95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee, Ullstein Verlag 2004: 131)

Asimismo, sus parientes le piden que cuente cómo era su vida en Alemania y Lucia, una vez más se da cuenta de la diferencia existente a nivel lingüístico entre el oshivambo y la lengua alemana, ya que su idioma no tiene palabras para definir determinados objetos o cosas, como en el caso de la palabra *Schnee*, nieve. Al llegar ya a la RDA, Lucia descubre eso:

Wir plagten unsere namibischen Erzieher mit Fragen. Doch die wussten selbst keine Antworten. So wenig wie es für “Schloss” ein Wort in Oshivambo gibt, existiert eines für “Schnee”! Aber wir waren, obwohl wir es noch nicht wussten, auch hier, um Deutsch zu lernen. “Schnee” wird wohl eines der ersten deutschen Worte gewesen sein, das ich lernte (Kind nr.95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee, Ullstein Verlag 2004: 47).

Sin embargo, la falta de palabras en oshivambo no puede llenar el vacío lingüístico, por lo que el destino de Lucia en su propia patria está estrechamente vinculado con la incompreensión, nadie es capaz de imaginar cómo era su vida en Alemania, y al mismo tiempo ella no puede imaginar y entender cómo ha sido la vida de sus parientes durante los años de su ausencia. Eso quiere decir que para Lucia es como si el tiempo de Namibia hubiese parado en el momento de su viaje a Alemania y ahora ella vive en una especie de punto intermedio que está entre el tiempo de la vida de quienes han continuado a vivir en Namibia y el de la memoria, es decir el tiempo que le pertenece a ella que ha vivido lejos de su país. Leonzio (2011), a tal propósito, comenta que en el caso de Lucia Engombe se puede hacer referencia a la afirmación de Todorov (1996) que, en relación a la situación de los exiliados, escribía que ellos se sienten rebotados en el tiempo, como ellos están vinculados al pasado que no volverá en cuanto superado por los eventos entre tanto acontecidos. Esa condición difícil emerge también en el momento en que Lucia empieza la clases en la *Deutsche Höhere Privatschule* de Windhoek, una de las pocas y raras escuelas alemanas en Namibia, donde ella encuentra otros *DDR-Kinder*. Una vez más se contraponen dos sentimientos contrastantes: por un lado, la felicidad del reencuentro de sus amigos, por otro una cierta tristeza por tener conciencia del hecho de que nunca llegará a reconquistar su propia identidad africana:

...Erst jetzt wurde mir richtig klar, wie sehr meine Mutter recht gehabt hatte, al sie mich ‘unsere Deutsche’ genannt hatte. Ich dachte auf Deutsch,

ich träumte auf Deutsch und schrieb mein Tagebuch weiterhin auf Deutsch... (Kind nr.95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee, Ullstein Verlag 2004: 323).

De hecho, apesar de tomar la decisión de vivir definitivamente en Namibia, en una entrevista a *Die Zeit* (2007), Lucia hablará de Alemania como su verdadera patria y respecto a su país dirá que de Namibia ama las partes que más recuerdan el pasado colonial alemán.

4. Conclusiones

Hemos visto a lo largo del artículo que la literatura poscolonial demuestra una cierta viveza en cuanto a la producción literaria, especialmente en los últimos años, en los que se han desarrollado diversas teorías con respecto a los temas del colonialismo y de sus consecuencias, también en relación al tema de la migración. Prueba de tal viveza son las producciones literarias en idiomas diferentes al inglés, entre ellos el alemán. Destacan entre las obras de literatura postcolonial las escritas por mujeres, como es el caso de Lucia Engombe, que relata en su autobiografía *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee* sobre su experiencia de doble migración, que es expresión de un drama, el del desarraigo, en un primer momento, luego el del regreso que lleva consigo la conciencia de ser al final un extranjero en su propia patria.

5. Bibliografía

- Aukongo-Lahya, S. (2009). *Kalungas Kind. Wie die DDR mein Leben rettete*. Hamburg: Rororo.
- Engombe, L. (2004). *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee*. Berlin: Ullstein Verlag.
- Göttsche, D. Dunker A. y Dürbeck G. (2017). *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Gruber, B. (2009). *Kind Nr. 95: Eine deutsch-afrikanische Odyssee*. Recuperado de: <https://www.dw.com/de/kind-nr-95-eine-deutsch-afrikanische-odyssee/a-4714166>
- Leonzio, E.(2011). *Anche il tedesco ha il suo postcoloniale- Ce lo ricordano le opere autobiografiche di due donne namibiane*. Recuperado de: <https://rivistatradurre.it/anche-il-tedesco-ha-il-suo-postcoloniale/>.
- Leonzio, E. (2011). *Emigrata due volte. L'odissea tedesco-africana di Lucia Engombe*. Recuperado de: https://www.unive.it/media/allegato/dep/n11-2011/Documenti/2_Leonzio.pdf
- Literaturszüge* (2015). Recuperado de: <https://www.namibiana.de/namibia-information/literaturauszuege/titel/kind-nr-95-meine-deutsch-afrikanische-odyssee-lucia-engombe-783548258928-978-3-548-25892-8.html>
- Nerín, G.(2020). *Desigualdad en el recuerdo*. Recuperado de: <https://www.goethe.de/ins/es/es/kul/sup/lat/21872765.html>
- Solari, M. (2018). *Literaturas poscoloniales*. Recuperado de: <https://blogelestante.com/2018/06/28/literaturas-poscoloniales/>

Investigación de la traductología y los sesgos cognitivos.

Estudio en las traducciones de juguetes sexuales en Jin Ping Mei

Liang Xu, *Universidad de Salamanca*

1. Introducción

La obra *Jin Ping Mei* produce muchas repercusiones sociales desde su publicación por su atrevida descripción erótica y su ironía política, lo cual ha hecho que se convirtiera en el libro prohibido de leer desde la dinastía Ming. Debido a las variopintas descripciones de vidas cotidianas y caracterizaciones de figuras mundanas, se considera como una enciclopedia cultural de aquella época para los estudios de muchos campos tales como, la literatura, la arquitectura, la gastronomía, la religión e incluso la sexualidad. Aunque muchas personas hasta hoy en día todavía prestan más atención a este último aspecto, de hecho, el punto de vista general de los investigadores es que *Jin Ping Mei* no es una obra obscena o pornográfica sino es un libro extraordinario⁸⁰. Repasando la obra *Jin Ping Mei*, en total hay 105 escenas de sexualidad, dentro de las cuales se incluyen descripciones 36 veces precisas, otras 36 veces de manera imprecisa y otras 33 veces no existe ninguna descripción (Ye, 2017). Dentro de las escenas sexuales, los juguetes sexuales desempeñan un papel muy importante y el autor se ocupa con considerable detenimiento de ellos, lo cual me causa interés investigar el texto original de estos elementos y las traducciones. Por eso, en el trabajo aplicaremos “*金瓶梅词话 (Jin Ping Mei ci hua)*” de la edición *Renmin Wenxue (TO)*⁸¹ como el texto original mientras se tomará la edición *Daian* como una referencia complementaria para completar las descripciones suprimidas en la edición anterior (TOa). Las traducciones que analizaremos son *El Erudito de las carcajadas*⁸² (TM1)

⁸⁰ En *Prólogo de Registros de tres Reinos de libro antiguo* 古本三国志序 escrito por Li Yu 李渔 (1611-1680), el novelista y dramaturgo de la dinastía Qing, se menciona que “冯梦龙亦有四大奇书之目，曰《三国》也，《水浒》也，《西游》与《金瓶梅》也。” [Feng Menglong tiene su idea sobre la selección de las cuatro obras extraordinarias, las cuales son *Romance de los tres reinos*, *A la orilla del agua*, *Viaje al oeste* y *Jin Ping Mei*.]

⁸¹ Esta versión de *Jin Ping Mei* está anotado por Tao Muning y se publica por Editorial *Renmin Wenxue* (人民文学出版社) en el año 2000. Tiene dos volúmenes en los que se eliminan 4,300 palabras en total, las cuales son anotadas al pie de la página en el texto. Se toma esta edición como el TO porque es una edición muy clara, cuya norma de puntuación, orden de la escritura y uso de chino simplificado está más adaptado a nuestras costumbres actuales.

⁸² *El erudito de las carcajadas* tiene dos volúmenes y está publicado en editorial Atlanta en 2010 y 2011

traducido por Alicia Relinque y *Flor de Ciruelo en Vasito de Oro*⁸³ (TM2) traducido por Xavier Roca-Ferrer. Después de comparar el texto original y las traducciones meta y contabilizar la frecuencia de las traducciones, investigaremos y analizaremos la cognición de los traductores, los sesgos de traducción en el proceso de traducir estos juguetes sexuales y la influencia de los conocimientos modernos que le dan a la traducción en una obra clásica.

2. Puntos de la traductología cognitiva

Como bien dice House (2015),

translation needs to be looked at from two perspectives: a social perspective which takes account of the macro- and micro-contextual constraints that impinge on translation and the translator, and a cognitive perspective, which focuses on the on the 'internal' ways a translator goes about his or her task of translating

se puede ver la importancia de la cognición en los procesos de traducción. En las Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, Muñoz Martín indica la dificultad para investigar este proceso por falta de los materiales por observar e investigar, aunque la lengua tiene una generalidad comunicativa “hay muchos objetos que se pueden analizar para distinguir indirectamente el objeto de estudio” (Muñoz Martín, 2008), así como abundantes textos. Afortunadamente, en los últimos años las Ciencias cognitivas (principalmente la Lingüística cognitiva, Psicología y Neurociencia cognitivas) y las nuevas tecnologías nos facilitan obtener los datos cuantitativos por medio científico a fin de profundizar los estudios en el proceso de traducción e interpretación; además, los artículos de traductología cognitiva tienen una tendencia de crecimiento año tras año⁸⁴. A la vez, los académicos chinos intentan elaborar los modelos cognitivos de traducción desde la perspectiva tanto de macronivel como de micronivel basándose en la Lingüística cognitiva, tales como la conciencia corpórea, interacción, categorización, metáfora, metonimia y construccionismo.

Wang Yin es el primero que expone las ideas traductológicas cognitivas en China basadas en las propuestas de Lakoff, Johnson y Langacker en el campo de Lingüística

⁸³ *Flor de Ciruelo en Vasito de Oro*. Jin Ping Mei tienen también dos volúmenes que se llaman *Libro de las primaveras y los veranos* y *Libro de los otoños e inviernos*, publicado por el editorial Destino en 2010. Es una traducción indirecta y está elaborada basándose en las versiones traducidos por Clement Egerton, Otto y Artur Kibat, André Lévy y D.T. Roy.

⁸⁴ Jin y Lin (2016) investiga y analiza los artículos indexados, tesis de doctorado, artículo de congresos entre el año 1994 y 2014 aplicando el método de bibliometría para conocer el desarrollo de la traductología cognitiva en China. Véase, el gráfico, Jin, Shengxi金胜昔 & Lin, Zhengjun林正军. (2016). 国内翻译认知研究的文献计量分析 [Análisis bibliométrico de los estudios traductológicos cognitivos en China]. *外语教学Foreign Language Education*, (37/5), 96-101.

cognitiva (Wang, 2012) y analiza detalladamente el proceso de cognición, considerando que el proceso de traducción no sólo es un proceso psicológico de “construcción cognitiva” sino también es un proceso de cognición intercultural y de interlenguaje (Wang, 2017). Él postula las propuestas de Langacker (1987, 1991) sobre la Gramática cognitiva en el concepto construcción (*construal*) que se refiere a “*our ability to conceive and portray the same situation in alternate ways*” (Langacker, 2017) y plantea que los cinco elementos principales en construcción: la especificidad (*specificity*), el alcance de representación (*skope*), el trasfondo (*background*), la perspectiva (*perspective*) y la prominencia (*salience*), además de poder analizar los textos a nivel lenguaje, también son aptas para investigar el proceso de traducción cognitiva (Wang, 2013). Jin y Lin (2015) intentan construir el modelo cognitivo de traducción⁸⁵ desde la Gramática de construcción basándose en las relaciones entre el traductor, el autor de lengua de origen y el lector de la versión final: todas ellas realizan la experiencia interactiva con el mundo cultural, el mundo sociocultural y el mundo intelectual para tener la experiencia cognitiva. El autor obtiene su experiencia cognitiva, termina la construcción de conceptos y escribe su obra según la configuración permitida de la estructura de la lengua original. El traductor deconstruye los conceptos de la obra original según la experiencia cognitiva que le dan los tres mundos y luego traduce según las experiencias cognitivas en los primeros dos mundos de los lectores de la lengua meta y la propia mente del traductor. Los lectores de la lengua meta deconstruyen los conceptos en la traducción con el deseo de obtener el efecto de experiencia más similar al de los lectores de lengua original. Wen, Yu y Si (2019:33-43) exploran el proceso de cambio de categorización (*category shift*) de traducción y revelan su básico sistema cognitivo considerando que 1) es un proceso dinámico desde la categorización de la lengua origen hasta la de la lengua meta; 2) existe la equivalencia, transposición y reducción de categorías entre la categoría de la lengua original y la lengua meta. En la traducción, se experimentan los procesos cognitivos como la sustitución de categoría, la integración de categoría, recategorización y intercategorización; 3) la cognición corpórea es la base del cambio de categorías en la traducción y la metáfora, metonimia y el simbolismo son su sistema cognitivo. Wen, Yu y Si (2019) creen que la traducción es un proceso de cambio dinámico desde la condición de lengua original hasta la de lengua meta y que se dividen en el modelo de cambio de categoría verbal y no verbal. El primer modelo incluye principalmente los cambios de categorías de morfología (sustantivos y verbos, verbos y adjetivos, sustantivos y adjetivos), de tiempo gramatical (presente, pasado, futuro, pretérito perfecto...), de sintaxis (fraseología, estructura sintáctica...), de semántica (agente, objeto, receptor...), de pragmática (comportamiento de habla, *deixis*, presuposición...) y de estilística (registro formal, informal...). El

⁸⁵ Véase, el modelo, en Jin, Shengxi金胜昔 & Lin, Zhengjun林正军. (2015). 认知翻译模型

构拟 [Estudio en la construcción de modelo de traductología cognitiva]. 外语学刊 *Foreign Language Research*, (6), 103.

segundo modelo se refiere al cambio de categoría entre la sustancia o eventos de la lengua original y las de la lengua meta.

Muchos estudios españoles también se dedican a la investigación de traductología cognitiva. Tomás Conde (2014) analiza la relación positiva entre los enfoques cognitivos y los estudios de género que se aportan mutuamente y hace un resumen de tres generaciones de enfoques cognitivos.

Más allá, cabe mencionar el grupo PETRA que tiene el objeto de “desarrollar una teoría traductología multidisciplinar orientada a describir, explicar y mejorar los procesos de traducción y sus productos, basada en aproximaciones cognitivas de segunda generación” (Muñoz Martín, 2008). A diferencia de los estudios chinos, Celia Martín de León, miembro de PETRA, investiga principalmente la cognición situada y la metáfora. En el XII Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos, hizo un repaso de los modelos cognitivos desde el modelo clásico, el conexionismo y la cognición situada, hasta el modelo de la comunicación explicando la limitación y el avance de los modelos y explorando la relación entre ellos, así como el papel de los profesores destacando la importancia de “integrar los hallazgos del conexionismo y de la cognición situada en el estudio de los procesos de traducción como para su didáctica” (Celia de León, 2006). En *Metáforas con las que traducimos* (Celia de León, 2010), Celia de León indica que los enfoque cognitivos son útiles para las traducciones de metáforas.

La investigación del fundador Muñoz afirma que la traductología cognitiva tiene una relación muy estrecha con otras disciplinas como la filosofía, la psicología y la lingüística, y ha propuesto que la traductología cognitiva es valiosa para sustituir la perspectiva intercultural por tratar “la traducción como fenómeno interpersonal” (Muñoz, 2007). Este investigador, intenta inquirir en el avance del proceso de traducción e interpretación entre el año 2006 y 2013 e, igual que los resultados de la investigación antes indicada realizada por Jin y Lin, los artículos sobre la investigación de los procesos de traducción (TPR) en revistas relacionadas con índice SJR y en algunos libros antológicos muestran un aumento de forma alada así como el aumento del interés de los investigadores en TPR según las sesiones de congresos internacionales. El autor describe los modelos de competencia y la pericia de interpretación de PACTE (2009, 2011^a) presentando “los resultados sobre la adquisición de conocimientos declarativos de traducción”⁸⁶ e investiga “la carga mental en varias tareas y situaciones desde diferentes perspectivas” (Muñoz, 2014). En su artículo *Looking Forward the future of cognitive translation studies* (Muñoz, 2017), reflexiona sobre lo que han propuesto los antecesores académicos, como Holmes y

⁸⁶ Los estudios principalmente tratan la aceptabilidad de las soluciones de traducción y la toma de decisiones, las secuencias de acciones, los problemas de traducción identificados, la relación entre la percepción de los sujetos de la dificultad global de un TO y la aceptabilidad de las soluciones. Véase Muñoz Martín, R. (2014). Una instantánea movida de la investigación en procesos de traducción. *MonTi: Monografías de Traducción e Interpretación*.

Toury en el estudio cognitivo, lo que se está haciendo y lo que debería hacer en el futuro, los desafíos por alcanzar (la relación entre epistemología y metodología, los problemas externos, los impactos de los dos modelos del proceso cognitivo de traducción e interpretación, *computational translatology* y *cognitive translatology*) que inciden en la realidad y alcanzar un consenso del uso de la terminología básica, que incluye el nombre de este campo y los marcos de competencia.

3. Análisis de la traductología cognitiva en la traducción de los juguetes sexuales en *Jin Ping Mei* desde la construcción cognitiva (*construals*)

La metodología que aplicamos en este apartado es la propuesta de Wang Yin, cuyos cinco elementos son indicados en el apartado anterior y el objeto que investigamos son los juguetes sexuales en *Jin Ping Mei*. Ximen Qing en el texto tiene una bolsa con juguetes sexuales en la que hay varios tipos que merecen la pena analizar. El juguete que aparece en la obra con mayor frecuencia es 银托子/托子 (soporte de plata/soporte) el cual se mencionan 28 veces. Los siguientes son los afrodisíacos como 胡僧药/和尚药/药/丸 (píldora bárbara/ píldora de monje/ medicina/ píldora), 粉红膏子药/膏子药/红膏儿 (ungüento rosado/ ungüento/ ungüento rojo), 闺艳声娇 (voces amorosas y torpes en la habitación de mujeres), 颤声娇 (voces temblorosas y amorosas), 封脐膏/脐膏(ungüento para el ombligo) Y otros objetos sexuales como 硫磺圈 (anillo de azufre), 勉铃/勉子铃(campanilla birmana), 景东人事 (juguete sexual proveniente de Jingdong), 美女相思套/相思套 (juego de amor de bellezas/ juego de amor), 悬玉环 (anillo de jade), 手卷 (cuaderno erótico) o 《春意二十四解》本儿 (cuaderno *Explicación de veinticuatro postulas con atmósferas primaverales*). Así como los juguetes hechos por las propias mujeres, como 白绫带/带子(cinta de satén blanco/ cinta) y 五色同心结托 (soporte con nudos de amor de cinco colores).

Después de hacer una estadística de los juguetes sexuales en *Jin Ping Mei*, elaboramos la siguiente tabla⁸⁷:

⁸⁷ En la primera fila, ponemos los diferentes nombres del mismo elemento aparecidos en la obra. En la segunda y la tercera fila, ponemos las dos traducciones con No. de página y el correspondiente tomo. Si la misma traducción aparece varias veces, repetimos los números de página para facilitar el determinar si hay alguna omisión de traducción. En la última fila, ponemos las veces de los elementos sexuales aparecidos en el TO.

No	TO y TOa	TM1	TM2	Descripción	Frecuencia
1	银托子/托子	Anillo de plata (Vol. 1, P.167; P348) Anillo (Vol. 1, P.348) Soporte de plata (Vol. 1, P.847; P.649; P653; P.887; P.888), (Vol.2, P.782; P.785; P.786; P.838; P.885; P.914; P.914; P.1002; P.1028; P.1048; P.1086; P.1203) Soporte (Vol. 1, P.995), (Vol. 2, P.58; P.79; P.80; P.579; P.623; P.1013; P.1039)	Pinza de plata (Vol. 1, P.155; P.715; P.558; P.726; P726), (Vol. 2, P.49; P.62; P.62; P.412; P.431; P.448; P.519; P540; P611) Armadura de plata (Vol. 1, P.307) Pinza (Vol. 1, P.308), (Vol. 2, P.313; P.339; P463; P.508) Chisme tan duro de metal (Vol. 2, P.412)	Es un juguete sexual para los hombres con la función de mantener la erección y retardar la eyaculación. Según Wang (2003) es un tipo de aro que se coloca en la base de pene con las cuerdas atadas en el lomo. Formado con un arete, llamado “soporte” y con dos argollas llamadas “doble soportes.” Sin embargo, de acuerdo con la muestra exhibida en el Museo de la cultura sexual de China, no es un anillo, sino que tiene una forma de medio arco que se pone debajo del miembro sexual masculino.	28
2	胡僧药/和尚药/药丸	Remedio (Vol. 1, P.1159; P. 1160) Píldora (Vol. 1, P.1159), (Vol. 2, P.362; P579; P.1091; P.1091) Medicina (Vol. 1, P.1160), (Vol. 2, P.912; P. 1090) Remedio del monje bárbaro (Vol. 1, P.1165), (Vol. 2, P.57; P.63) Píldora del monje bárbaro (Vol. 1, P.1169) Remedio del monje (Vol. 2, P.58) Ese del monje (Vol. 2, P.62) Pastilla del monje bárbaro (Vol. 2, P.651; P.1039; P.1086) Medicina del monje (Vol. 2, P.1090) Una (Vol. 2, P.1103)	Pócima (Vol. 1, P.900) Píldora (Vol. 1, P.900; P.911), (Vol. 2, P.211; P.543) Medicina del extraño monje (Vol. 1, P.907) Pócima del monje indio (Vol. 2, P.49) Medicina del monje (Vol. 2, P.49) Éste (Vol. 2, P.51) Medicina excepcional (Vol. 2, P.52) Medicina secreta (Vol. 2, P.313; P.519) Pócima secreta (Vol. 2, P.354) Medicina (Vol. 2, P.461; P.540; P.542; P542)	Ambos son afrodisíacos que pueden mejorar la potencia sexual pero el primero es de uso interno y el otro es de uso externo. Los dos vienen de un monje bárbaro que se encontró Ximen Qing en un templo. Sin duda alguna, los dos son los favoritos y más usados por Ximen Qing, exceptuando el soporte de plata. En la obra, se nombra en muchos párrafos para explicar el modo de empleo y su gran eficacia en el contacto sexual. Véase el Capítulo 49 de TO.	21
3	粉红膏子药/膏子药/红膏儿	Ungüento (Vol. 1, P.1159), (Vol. 2, P.131; P.1092) Ungüento rosa (Vol. 1, P.1169) Ungüento rosado (Vol. 2, P.61) Ungüento rojo (Vol. 2, P.1087)	Medida de polvo rojo (Vol. 1, P.900) Polvo rojo (Vol. 1, P.911) Ungüento rojizo (Vol. 2, P.51) Pócima (Vol. 2, P.87) Polvo (Vol. 2, P.540; P543)		6
4	闺艳声娇	Ungüento llamado «voces amorosas de las beldades» (Vol. 1, P.649)	Delicia de la Alcoba y Fragancia del Pene (Vol. 1, P.558)	Es un tipo de afrodisíaco que se usa en la uretra de los hombres. 闺 (gui) normalmente se refiere a las habitaciones de mujeres, 艳 (yan) presenta una escena erótica y 声娇 (sheng jiao) es la voz encantadora y coqueta.	1
5	颤声娇	«Bellezas de voces temblorosas» (Vol. 2, P.62) El ungüento “bellezas de voces temblorosas” (Vol. 2, P.798) EL ungüento llamado “voces amorosas de las beldades” (Vol. 2, P.1013)	El afrodisíaco (Vol. 2, P.51) El afrodisíaco del monje indio (Vol. 2, P.420) Medicina mágica (Vol. 2, P.508)	También es un tipo de afrodisíaco que se usa en la cabeza de tortuga y a menudo se pone en las cintas para aumentar el entusiasmo en una relación sexual.	4

		El de bellezas de flores temblorosas (Vol. 2, P.1203)			
6	封脐膏/ 脐膏	Ungüento para el ombligo (Vol. 1, P.887) Ungüento (Vol. 1, P.888)	Crema (Vol. 1, P.726)	Es un parche pegado en el ombligo con la función de proteger el punto acupuntural <i>Mingmen</i> 命门 y consolidar el semen ⁸⁸ (Yao, 2013).	2
7	硫磺圈	Anillo de azufre (Vol. 1, P.649; P.649; P.887; P.888, P.888; P.1169), (Vol. 2, P.80) Anillo (Vol. 1, P.650) Soporte (Vol. 2, P.80)	Aro de azufre (Vol. 1, P.558; P.559; P.762; P.911) Aro (Vol. 1, P.559), (Vol. 2, P.62; P.62)	Se usa combinado con el soporte de plata. Es un instrumento sexual que se pone en la cabeza de tortuga y que puede hacer que las mujeres obtengan placer cuando mantienen relaciones sexuales (Yao, 2013).	9
8	勉铃/勉 子铃	Campana birmana (Vol. 1, P.650), (Vol. 2, P.1203) Campanilla birmana (Vol. 1, P.887; P.888) Campanilla de batalla (Vol. 1, P.400; P.400)	El cascabel estimulante (Vol. 1, P.355) El cascabel de la fecundidad (Vol. 1, P.356) Pomada (Vol. 1, P.726) Las «bolitas de la fertilidad» (Vol. 2, P.611)	En Jing Ping Mei, se describe muy detalladamente la forma y utilización de este instrumento (Véase el Volumen 1, Capítulo 16). Tiene el tamaño de un balón y se mete en la vagina de las mujeres para estimular los placeres tanto de ellas como de los hombres. Sin embargo, los investigadores siguen dudando de su origen verdadero ya que unos creen que vienen de Birmania y algunos creen que tienen origen en la India. (Du, 2016)	6
9	美女相 思套/相 思套	Pensando en las beldades (Vol. 1, P.464) El juego de amor (Vol. 1, P.887) El ungüento de los amantes (Vol. 2, P.1203)	-	Uno de los juguetes sexuales, muy similar al “juego de satisfecho y romántico” ⁸⁹ , pero no tiene la función de prevenir la enfermedad venérea, sino que añade la alegría y complace a las mujeres porque dispone de bordes. (Yao, 2013)	3
10	白绶带/ 带子	Cinto de seda blanca (Vol. 2, P.785; P.798) Cinta de satén blanco (Vol. 1, P.887) Cinto (Vol. 2, P.837) Banda (Vol. 2, P.838) Banda adamascada (Vol. 2, P.1086; P.1091) Cinta (Vol. 2, P.1092)	Cinturón de seda roja (Vol. 2, P.412) Cinturón (Vol. 2, P.420) Cinturón con las cintas (Vol. 2, P.431) Cinta de seda (Vol. 2, P.540, P.543) Cinta (Vol. 2, P.431; P.543)	En cuanto a la cinta blanca, Ximen Qing dispone de dos tipos de cintas, uno está en su bolsa y no sabemos su origen y el otro está hecho por Pan Jinlian como sustitución del soporte de plata. En ella se puede poner afrodisíacos y tiene dos cintas largas que se sujetan en la base y luego se ata en la cintura.	8
11	五色同 心结托	Mechón negro que la mujer se había cortado de su cabello brillante y lustroso y bien prieto,	Trenza de cabello negro y brillante atada con seda de cinco colores y	Está elaborado por Wang Liu'er, la mujer con la que Ximen Qing tiene sexo clandestino. En la obra, hay una descripción sobre este instrumento indicando	1

⁸⁸ *Mingmen*命门 se refiere a la puerta de la vida y se localiza bajo la apófisis espinosa de la segunda vértebra lumbar y entre los dos riñones. Según la medicina tradicional china, tiene relación con el Jing de Riñón y puede tratar la rigidez en la espalda, enuresis, poliuria, espermatorea, diarrea, indigestión, lumbago, leucorrea, impotencia, incontinencia urinaria, trastornos de ciclo menstrual, prevención de aborto, esterilidad, disminución de libido, anorgasmia, debilidad crónica física o psíquica. Véase <https://saludymedicinachina.com/du4-mingmen/> [Última consulta: 17/05/20 20]

⁸⁹ «Juego de satisfecho y romántico»风流如意袋 es un tipo de condón en época clásica en China. Según *Si Wu Xie Xiaoji* 思无邪小记, se puede comprar en la farmacia o tienda de productos extranjeros y es un instrumento elaborado por los pieles suaves y usado frecuentemente cuando los hombres van a prostituir para evitar enfermedad venérea.

		trenzado con un cordón multicolor, sujeto a un soporte. (Vol. 2, P.1082)	adornada con nudos del amor de seda (Vol. 2, P.537)	que está hecho con el cabello negro de Wang Liu'er y atado con sedas de cinco colores.	
12	景东人事	El hombre de Jingdong (Vol. 1, P.464) Asunto del hombre de Jingdong (Vol. 2, P.1086)	Pinturas «estimulantes» (Vol. 1, P.408)	景东(Jingdong) es el lugar donde actualmente está en Menggen de Birmania. 人事 (renshi) es el lenguaje enigmático de órganos sexuales. Por eso, 景东人事 (Jingdong renshi) se refiere a los juguetes sexuales producidos de Jingdong. Es un instrumento de consolación para las mujeres. Su principal función es reemplazar el órgano masculino. Aunque en Jin Ping Mei, se menciona que Ximen Qing pone este instrumento en la cabeza de tortuga, de acuerdo con las investigaciones de estudios y muchos libros clásicos, tiene una gran posibilidad de que el autor de Jin Ping Mei confunda este instrumento con otros. (Zhu y Li, 2010)	2
13	悬玉环	Anilla de jade con colgante (Vol. 1, P.887)	Cómplices del cetro de jade (Vol. 1, P.726)	En el libro <i>La vida sexual en la antigua china</i> escrita por Robert van Gulik, se registra la foto de este instrumento en la hoja intercalada. Robert cree que es similar al soporte, pero existe diferencias de decoraciones y materiales (Du, 2016; Van Gulik, 1990)	1
14	手卷/《春意二十四解》本儿	Cuaderno de pinturas (Vol. 1, P.349) Éste (Vol. 1, P.350) Cuaderno (Vol. 1, P.350; p.351) El cuaderno <i>Explicación de veinticuatro pensamientos de primavera</i> (Vol. 2, P.1203)	Veinticuatro ilustraciones que representaban otras tantas posturas de placer (Vol. 2, P.611)	Proviene del Palacio Imperial y lo obtuvo el suegro de Li Ping'er para luego dárselo a ella. Es un cuaderno en el que dibuja las posturas sexuales. Normalmente es una variedad para el sexo y en la antigüedad, también sirve de lectura ilustradora de sexo para los jóvenes.	4

Tabla 1: explicación de los juguetes sexuales con la frecuencia en *Jin Ping Mei*

3.1. La especificidad (*specificity*)

La especificidad se refiere a dos sentidos: uno es especificar las traducciones que incluye la agregación de palabras, las notas (como notas acompañadas en los textos, notas a pie de página, notas de traductores y etc.) y el otro habla de simplificar los textos originales que sean complicados, como la omisión de algunas palabras.

Ejemplo 1:

TO: 原来西门庆自幼常在三街四巷养婆娘，根下犹来着**银打就、药煮成的托子**。
(Vol. 1, 47)

TM1: Ximen Qing había comenzado desde joven a frecuentar callejas y callejones de los barrios de placer y mantenía a algunas de las mujeres que allí vivían. En la base de su miembro llevaba **un anillo de plata, fundido con hierbas medicinales**. (Vol. 1, 167)

TM2: Desde su más tierna adolescencia no había parado de jugar con las muchachas de los lupanares y ya llevaba **puesta la pinza de plata hervida en hierbas medicinales que le ayudaba a mantener la erección**. (Vol. 1, 155)

La traducción literal en negrita en el texto original es “un soporte fundido con plata y hervido con hierbas medicinales”. Es decir, sólo se describe el material y método de elaboración. Comparando la primera y la segunda, TM1 decide respetar el texto original mientras que TM2 indica la función del soporte “mantener la erección” e incluso en la nota a pie se agrega que es un instrumento para “dificultar y retrasar la eyaculación.” Con las explicaciones, se facilita a los lectores meta que entiendan mejor este instrumento erótico.

Ejemplo 2:

TOa: [...] **然后将银托子束其根，硫黄圈套其首，脐膏贴于脐上**。(Capítulo 38)

TM1: [...] después se ajustó el soporte de plata en la base de su miembro y coronó la cabeza con el anillo de azufre, además de extender el **ungüento** sobre el ombligo. (Vol. 1, 888)

TM2: Luego armó su miembro enhiesto con la pinza de plata y el anillo de azufre y se dio unas friegas en el bajo vientre con una **crema** que aseguraba una potencia ilimitada. (Vol. 1, 726)

En este caso, ambos traductores prefieren la simplificación usando “ungüento o crema” en sustitución a su nombre completo “ungüento para el ombligo” para evitar la repetición en los textos meta considerando la costumbre del lenguaje de los españoles.

3.2. El alcance de representación (*skope*) y el fondo (*background*)

“*Scope is those aspects of a scene that are specially included in a particular prediction*” (Bentein, K., Janse, M., & Soltic, J, 2017; Langacker, 1987) y representa la subjetividad de los oradores o los autores (Wang, M., 2010). El alcance tiene relación estrecha con el trasfondo porque nadie puede separarse de las culturas y los conocimientos históricos. Wang (2013) explica su relación desde la metáfora indicando que el trasfondo es la razón de existencia de la metáfora. A diferencia a Wang Yin, Wang Mingshu (2010) cree que forma parte del alcance de representación.

Ejemplo 3:

TO: 战降功第一，扬名**勉子铃**。(Vol. 1, 176).

TM1: [...] es el primero en triunfar en la guerra, conocido como «**campanilla de batalla**».
(Vol. 1, 400)

TM2: Ocupa el número uno en la lista de honores y se la conoce como «**el cascabel estimulante**». (Vol. 1, 355)

La traducción literal es “Es el primero en una guerra triunfante, la campanilla birmana tiene una fama trascendental”, siendo sólo una parte de párrafo que describe el magnífica

eficacia en los contactos sexuales. El autor describe la copulación como una “batalla entre la mujer y el hombre” y cree que desempeña un papel esencial en un exitoso amor sexual. La descripción revela la cultura sexual en aquella época en China en la que los hombres tienen un deseo de conquistar a las mujeres por el pensamiento de desigualdad: los hombres tienen más valores que las mujeres y las mujeres sobreviven apoyando a los hombres.

En el texto original, el autor conserva su nombre. Sin embargo, en la primera traducción se aplica una metáfora traduciéndolo como “campanilla de batalla” e integrando el sentido real del original al TM, que se inicia con una “guerra” y se termina con una “batalla”, mientras que la segunda destaca más su función, es decir, es un instrumento para estimular la pasión sexual.

3.3. La perspectiva (*perspective*)

Los traductores tienen diferentes puntos de vista y formas de construcción ante la misma escena. Cuando realizan la traducción, suelen reproducir los trabajos desde su propia comprensión y perspectiva, lo cual se puede reflejar en la selección de pronombres (eso, aquello, esos, aquellos...), el tiempo y la construcción de frases, el cambio de enfoque (cambio de categoría gramatical, de elementos, de estructura de oración, de personas, cambio entre la frase afirmativa y negativa, cambio entre la voz pasiva y la activa, cambio de estilo directo y estilo indirecto...). Todo ello es un reflejo de la cognición de los traductores (Wang, 2013).

Ejemplo 4:

TO: 便呢瞅了西门庆一眼，说道：“我猜你没别的话，已定吃了那和尚药 [...]”。

(Vol. 1, 611)

TM1: Mirando amorosamente a Ximen Qing, le dijo:

– Imagino que no puedes negar que ya te has tomado ese remedio del monje [...]. (Vol. 2, 58)

TM2: Entonces miró a su marido a los ojos y le dijo:

– ¡Sé que has hecho! Has estado tomando la medicina del monje[...]. (Vol. 2, 49)

Con respecto a la traducción de “Imagino que no tienes otras palabras (traducción literal)”, TM1 mantiene la frase negativa usando la doble negación (no y negar) para expresar una situación afirmativa mientras que TM2 cambia la fraseología desde la frase negativa a la afirmativa sin influir en la compensación de los sentidos para los lectores meta.

En el texto, también existe el caso del cambio de estilo directo e indirecto. Véase el siguiente ejemplo, el texto original es una oración interrogativa mientras que en la segunda traducción se cambia por una oración declarativa.

Ejemplo 5:

TO: 急的妇人要不的，因问西门庆：“和尚药在哪里放着哩？”推了半日推醒了。

(Vol. 2, 1103).

TM1: Ansiosa a más no poder, sacudió a Ximen Qing un buen rato para despertarlo y **preguntarle:**

– **¿Dónde guardas la medicina del monje?** (Vol. 2, 1090)

TM2: La mujer casi enloqueció y, tras sacudir al hombre violentamente, **le preguntó dónde llevaba su medicina.** (Vol. 2, 542)

3.4. La prominencia (*salience*)

Cuando los traductores toman diferentes elementos como punto de referencia, las traducciones presentarán diferentes efectos. Wang (2013) en su trabajo toma un ejemplo “湖中有亭 (traducción literal [En el medio de lago hay un quiosco])”. Si tomamos el “lago” como punto de referencia, se puede traducir “*The lake has a pavilion in the middle* similares de

the lake”, mientras que si queremos destacar el “quiosco”, se puede traducir “*The pavilion is in the middle of the lake*”.

Ejemplo 5:

TO: 西门庆打开纸包儿，确是老婆剪下一柳黑臻臻光油油的青丝，用五色绒缠就的一个同心结托儿，用两根锦带儿拴着，安放在麈柄下，做的十分细巧工夫； [...].

(Vol. 2, 1099)

TM1: Ximen Qing abrió el envoltorio de papel. Era **un mechón negro que la mujer se había cortado de su cabello brillante y lustroso y bien prieto, trenzado con un cordón multicolor, sujeto a un soporte**, y en cuyos extremos había dos cintas de brocado, para colocárselo en el mango de plumero. Era una labor extraordinariamente delicada; [...].

(Vol.2, 1082)

TM2: El mandarín abrió el paquete: contenía **una trenza de cabello negro y brillante atada con seda de cinco colores y adornada con nudos del amor de seda**. (Vol.2, 537)

En el texto original, lo que el autor quiere destacar es “同心结托儿 (soporte de nudos de amor)”. “青丝 (cabello negro)” y “五色绒 (cordón de cinco colores)” son usados para modificar el soporte. En otras palabras, en esta oración el núcleo es el “soporte” y el “cabello” es un subelemento para indicar su material. A la vez, ambos seleccionan “mechón negro” o “trenza de cabello negro” como el objeto prominente. Asimismo, en la primera traducción, la traductora usa la sintagma adjetivo “sujeto a un soporte” para determinar el “mechón” y el traductor de la segunda versión ignora el soporte. Tal vez tiene relación con las diferentes costumbres de lenguaje entre los chinos y españoles: los chinos prefieren poner adjetivos o modificadores antes de los nombres a los que quieren hacer referencia mientras que los españoles prefieren colocarlos a posterior. Además, en la obra original se resalta el proceso (cortar el cabello, trenzar con cordón, obtener un soporte...) mientras que las dos traducciones prestan más atención al resultado (“mechón sujeto a soporte” o “trenza”).

4. Sesgos cognitivos en el proceso de traducción

Los sesgos cognitivos, también llamados ilusiones cognitivas, nos guían y hacen que nuestras decisiones sean mucho menos racionales de lo que nos parece (García-Medall, 2014; Kahneman, 2013[2011]; Swaab, 2010). Los sesgos son influidos por los elementos subjetivo: nuestra manera de entender, fruto de la facilidad cognitiva y de la coherencia asociativa se asienta firmemente en el sistema de la confianza subjetiva (García-Medall, 2014). Asimismo, la capacidad cognitiva de los traductores, el nivel de manejo de los idiomas y las culturas y la voluntad propia también dan limitaciones a la cognición cuando realizan las traducciones (Lu, 2008). Por otro lado, la conciencia traslativa se limita por los elementos objetivos. Como el poder es el factor máximo ideológico para la traducción (Lefevere, 1992) mientras que las ideologías son un tipo de conocimiento social compartido (Van Dijk, 1999), sin duda, la cognición igualmente está limitada por “mecenazgo” (denominaba por Lefevere). Por falta de referente y materiales, es difícil confirmar la cognición concreta que les impone a los traductores las instituciones que controlan la recepción y producción de la literatura. En este apartado, sólo enfocamos el análisis de los sesgos traslativos por los elementos subjetivos.

4.1.El modo de traducción sí tiene la influencia a la cognición en el proceso de traducción

El modo de traducción, es decir, directa e indirecta pueden ocasionar diferencias respecto a la comprensión del texto original y, por consiguiente, provocar la omisión de traducciones y las malas traducciones.

Para facilitar nuestra investigación, elaboramos una tabla de frecuencia según la Tabla 1 en la que se indican las apariciones de cada juguete sexual en la TM1 y TM2 para mostrar

más claramente la omisión de traducciones. No escribimos los nombres, en su lugar ponemos su orden (igual que la en la Tabla 1) para referirnos a los instrumentos sexuales.

Frecuencia/No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
TO	28	21	6	1	4	2	9	6	3	8	1	2	1	4
TM1	28	21	6	1	4	2	9	6	3	8	1	2	1	4
TM2	21	17	6	1	3	1	7	4	0	7	1	1	1	1

Tabla de frecuencia (Tabla 2)

Con respecto a la omisión, después de contabilizar la frecuencia, Alicia Relinque no ignoró ningún elemento cuando realizó la traducción aun cuando se usa el artículo indeterminado “una” o el pronombre determinado “éste” para hacer referencia. Sin embargo, Xavier tuvo muchas omisiones e incluso algún elemento no lo indicó ni una vez, como “美女相思套 (juego de amor de bellezas)”.

En cuanto a las malas traducciones, descubrimos que si ignoramos las diferencias causadas por las distintas normas (extranjerización y domesticación) y las técnicas seleccionadas (como la reducción y amplificación) y solo enfocamos en los significados, la traducción indirecta influye claramente en la cognición de los especialistas en el proceso de reproducción. Volvemos a repasar la Tabla 1, cuando Xavier tradujo “白绫带 (cinta de satén blanco)”, equivocó el color blanco por rojo; con respecto al “景东人事 (juguete sexual proviene de Jingdong)”, se tradujo como “pinturas estimulantes” confundiendo este instrumento completamente con el otro. Igualmente, tradujo “颤声娇 (voces temblorosas y amorosas)” como “el afrodisíaco del monje indio”, otro afrodisíaco existente en la obra. En realidad, estos fallos casi no influyen en la integridad del contexto por dos motivos: por un lado, algunos elementos solo aparecen escasas veces en el texto y con la técnica de “reducción” el traductor omitió algunos aspectos (no indicó el color de cinta en los siguientes capítulos). Por eso, es casi imposible descubrir este error a menos que se haya leído el texto original. Por otro lado, los elementos incorrectos y los reales tienen una eficacia muy similar: a pesar de que la forma de utilizar “el juguete sexual de Jingdong” es totalmente diferente que las pinturas sexuales, tiene la misma función para excitar a los hombres en un encuentro sexual. Es lo mismo para los dos afrodisíacos dado que lo más utilizado por Ximen Qing en su vida posterior es la medicina del monje, no causa extrañeza cuando confunden estos dos ungüentos y, por consecuencia, ni el propio traductor ni los lectores se dan cuenta de estas diferencias. Aunque la traducción indirecta provoca una mala traducción con mayor frecuencia, no se puede negar que la directa no tenga este tipo de error, por ejemplo, cuando Alicia Relinque cae en el error de traducir “颤声娇 (voces temblorosas y amorosas)” como el otro afrodisíaco “闺艳声娇 (voces amorosas de las beldades)”. Aunque podemos deducir que tienen la misma función o similar nombre, que ambos tengan los caracteres “声娇” disturba la concepción de la traductora. También existe algún fallo más grave, por ejemplo, traducir “勉铃 (campanilla birmana)” como “pomada”, dos elementos no vinculados. Sin embargo, cuando leemos el texto original y la primera traducción, el error no influye en el desarrollo de argumento. En el original, Ximen Qing le dijo a su mujer de poner campanilla birmana en su vagina mientras que, en la segunda traducción, la campanilla se convierte en la pomada. Podemos afirmar en algunas escenas determinadas, algunos errores de cognición no afectan a la comprensión del texto completo.

Por lo tanto, si creemos que la concepción del traductor está limitada por la comprensión del texto original y el arreglo de la traducción meta, las culturas y sociedad propia y las de

lectores meta, así como los conocimientos propios y la experiencias, cuando la hacemos de forma indirecta hay que decodificar y construir tantos conceptos complejos de los textos meta y luego combinarlos con nuestras concepciones previas que es inevitable ser influidos por la cognición de otros intérpretes sin darnos cuenta. Un desafío para los traductores en el proceso de traducción indirecta es arreglar la mezcla de cognición visible e invisible de tantas intromisiones e intentar hacer que sus lectores meta tengan la misma experiencia de lectura que los lectores de la obra original.

4.2. Los traductores sí tienen el cambio de cognición en el proceso de traducción

Cuando analizamos la Tabla 1, descubrimos que el mismo traductor hace diferentes traducciones para un mismo elemento. En este apartado, nos enfocamos en las traducciones y sus correspondientes páginas y volumen para estudiar la trayectoria de cognición de los traductores en el proceso de traducción.

Ponemos el ejemplo de “银托子(soporte de plata)”. Ignoramos el material plata dado que en el original suelen aparecer sólo con dos caracteres “托子” sin indicar su material. Alicia Relinque lo tradujo como “anillo” en los capítulos anteriores al Capítulo 13 y luego lo cambió por “soporte” en los otros capítulos. Según Rae, “anillo” significa “aro pequeño” mientras que “soporte” significa “apoyo o sostén”. Solo con estas dos palabras, es difícil imaginarse que se refiere a un mismo objeto porque uno destaca una forma y la otra una función. ¿Por qué la traductora prefiere “soporte” a “anillo” después del Capítulo 13 e incluso no existe el fenómeno del uso de las dos palabras alternativamente (podemos descubrir que cuando ella tradujo “胡僧药 (píldora de monje bárbaro)”, a veces usa “medicina”, algunas veces “remedio” y las usa alternativamente? Respecto a esta cuestión, hacemos las suposiciones siguientes: 1) cambio de cognición por la enciclopedia. Según la descripción de “银托子 (soporte de plata)” en la Tabla 1, se puede ver que hay artículo en el que se indica que es un tipo de aro mientras que el objeto exhibido en el museo tiene una forma de medio arco. Suponemos que durante la traducción, la traductora tal vez sufre un cambio de conocimiento enciclopédico y en la siguiente se hace la sustitución; 2) cambio de cognición por no confundirlo con otros elementos. El soporte de plata es el primer juguete en aparecer en la obra. Con el desarrollo del argumento, a partir del Capítulo 13 aparece otro elemento sexual “硫磺圈 (anillo de azufre)” que también es un anillo. Para diferenciar los dos elementos y también facilitar a los lectores distinguirlos, la traductora opta por otra traducción; 3) cambio de cognición por diferentes estrategias traductorales. Después de reflexionar, la traductora aplica la traducción literal finalmente (“银” se traduce como plata y “托子” como soporte) en lugar de la “adaptación”.

A veces, el traductor opta por sinónimos, como el ejemplo de 胡僧药 (píldora de monje bárbaro). Cuando se traduce “白绫带 (cinta de satén blanco)”, Relinque oscila entre “cinta”, “cinto” y “banda” y Xavier duda entre “cinturón” y “cinta”. Esta indecisión tal vez proviene de la conciencia de los traductores que consideran la comprensión de los lectores meta de cada escena donde este elemento participa o la indefinición de la palabra adecuada; sin embargo, probablemente el cambio de cognición de los traductores influye en la recepción de los lectores meta, es decir, que los lectores tienen la posibilidad de creer que la traducción anterior y la posterior son dos objetos diferentes. Veamos la traducción de “勉铃 (campanilla birmana)” por Xavier: en el Capítulo 16, se traduce como “el cascabel de la fecundidad” mientras que en el Capítulo 83 es “las bolitas de fertilidad”. Tras tantas páginas, por la alteración de todas las palabras, es una incógnita si los lectores meta tienen una buena memoria para unir estos dos elementos. Lo mismo también sucede en la traducción de “颤声娇 (voces temblorosas y amorosas)” por Relinque: al principio, se traduce como “bellezas de voces temblorosas” y por último se traduce

como “El de bellezas de flores temblorosas”. Como los afrodisíacos en la obra tienen nombres muy parecidos, es difícil confirmar si los lectores meta lo identifican como la misma medicina u de otro tipo.

4.3.¿Los conocimientos modernos y los nombres actuales pueden influir en la cognición translativa en la traducción de literatura clásica?

Dividimos los elementos sexuales en *Jin Ping Mei* en dos partes principalmente, herramientas sexuales y afrodisíacos, y elaboramos una tabla para registrar los elementos con sus nombres actuales tanto chinos como españoles. Cabe mencionar que, en las columnas de los nombres actuales, los objetos son similares o tienen parecida función que los elementos en *Jin Ping Mei*:

Los elementos sexuales	Nombre chino actual	Nombre español actual
银托子 (soporte de plata)	▪ 茎套 (Funda para pene)	Funda para pene
硫磺圈 (anillo de azufre)	▪ 茎环 (Anillo para el pene)	Anillo para el pene, anillo para glánde
悬玉环 (anillo de jade)		
美女相思套 (juego de amor de bellezas)	避孕套 (Condón)	Condón
勉铃 (campanilla birmana)	▪ 道球, 缩阴球 (Bolas chinas)	Perla vaginal, bolas chinas
景东人事 (juguete sexual proviene de Jingdong)	仿真阳具 (pene simulado)	Consolador realista, pene realista
手卷/《春意二十四解》本儿 (cuaderno erótico/ cuaderno <i>Explicación de veinticuatro postulas con atmósferas primaverales</i>)	性爱指南, 性爱大全 (Guía de sexualidad, libro de sexualidad)	Educación para sexualidad, guía para sexualidad...
白绫带 (cinta de satén blanco)		
五色同心结托 (soporte con nudos de amor de cinco colores)	情趣绑带 (cinta atada erótica)	Cinturón erótico
胡僧药 (medicina de monje bárbaro)		
粉红膏子药 (ungüento rosado)		
闺艳声娇 (voces amorosas y torpes en la habitación de mujeres)	春药, 性药, 催情药 (Afrodisíacos)	Afrodisíacos, estimulante, pastilla para la erección, crema/gel afrodisíaco, crema/gel estimulante
颤声娇 (voces temblorosas y amorosas)		
封脐膏 (ungüento para el ombligo)		

Tabla de los nombres de los juguetes sexuales (Tabla 3)

Desde la Tabla 3, descubrimos que los nombres actuales chinos y españoles casi no tienen diferencias y algunos elementos sexuales actuales no sólo tienen la misma o similar función que los antiguos, sino también nombres similares. Por ejemplo, 硫磺圈 (anillo de azufre) y 悬玉环 (anillo de jade), son los anillos que uno usa en el glande y otro en la base del miembro masculino, pero debido a las diferentes formas de elaboración y los materiales, tiene diferente denominación. Sus nombres actuales son casi iguales, pero más directos, es decir, indican directamente el lugar donde se ponen. En cuanto a los otros elementos sexuales, 银托子 (soporte de plata) no es lo mismo que funda para pene, pero tienen la función de erección y extensión de la base del miembro masculino. 五色同心结托 (soporte con nudos de amor de cinco colores) y 白绫带 (cinta de satén blanco) son elementos caseros y tienen similar función que el soporte, pero tienen dos bandas para atar en la cintura, cuando buscamos los análogos en la época moderna, su estructura es más parecida a los cinturones eróticos. En *Jin Ping Mei*, 景东人事 (juguete sexual proviene de Jingdong) y 勉铃 (campanilla birmana) son consoladores para la mujer y, según su forma, encontramos los equivalentes objetos actuales aunque la campanilla tiene una función más inclinada a estimular mientras que las bolas chinas son un objeto para realizar los ejercicios de suelo pélvico. Sin embargo, para los afrodisíacos, los nombres actuales se cambian mucho. En la actualidad, la gente usa un nombre general o alguna medicina completa en reemplazo de una metáfora, como 闺艳声娇 (voces amorosas y torpes en la habitación de mujeres) y 颤声娇 (voces temblorosas y amorosas). Aún más, algunas medicinas antiguas son difíciles de verificar, como 胡僧药 (medicina de monje bárbaro), 粉红膏子药 (ungüento rosado) y 封脐膏 (ungüento para el ombligo) porque el primero sólo indica su origen, el segundo habla del color y la característica (ungüento) y el último la posición de utilidad y característica.

Comparando los nombres actuales con las traducciones en la Tabla 1, no se puede negar que el género del texto limita la cognición de los traductores en gran medida, sobre todo para la literatura clásica: por una parte, no sólo son restringidos por varias partes, las culturas diferentes y la distancia entre la época antigua y moderna, y por tanto hacen falta un proceso de reconocimiento y un proceso de «codificación y decodificación de mensajes» (Martín de León, 2006; Martín, 2005; Risku, 2002b). Para los elementos sexuales, los chinos de la época antigua prefieren usar las caracteres de imagen bonita o sentido neutral evitando denominarlos de una manera directa con su función y tienen una costumbre de 诗化, 雅化俗物 (poetizar y hacer la vulgaridad elegante) (Shi, 2014). Por otra parte, también se encuentran limitados por la obra original. El respeto al texto original y la conservación de la confidencialidad sin perder su estilística siempre son las dificultades imposibles de evitar. La extranjerización y la domesticación siempre sigue siendo un dilema para los traductores, sobre todo para las literaturas clásicas. Respecto a las traducciones de Relinque, prefiere acercar el texto original usando la traducción literal. De la de Xavier, se puede ver que con la reacción con el entorno social, los conocimientos modernos penetran inconscientemente en la mente y el sentido de los traductores, influyendo por consiguiente en la decisión en la traducción: cuando tradujo “封脐膏 (ungüento para el ombligo) Xavier usa “crema”, préstamo del francés, con un reconocimiento muy occidental. Al traducir “白绫带 (cinta de satén blanco)”, aunque en el original solo indica “cinta”, el traductor puede vincularla con el “cinturón”, un pensamiento moderno.

Aunque los géneros limitan la creatividad de traducción, al mismo tiempo, facilitan la resolución de problemas automáticos y los que exigen mayor creatividad y abordan los cognitivos opuestos (Conde, T. 2014). Y cuanto más acercamos el texto original al traducir la literatura clásica, hay la mayor posibilidad de compensar los defectos en la cognición de los

traductores y el dominio literario del propio traductor. Relinque no hizo ninguna nota para explicar el soporte de plata, el anillo de jade con colgantes y la campanilla birmana, solo hizo una traducción literal. Por lo tanto, es difícil descubrir si la traductora tiene alguna impresión sobre estos instrumentos porque no da ninguna orientación a sus lectores. Además, cuando ella tradujo “景东人事 (juguete sexual proveniente de Jingdong)”, en la nota a pie de la página 464 se indicó que “no estaba clara la forma o utilización de estos objetos”. Con lo cual la estrategia *extranjerización* en el momento de esconder su concepción verdadera, tiene la ventaja de mostrar a los lectores meta una traducción de percepción extranjera.

5. Conclusión

En el presente documento, hemos mencionado la necesidad de este trabajo, repasado las ideas relevantes sobre la traductología cognitiva tanto en China como en España, analizado la traducción cognitiva desde la construcción cognitiva (*construal*) con los ejemplos de *Jin Ping Mei* y finalmente investigado los sesgos cognitivos en la traducción. Como consecuencia, tenemos los resultados: 1) Comprobación de la idea de Wang Yin de que la gramática cognitiva puede servir de una manera accesible para analizar las traducciones; 2) El modo de traducción puede influir la cognición en el proceso de trabajo y causar la reducción y errores a la hora de traducir; 3) Los traductores cambian su conciencia de los objetos traducidos en el proceso traslativo por cambio de reconocimiento y por su vacilación entre las opciones adecuadas. Aunque a veces no dan efecto a la generalidad de comprensión del texto, existe la posibilidad de transmitir la cognición discrepante a los lectores finales; 4) Los conocimientos modernos inciden en la percepción en el proceso de traducción en cierto grado, a la vez los traductores pueden seleccionar la traducción literal para ocultar los defectos de su propia cognición. Sin embargo, las investigaciones de cognición traslativa con los textos no son suficiente y tienen la limitación muy obvia, todavía hacen falta recurrir a otros recursos, aunque algunas formas son difíciles de operar. La traductología cognitiva todavía se encuentra en una situación en desarrollo y es necesario seguir mejorando y completando nuevos conocimientos.

6. Bibliografía

- Andre, L. (1992). *Translation/History/Culture: A Sourcebook*. London & New York: Routledge.
- Anónimo (2010). *Flor de Ciruelo en Vasito de Oro. Jin Ping Mei*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Bentein, K., Janse, M., y Soltic, J. (Eds.). (2017). *Variation and Change in Ancient Greek Tense, Aspect and Modality*. BRILL.
- Chang, Yahui. (2015). *Del erotismo a la seducción en Jin Ping Mei* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Chang, Yahui (2018). La traducción de los elementos eróticos: la tortuga, más que una especie reptil en "Jin Ping Mei". *Estudios de Traducción*, (8), 93-103.
- Conde, T. (2014). Traducción, géneros textuales y enfoques cognitivos. *Hermēneus*, (16), 85-106.
- El erudito de las carcajadas 兰陵笑笑生. (1963). 金瓶梅词话 [*Jin Ping Mei ci hua*]. Tokio: Daian kabushikigaisya
- El erudito de las carcajadas. (2010). *Jin Ping Mei en verso y en prosa*. (Vol. 1). Traducción de Alicia Relinque Eleta. Gerona: Atalanta.
- El erudito de las carcajadas. (2011). *Jin Ping Mei en verso y en prosa*. (Vol. 2). Traducción de Alicia Relinque Eleta. Gerona: Atalanta.
- García-Medall, J. (2014). Traducción, tautologías hispánicas y sesgos cognitivos. *Anuario de Lingüística Hispánica*, (XXX), 95-118.

- House, J. (2016). *Translation as communication across languages and cultures*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Jin, Shengxi金胜昔 & Lin Zhengjun林正军. (2015). 认知翻译模型构拟 [Estudio en la construcción de modelo de traductología cognitiva]. *外语学刊 Foreign Language Research*, (6), 100-104.
- Jin, Shengxi金胜昔 & Lin Zhengjun林正军. (2016). 国内翻译认知研究的文献计量分析 [Análisis bibliométrico de los estudios traductológicos cognitivos en China]. *外语教学 Foreign Language Education*, (37/5), 96-101.
- Langacker, R., & Langacker, R. W. (2017). Meaning and Construal. In *Ten Lectures on the Elaboration of Cognitive Grammar*. BRILL.
- Lu, Caihong卢彩虹. (2008). 翻译认知过程与翻译偏差 [Proceso de traducción cognitiva y los sesgos de traducción]. *上海翻译 Shanghai Journal of Translators*, (4), 18-21.
- Lu, Weizhong卢卫中 & Wang, Fuxiang王福祥. (2013). 翻译研究的新范式——认知翻译学研究综述 [Los modelos nuevos de la investigación de traducción: síntesis de la investigación de Traductología cognitiva]. *外语教学与研究 Foreign Language Teaching and Research*, (45/4), 606-616.
- Martín de León, Celia. (2006). “Traducción y Modelos Cognitivos”, en Sabine Jambon [ed.] *Deutsch in Lateinamerika: Ausbildung, Forschung, Berufsbezug, XII Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos. XII ALEG-Kongress*. La Habana: Universidad de La Habana. 1-7.
- Martín de León, Celia (2010). Metáforas con las que traducimos. *Metáforas en la traducción*. 107-130.
- Muñoz Martín, Ricardo. (2007). Traductología cognitiva y traductología empírica. *Quo vadis Translatologie*. 267-278.
- Muñoz Martín, Ricardo (2008). “Apuntes para una traductología cognitiva”, en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Vol. n.º 2, 65-75.
- Muñoz Martín, Ricardo (2014). Una instantánea movida de la investigación en procesos de traducción. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 9-47.
- Muñoz Martín, Ricardo (2017). Looking Toward the Future of Cognitive Translation Studies. *The handbook of translation and cognition* (pp. 555-572). John Wiley & Sons, Inc.
- Shi, Ye施晔. (2014). 从物质层面探讨中国古代性风俗的扛鼎之作——高罗佩《秘戏图考》,《中国古代房内考》的性文化史意义[Estudios en la obra relevante sobre los costumbres sexuales en la antigüedad de China desde el nivel de material: los significados de la historia sexual de *Erotic Colour Prints of the Ming Period* y *La vida sexual en la antigua China* de Roberto van Gulik]. *文化遗产 Cultural Heritage*, (2), 10-19.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Wang, Zijin. (2003). *趣味考据 [Estudio crítico de los interesantes]*. 昆明Kunming: Editorial 云南人民出版社Popular de Yunnan.
- Wang, Yin (2012). 认知翻译研究 [Investigación de traductología cognitiva]. *中国翻译 Chinese Translators Journal*, (4), 17-23.
- Wang, Yin (2013). 认知翻译学与识解机制 [La traductología cognitiva y su construcción cognitiva]. *语言教育 Language Education*, (1/1), 52-57.

- Wang, Yin (2017). 基于认知语言学的翻译过程新观 [Conceptos nuevos del proceso de traducción basados en la Gramática cognitiva]. *中国翻译Chinese Translators Journal*, (6), 5-17.
- Wen, Xu 文旭; Yu, Ping 余平 & Si, Weiguo 司卫国. (2019). 翻译的范畴转换及其认知阐释 [Los cambios de categorías de traducción y su cognición]. *中国翻译Chinese Translators Journal*, (3), 33-43.
- Xiao, Kunxue 肖坤学. (2013). 识解重构：认知语言学视角下的译文表达 [Reconstrucción de construal: la traducción desde la perspectiva de Lingüística cognitiva]. *外语研究 Foreign Language Research*, (4), 81-87.
- Yao, Lingxi 姚灵犀. (2013). *瓶外卮言* [Palabras sin perjuicios en Jin Ping Mei]. Tianjin: Editorial de la Universidad de Nankai.
- Zhu, Qi 朱琪. (2001). “淫具”析 [Análisis de los juguetes eróticos]. *中国性科学 Chinese Journal of Human Sexuality*, (10/3), 13-15.

Just a Hamartia: Reclaiming Human Life

Inés E. Veauthier, *Johannes Gutenberg University of Mainz*

1. Introduction

Disregarding potentially negative side-effects, people have often dreamt of enhancing individuals by using technological modifications: “Transhumanists maintain that we should strive to overcome human limitations and weaknesses” (Bostrom, 2005: 3). Accordingly, this analysis develops the following thesis: the hegemonial discourse is used to assign certain positions to individuals in order to maintain the social order. Someone may thus be marked as not fully human or may even be assigned a non-human status, effectively being excluded from communication and social interaction. It is particularly controversial if those who are physically enhanced because they have to rely on technological modifications, are seen not as improved but as flawed. It is possible, however, to use the power structures to negotiate such a status. Through acts of subversion and resignification, individuals may assert that they are visible, audible, and fully human. In order to consider these issues and the connections between identity, humanity, and technological modifications, John Green’s 2012 novel *The Fault in Our Stars* will be examined to illustrate these arguments.

2. Scientific rationality

Researchers emphasize that identity is not fixed, but flexible or “mobile” (Frith, 1996: 109) and the same holds true for collective cultural memory. However, who we are usually depends not only on our choices but also on the power structures assigning certain positions to individuals or groups of people. The two teenage protagonists of *The Fault in Our Stars*, Hazel Grace Lancaster and Augustus Waters, are cancer patients and could be interpreted as enhanced humans. Technologically modified limbs should be desirable in order to obtain superpowers, however, Hazel and Augustus notice that people in general view them as defective. Hazel, the narrator, needs an oxygen tank to breathe due to her lung cancer. Augustus has to rely on a prosthetic leg to walk because of his osteosarcoma.

At first glance it is the disease that removes cancer patients from the everyday life they had before their diagnosis so the reason for ‘disappearing’ from school or work seems to be an abstract, impersonal force. In contrast to this, Hazel pictures this intangible concept as destruction personified, like the man-eating ogre of fairy tales: “Osteosarcoma sometimes takes a limb to check you out. Then, if it likes you, it takes the rest” (Green, 2012: 18). The result seems to be that these patients are seen as imperfect, as defective and true to the proverb ‘out of sight, out of mind,’ they become almost invisible. Hazel reports an incident during Augustus’s funeral when the “minister walked up and stood behind the coffin” and in his eulogy “he said, ‘In heaven, Augustus will finally be healed and whole,’ implying that he had been less whole than other people due to his leglessness, and I kind of could not repress my sigh of disgust” (Green, 2012: 271). The minister, however, simply voices the dominant view which defines conditions such as those of Hazel and Augustus as defective. This reflects the hegemonial discourse and if you look at the greater context, American society has the power to shape ideas as such which in effect are “collective images of social order” (Cox, 1996: 98-99).

The image of ‘not healthy’ as ‘not human’ relies in turn on the verdict of medicine. Speaking thus from the viewpoint of science, there is no room for discussion:

“Scientificity” as a mode of self-righteousness has become very deeply ingrained in our culture. [...] [S]cience and scientific rationality belong to the innermost core of Western cultural values. As such, science has come to serve as the main judgemental frame behind

which our “culture” could withdraw in order to ward off critical analysis. (Voestermans, 1991: 235-236)

The underlying concept of the fundamental flaw or, as Hazel would say, “a *hamartia*,” (Green, 2012: 19) is also reflected in the title of the novel which refers to a quote from William Shakespeare’s play *Julius Caesar*. Cassius remarks in Act 1, Scene 2: “The fault, dear Brutus, is not in our stars, But in ourselves, that we are underlings.” This allusion gets lost in translation when looking at the Spanish, French, and German versions, disrupting the story’s inner coherence (Spanish: “Bajo de la misma estrella,” French: “Nos étoiles contraires,” German: “Das Schicksal ist ein mieser Verräter”). The Shakespeare allusion is made explicit in the novel and again related to the term *hamartia* (Green, 2012: 111) so the fault is more than a mere synonymous term for imperfection because it is used as a metaphor that runs through the story. The importance of such meaningful images is made explicit in *The Fault in Our Stars*, especially in connection with death and immortality: “Shakespeare told us precious little of the man whom he entombed in his linguistic sarcophagus. [...] You do not immortalize the lost by writing about them. Language buries, but does not resurrect” (Green, 2012: 112). These images of graves and burials are presented as the metaphorical concept of the writer Peter Van Houten whose inner makings will be discussed later.

There are two situations in the novel proving the protagonists use the scientific approach on purpose. They do not implement it as a method of open defiance but it runs through the story as a subtext. At the beginning of their relationship, Augustus lends Hazel a book to read:

Our hands kind of got muddled together in the book handoff, and then he was holding my hand. “Cold,” he said, pressing a finger to my pale wrist.

“Not cold so much as underoxygenated,” I said.

“I love it when you talk medical to me,” he said. (Green, 2012: 34)

Augustus uses this ironic comment to emphasize the hegemonial structures he gets confronted with in his daily life. Medical terms that other young people his age might not be familiar with clearly define the existence of patients of any age most radically.

The second incident involves Hazel and her friend Kaitlyn. While they are shopping, Hazel reports on Kaitlyn’s aversion to a certain kind of shoe “on account of how she hated her feet because she felt her second toes were too long” (Green, 2012: 43). Instead of uttering a standard response to her friend letting her know that her toes look perfectly normal, Hazel uses the tools of scientific observation:

“Kaitlyn, you’re the only person I’ve ever known to have toe-specific dysmorphia,” and she said, “What is that?”

“You know, like when you look in the mirror and the thing you see is not the thing as it really is.” (Green, 2012: 43-44)

Hazel’s remark illustrates that science has the power to judge reality. Looking at your toes and not liking them for some reason seems like your own choice. Having a medical term for your dislike, however, changes that personal view into a potentially fatal disease. In fact, this seemingly unimportant episode can be seen as emblematic of the danger that a scientific approach entails: looking at the thing and giving it a medical name might mean that you see it not as it really is but that your view becomes distorted.

3. Life is a Ball and Chain

While the image of the fault points at the way society views health problems negatively, the air that we breathe could be seen as the most positive idea of life itself. Oxygen would thus be valued even more since it is the one component of the ambient air that humans need. The narrator, however, paints a different picture: “I was standing with my Chuck Taylors on the very edge of the curb, the oxygen tank ball-and-chaining in the cart by my side” (Green, 2012:

20). The general meaning of “a heavy restraint” can be derived from the objects mentioned in this expression but only the underlying cultural associations conjure up the image of domination, harsh punishment, and barbaric physical force because this phrase means “a metal ball fastened by a chain to a prisoner's body to prevent escape” in standard US-American usage (Collins). The expression thus gains importance if the connotation is decoded by the reader since “cultural specificity is not a contradiction but a complementary characteristic in the acquisition, online production and understanding of metaphors, and therefore has to be taken into account at every level of their linguistic and conceptual analysis” (Musolff, 2014: 4).

In the novel, freedom from restrictions such as the oxygen tank is only temporary and comes at a high cost (Green, 2012: 47: 106-107: 269). For the characters in *The Fault in Our Stars*, there is a choice to be alive but chained in or else become unchained and free – yet also dead. This shows already when Augustus becomes “poisoned by an infected G-tube that kept him alive, but not alive enough” (Green, 2012: 245). Shortly after the G-tube malfunctions, Augustus's freedom is even more restricted and his legs are functionally replaced: “His heart is working too hard. He needs to scale back on activity. Wheelchairs from here on out” (Green, 2012: 232). On the one hand, this example illustrates the implications of a fault that is grave enough to influence one's physical existence. On the other hand, the incident clearly shows that the body is not a “fiction” to be created according to one's wishes or even a mere discursive illusion (Butler, 1990: 146; Butler, 1993: 2: 5). Critics of Butler's radical ideas see a danger of dismembering humans (Duden, 1993: 26) or of a linguistic idealism (Hirschauer, 1993: 59). The literary example discussed in this analysis supports the above criticism and points at the metaphorical resonance: “As such the body can become a straitjacket or a character-armour, a source of prejudice, impervious to whatever verbal attempt to correct” (Voestermans, 1991: 240-241).

What can be observed here is the power of metaphors and how they influence our lives: “Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities” (Lakoff and Johnson, 1980, p. 124). A well-known example of this concept is highlighted in the movie *Forrest Gump* when the protagonist quotes his mother telling him that life is a box of chocolates. The image used to describe a situation can thus shape the way we live our life and how we encounter the world around us.

This also highlights the loss of identity that can be part of the experience cancer patients face. People are reduced to their deficiencies, are seen and expected to act and feel as not healthy and not fully functioning which Augustus resents: “Don't tell me you're one of those people who becomes their disease. Like, cancer is in the growth business, right? The taking-people-over business” (Green, 2012: 32). All too often the individual and his or her personality seem to be replaced by the illness itself. This leads to the question of whether sick people are robbed of the very essence of what makes them human.

4. Mind over Matter

Accordingly, it can be concluded that technology only serves to highlight the non-human status of patients like Hazel and Augustus because the malfunctioning parts or systems are replaced: instead of supplying an upgrade and thus an enhancement, the technical devices have to prevent a system failure. Analyzing this predicament, Simone de Beauvoir's famous statement might be rephrased to read “*One is not born, but rather becomes, (non)human.*”

This idea can be supported with the help of science which is a powerful hegemonial tool as discussed above. Abraham Maslow's theories of human development describe various stages where basic needs have to be met before proceeding to more refined emotions (Maslow, 1970:

35-76). It seems that his hierarchy of needs constructs cancer patients like Hazel and Augustus as less human by definition. Hazel explains this with great insight:

According to Maslow, I was stuck on the second level of the pyramid, unable to feel secure in my health and therefore unable to reach for love and respect and art and whatever else, which is, of course, utter horseshit: The urge to make art or contemplate philosophy does not go away when you are sick. Those urges just become transfigured by illness. Maslow's pyramid seemed to imply that I was less human than other people, and most people seemed to agree with him. (Green, 2012: 212-213)

Even when disregarding the question of how much less human one could be due to an illness, there seems to be a visible border placing some people into the category of 'normal,' while others are 'freaks:'

The presence of the anomalous human body, at once familiar and alien, has unfolded as well within the collective cultural consciousness into fanciful hybrids such as centaurs, griffins, satyrs, minotaurs, sphinxes, mermaids, and cyclopes – all figures that are perhaps the mythical explanations for the startling bodies whose curious lineaments gesture toward other modes of being and confuse comforting distinctions between what is human and what is not. (Thomson, 1996: 1)

The protagonist of *The Fault in Our Stars* also notices that she is treated in a way that explicitly keeps her at a safe distance from the non-diseased:

I could feel everybody watching us, wondering what was wrong with us, and whether it would kill us, and how heroic my mum must be, and everything else. That was the worst part about having cancer, sometimes: The physical evidence of disease separates you from other people. We were irreconcilably other[...].” (Green, 2012: 144)

Science in general and medical appliances in particular work together to keep that which is abject in a clearly visible place, ready to absorb all kinds of fears: “The other is used as screen on which ideals or terrors can be projected, or as location to which problematic feelings about the self can be displaced” (Alphen, 1991: 15).

Coming back to the thesis that identity is not a natural given but socially constructed, the aspect of cultural hegemony needs to be reconsidered: “the cultural basis for hegemony is perhaps the most consistently problematic, because here, hegemony depends on the leading group's ability to provide philosophical and ideological explanations for why we do the things we do” (Artz and Ortega Murphy, 2000: 29). The concept of cultural hegemony goes back to Antonio Gramsci's writings who also placed the term 'human' into this context:

That “human nature” is the “complex of social relations” is the most satisfactory answer, because it includes the ideal of becoming (man “becomes”, he changes continuously with the changing of social relations) and because it denies “man in general.” (Gramsci, 1998: 355)

This theory clearly states that what is perceived as human depends on the conditions of culture and society and thus leaves room for negotiation.

The protagonist Augustus is aware of the implications surrounding his sickness and – if we apply the concepts discussed above – his technologically modified and thus degraded body. His strategy of subversion is consistent yet not obvious at first glance: when he opens a pack of cigarettes and puts one between his lips, Hazel explodes, “oh, my God, even though you HAD FREAKING CANCER you give money to a company in exchange for the chance to acquire YET MORE CANCER. Oh, my God. Let me just assure you that not being able to breathe? SUCKS” (Green, 2012: 20). Augustus, however, reveals his motivation: “They don't kill you

unless you light them [and] I've never lit one. It's a metaphor, see: You put the killing thing right between your teeth, but you don't give it the power to do its killing" (Green, 2012: 20).

With his strategy of subversive resignification, the protagonist uses metaphors to reassert power and also his own identity. In a world that tells him he is not fully human, he manifests his humanity. He thus demonstrates the concept of mind over matter.

This approach gains even more importance when coming back to the metaphorical relevance of the wheelchair discussed above. When his legs are not strong enough anymore, the protagonist Augustus sits in a wheelchair to go places. This is a distortion of the traditional images of power and heroism involving the leader on horseback and thus emphasizing "the metaphor of ruling as riding" (Burke, 2001: 67).

It serves as a reminder that images involving physical force do not work for Augustus or for the majority of seriously ill people. He and Hazel are aware of sometimes receiving a bonus because of their illness: "Cancer Perks are the little things cancer kids get that regular kids don't: basketballs signed by sports heroes, free passes on late homework, unearned driver's licenses, etc." (Green, 2012: 23). However, those are gifts that nobody asks for, mostly handed out by people who think the hegemonial discourse has it all wrong. In contrast to this, there is one incident in the novel where the protagonists use cancer as a strategy. In Amsterdam, they taste champagne for the first time in their lives, learning from the waiter that the monk who invented champagne "called out to his fellow monks, 'Come quickly: I am tasting the stars'" (Green, 2012: 163). On the flight home they ask for some champagne but the stewardess is reluctant at first because both of them are clearly underage. Hazel decides to play the cancer card, as this strategy is termed: "I conspicuously rearranged the nubbins in my nose" (Green, 2012: 220). Using a metaphor to their advantage they follow the general concept of "life is playing a game" (Semino and Demjén, 2017: 182). Staying in their world of meaningful metaphors, the champagne means more than drinking a beverage: "We sipped. Dimmer stars than we'd had at Oranje, but still good enough to drink" (Green, 2012: 220). Thus, it also means more than following cultural expectations of society by using champagne as the required "iconic foods and rituals associated with holidays and ceremonies" (Curry and Jiobu, 1980: 250). Rather, the term 'stars' is key, referring to the Shakespeare quote discussed above. Likewise, Augustus later states in a letter: "My thoughts are stars I can't fathom into constellations" (Green, 2012: 311). He feels his ideas resemble random words and by putting them together in a meaningful way he would create "a coherent whole" (Green, 2012: 310).

Overcoming the possible faults in their stars by creating constellations of their own can be seen as the most important act of subversive resignification. This is connected with the deconstruction of hegemonial structures and with the assertion of discursive power.

At the beginning of Hazel's story the book *An Imperial Affliction* works as a lifeline, guiding the protagonist in her everyday decisions. She keeps coming back to the book as if it were an old friend and knows many passages by heart. The author, Peter Van Houten, is an American living in Amsterdam and it is Hazel's biggest wish to meet Van Houten and find out more about the characters in his novel. When she meets Augustus for the first time, Hazel quotes from the book at length, presenting Van Houten's ideas on the topic of oblivion, evidently impressing Augustus (Green, 2012: 12-13). The reader also learns that in Hazel's worldview *AIA* – as she usually abbreviates it – is not simply her favorite book but resembles a sacred text: "I'd learned this from my aforementioned third best friend, Peter Van Houten, the reclusive author of *An Imperial Affliction*, the book that was as close a thing as I had to a Bible" (Green, 2012: 13).

Augustus wants to read *AIA* only because he likes Hazel but soon enough he also starts quoting from it: “‘The risen sun too bright in her losing eyes,’” he said, a line from *An Imperial Affliction*” (Green, 2012: 148). The book becomes a mental bond between the protagonists. They discuss the above quote again wondering if it alludes to God and an afterlife (Green, 2012: 168). *AIA* also acts as a secret code which only insiders can decipher: “‘That’s the thing about pain,’ Augustus said, and then glanced back at me. ‘It demands to be felt’” (Green, 2012: 63). The reader knows that he is quoting *AIA*, but Hazel’s and Augustus’s friend Isaac who is right next to them, hears the words without understanding the implications. Usually an intertextual reference is marked in some way unless everybody is familiar with the ideas: “The author might also refrain from intertextual markers, if the pre-text is so well-known that mentioning it as the source of one’s own text is superfluous. This is the case for example with the Bible and certain works of Shakespeare” (Romich, 2015: 113). The evidence therefore presents *AIA* as a holy book for both of the main characters in *The Fault in Our Stars*. There is a danger that people try to imitate their literary heroes and become fake because “such living sacrifices authenticity. Quoted actions can combine to make a quoted life” (Morson, 2010: 78).

Augustus manages to connect *AIA* with other ideas that have been established as providing universal truths: “I don’t remember the line but it’s something like Anna having the Whitmanesque revelation that the definition of humanness is the opportunity to marvel at the majesty of creation or whatever” (Green, 2012: 174-175). Walt Whitman serves as reference to another quasi-sacred text, celebrating the connection between God and humans. This also emphasizes the importance of literary concepts and ideals and their role in society: “In our relativistic age, narrative truth has come to be considered by some as superior to experimental truth and hence narrative has reached the status of an epistemological instrument” (Breinig, 1992: 331). Peter Van Houten phrased this idea as “asking what it means to be human” (Green, 2012: 70).

The story of *AIA* breaks off in the middle of a sentence so the reader is left to wonder what happens afterwards. While real-life situations often seem chaotic or do not make sense, people still try to find some deeper meaning and inner logic: “We cannot tolerate brute, inchoate discrete ‘reality’ – we have a human need to make sense of it through intellectual schemes or paradigms; but all such schemes distort or misrepresent reality and to that extent are ‘fictions’” (Lodge, 1986: 43). This holds true particularly for literary works because the audience expects a writer to provide meaning. According to this ideal, Van Houten “violates that contract” (Green, 2012: 67) while at the same time possibly providing a tale that is more truthful. Hazel longs to find out more about the characters yet she defends the author’s writing strategy (Green, 2012: 67) and feels “great admiration” for Van Houten, to the point that she would literally want to read anything he ever wrote down: “Frankly, I’d read your grocery lists” (Green, 2012: 71).

When Hazel and Augustus travel to Amsterdam and meet Peter Van Houten, Hazel wants to pay homage to the admired author, blending into the universe that he created in his book by “deciding to dress as much like Anna in *AIA* as possible” (Green, 2012: 178). Meeting the writer in person, however, fundamentally changes Hazel’s worldview as Peter Van Houten is very rude and aggressive which she first tries to explain away: “I was horrified, too, but there was something pleasant about a guy so despicable that he wouldn’t treat us deferentially” (Green, 2012: 186). In that way Van Houten embodies the opposite of Cancer Perks and he even tells Hazel to her face: “I refuse to pity you in the manner to which you are well accustomed” (Green, 2012: 192). Playing the cancer card would not be successful in this case to find out more about the characters of *AIA*.

The encounter means a severe disillusionment for Hazel and step by step she arrives at a deconstruction of *AIA*, Peter Van Houten, and everything they stand for, until she tells the writer after Augustus's funeral: "you're a pathetic alcoholic who says fancy things to get attention like a really precocious eleven-year-old and I feel super bad for you" (Green, 2012: 276). Hazel seems to find her peace with the situation when she comes to see Van Houten as a "writer we used to like" (Green, 2012: 260). He can be understood as a typical father figure representing hegemonial structures and possibly also white patriarchy. Deconstructing the author and his power of giving life to the people in his fictional world therefore also means becoming independent of his thoughts and assuming the authority to create one's own cosmos, or "the Hazelverse" as her friend Kaitlyn calls it (Green, 2012: 42). Augustus even sees Hazel as the measure determining the movie industry when he says she is "like a millennial Natalie Portman," making the famous actress Hazel's "filmic doppelgänger" and as such, the copy of the original Hazel (Green, 2012: 17: 29).

Hazel meets Van Houten again and finally understands his personal tragedy. It was a shock for him to see Hazel at his house in Amsterdam because she reminded him too much of his daughter who died of leukemia when she was eight years old. Hazel concludes about the book Van Houten wrote: "So it's like you gave her this second life where she got to be a teenager" (Green, 2012: 286). Understanding Van Houten this way means that they have become emotional and spiritual equals. Yet the story that matters to Hazel after becoming independent of Van Houten is the narrative that she and Augustus share.

Augustus's initial reaction to Van Houten's behavior in Amsterdam is similarly strong. In time he even lets the writer know that he despises him (Green, 2012: 276). His main concern, however, is Hazel's well-being because she seems to derive great strength from her sacred text *AIA*. Augustus decides to answer all her questions about the characters himself: "'I'll write you an epilogue,' Gus said. [...] I can write ten times the story that guy can" (Green, 2012: 195). This feeling of authority illustrates the idea that memories can be staged or as Alois Hahn phrases it, that we construct our memory (Hahn, 2000: 24). Likewise, certain memories can acquire additional meaning or long-term significance.

By writing *AIA*, Van Houten creates fictional memories for his daughter, and Augustus originally plans to simply continue the same story. His health deteriorates, however, so Hazel does not receive any writing from him. When Isaac mentions that Augustus talked about working on a sequel (Green, 2012: 282), Hazel starts looking for a digital file or handwritten notes. She finally manages to receive four pages Augustus sent to Peter Van Houten as a eulogy for Hazel. This is not a story of fictional characters related to Van Houten's novel. Augustus instead composes an episode of Hazel's and his joint story as an autobiographical vignette proving that an individual existence can be a coherent and thus human life: "But for that subject to be a *person*, a genuine moral agent, those experiences must be actively unified, must be gathered together into the life of one narrative ego by virtue of a story the subject tells that *weaves* them together, giving them a kind of coherence and intelligibility they wouldn't otherwise have had" (Shoemaker, 2019). By voicing his thoughts and creating his mental metaphors such as the scars we leave (Green, 2012: 311: 313), Augustus asserts an authentic and human stance and explicitly "creates his identity" (Schechtmann, 1996: 93).

Deciding to give up on Van Houten's story and thus a mere sequel to *AIA* also means that Augustus refuses to repeat someone else's ideas because he produces his own original thoughts asserting his human quality again:

Indeed, I would put it this way: to be called unreal, and to have that call, as it were, institutionalized as a form of differential treatment, is to become the other against which the human is made. It is the inhuman, the beyond the human, the less than human, the

border that secures the human in its ostensible reality. To be called a copy, to be called unreal, is thus one way in which one can be oppressed. (Butler, 2004: 217-218)

Moreover it is not solely Augustus writing their joint story. For one thing, Hazel Grace Lancaster is the narrator of the whole story of *The Fault in Our Stars*. Also, the book does not end with Augustus's notes but with Hazel's response immediately following them. His letter concludes:

I love her. I am so lucky to love her, Van Houten. You don't get to choose if you get hurt in this world, old man, but you do have some say in who hurts you. I like my choices. I hope she likes hers. (Green, 2012: 313)

At first glance, Hazel’s answer seems very brief and inconspicuous while the formatting already hints at some deeper meaning:

I do, Augustus.

I do. (Green, 2012: 313)

A closer look reveals that her words belong to a religious ritual constituting a performative act. “I do” is similar to phrases like “till death do us part” and “for better or worse,” conjuring up traditional wedding vows: “Many religious works are performative in that the words spoken are intended to bring about a particular deed. For example, saying the words ‘I do’ performs the act of marriage – the words accomplish the act” (Annenberg, 2019: 18).

Hazel's response thus complements the lines Augustus wrote as if it were a dialogue or a joint ceremony. This act, performed after Augustus's death, emphasizes the idea that true humanity does not depend on the external approval of science and technology or even on one's physical presence. Instead their act proves that it is possible to assert one's humanity by affirming the power of discourse using innovative strategies of subversion.

5. Conclusion

Using technological modifications to define oneself as an advanced human being does not work for people who have to rely on technical appliances as a countermeasure to non-functioning body parts. Life may then be grasped as a ball and chain, a metaphor which has the power to structure one's reality as a prison. Being reduced to physical deficiencies also carries the danger of losing one's true identity and of becoming one's disease instead. This is reinforced by science, acting as a tool of hegemonial power. However, Gramsci's concept of "human nature" leaves room for negotiating one's true identity and humanity. The protagonist Augustus asserts his potential of authentic self-definition by subversive resignification. He demonstrates that metaphors can be used to openly defy the systems of power. Both he and Hazel also succeed in deconstructing a symbol of hegemonial structures in their lives, namely the writer Peter Van Houten and his quasi-sacred text *An Imperial Affliction*, by jointly creating their own narrative and asserting the power of discourse.

6. Works Cited

- Annenberg L. (2019). "What is American Literature? An Overview." Retrieved from: <https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/01/american-passages-WHAT-IS-AMERICAN-LITERATURE-AN-OVERVIEW-ampasspg3-30.pdf>)
- Almeida, M., & D. Rui (2019) Human Enhancement. Genetic Engineering and Evolution. *Evolution, Medicine, and Public Health*, 183-189, doi: <https://dx.doi.org/10.1093%2Femph%2Ffeoz026>

- Alphen, E. (1991). The Other Within.. In R. Corbey & J. Leerssen (eds.) *Alterity, Identity, Image. Selves and Others in Society and Scholarship* (pp.11-16). Amsterdam: Rodopi.
- Artz, L. & Ortega B. (2000). *Cultural Hegemony in the United States*. London: Sage.
- Beauvoir, S. (2004). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bostrom, N. (2005). Transhumanist Values. *Journal of Philosophical Research*, 30, 3-14.
https://doi.org/10.5840/jpr_2005_26
- Breinig, H. (1992). Alterity Discourse, Narrative and History: The Image of the Mexican Revolution in American Literature. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 40, 330-345.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing: the Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. New York and London: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.
- Cox, R. W. (1996). Social Forces, States, and World Orders: Beyond International Relations Theory. In R. Cox and T. J. Sinclair (eds.). *Approaches to World Order*. Cambridge: Cambridge UP.
- Collins Dictionary, *ball and chain*. (www.collinsdictionary.com/de/worterbuch/englisch/ball-and-chain)
- Curry, P. M., & Jiobu, R. M. (1980). Big Mac and Caneton A L'Orange: Eating, Icons and Rituals. In Ray B. (ed.) *Ritals and Ceremonies in Popular Culture* (pp. 248-257). Browne. Bowling Green: Bowling Green University Popular
- Duden, B. (1993). Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. Ein Zeitdokument. *Feministische Studien: Kritik der Kategorie 'Geschlecht*, 2, 24-33.
- Frith, S. (1996). Music and Identity. In S. Hall and P. Gay *Questions of Cultural Identity* (pp. 108-127). London: Sage.
- Gramsci, A. (1998). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. In Q. Hoare. (ed.) London: Lawrence and Wishart.
- Hahn, A. (2000). *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (1993). Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. *Feministische Studien: Kritik der Kategorie 'Geschlecht*, 2, 55-67.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: U of Chicago P.
- Lodge, D. (1986). *The Novelist at the Crossroads and Other Essays on Fiction and Criticism*. London: Ark Paperbacks.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Morson, G. S. (2010). *The Words of Others: From Quotations to Culture*. Yale: Yale UP.
- Musolff, A. (2014). *Metaphor and Intercultural Communication*. London: Bloomsbury.
- Romich, Tanja S. (2015) "My camel's eye will needle through the shroud" – An Analysis of Dylan Thomas's "Altarwise by owl-light" Sonnets with Particular Focus on their Intertextuality. Aachen: Publikationsservice der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule.
- Schechtmann, M. (1996). *The Constitution of Selves*. Ithaca: Cornell UP.
- Semino, E. and Demjén, Z. (2017). The Cancer Card: Metaphor, Intimacy, and Humor in Online Interactions about the Experience of Cancer. In B. Hampe(ed.) *Metaphor: Embodied Cognition and Discourse* (pp. 181-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shakespeare, W. (1996). *Julius Caesar*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Shoemaker, D. (2019). Personal Identity and Ethics. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/identity-ethics/>
- Thomson, R. G. (1996). Introduction: From Wonder to Error – A Genealogy of Freak Discourse in Modernity. In R. G. Thomson (ed.) *Freakery: Cultural Spectacles of the Extraordinary Body* (pp. 1-19). New York: New York UP.
- Voestermans, P. (1991). Alterity/Identity: a Deficient Image of Culture. In R. Corbey and J. Leerssen (eds.) *Alterity, Identity, Image. Selves and Others in Society and Scholarship* (pp. 219-250). Amsterdam: Rodopi.

Variedades meridionales en la enseñanza de la lengua española en China

Yajiaosha Wang, *Universidad Carlos III de Madrid*

1. Introducción

Cuando la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín estableció el programa de grado en Filología Hispánica en 1952, se inició la enseñanza de ELE a nivel universitario en China. Hasta hoy, han transcurrido ya casi 70 años y la enseñanza del español se ha desarrollado enormemente en este país asiático, sea desde la perspectiva de la cantidad de universidades que cuentan con este programa de grado o desde la perspectiva del número de estudiantes que se matriculan en esta carrera, sobre todo con la llegada del siglo XXI, el desarrollo de la enseñanza de ELE en China tuvo su momento de máximo esplendor. Según la estadística del Ministerio de Educación, hasta 2020 hay alrededor de 100 universidades que disponen de la carrera de Filología Hispánica. Las facultades del español florecen en todo el país. En cada una de las provincias y ciudades directamente subordinadas al poder central hay por lo menos una universidad que ofrece este curso de grado, exceptuándose únicamente en este caso las provincias de Xinjiang, Tíbet, Qinghai, Neimenggu, Ningxia y Hainan (Zheng, 2015). Respecto al número de estudiantes, hay 34.823 pertenecientes a la enseñanza universitaria (Instituto Cervantes, 2019).

Este trabajo pretende buscar el modelo de referencia utilizado en la enseñanza de ELE a nivel universitario en China, dicho de otro modo, ¿qué variedad del español se enseña? Además, pretende explorar la posibilidad de integrar algunos elementos de las variedades meridionales, en concreto, ¿qué rasgos de las variedades meridionales se deberían incluir en la enseñanza?

2. Marco teórico y metodología

Antes que nada, nos gustaría explicar el concepto *variedades meridionales* usado en este trabajo. El criterio más conocido para separar tradicionalmente las hablas meridionales peninsulares de las septentrionales es la aspiración [-s] en posición final de sílaba o palabra. Teniendo en cuenta esta característica fonética, Echenique y Sánchez Méndez (2005) han hecho un resumen en el que las variedades meridionales están compuestas por el andaluz y el canario, mientras que el extremeño y el murciano se encuentran en las zonas de transición. Al igual que las variedades meridionales peninsulares, la mayoría de las variedades hispanoamericanas también se caracterizan por el consonantismo relajado, así que se utiliza este concepto para hacer referencia al conjunto de la variedad andaluza, la canaria y las hispanoamericanas.

Durante los últimos años, el panhispanismo se ha convertido en un tema popular en la enseñanza de ELE y ha adquirido un puesto preponderante en dicho campo. No solo se incorporan más elementos de las variedades meridionales, particularmente, de las variedades hispanoamericanas, en los libros de referencia como la *Nueva gramática de la lengua española* y el *Diccionario de la lengua española* editados por la Real Academia Española [RAE], sino que tanto el *Marco común europeo de referencia* [MCER] como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* [PCIC] recomienda integrar contenidos sobre las variedades diatópicas y culturas de los países hispanoamericanos. Además, la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera [ASELE] incluso dedicó su XXVII congreso al tema *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*.

A diferencia de la situación del mundo hispánico, parece que la preponderancia que ha conseguido el panhispanismo estos años no se ha reflejado en la enseñanza de ELE en China dado que las investigaciones relacionadas son muy escasas. La investigación de Chen (2017) es la única que gira la vista a este tema. En el trabajo ha reflexionado las preguntas como ¿qué español se está enseñando en China?, ¿qué español se debería enseñar? Para conclusión, ha indicado que sería necesario la integración del panhispanismo en la enseñanza de ELE en China.

En el presente trabajo, se plantean unas hipótesis y se pretende encontrar argumentos para apoyarlas. Las hipótesis son las siguientes:

2. En la enseñanza de ELE a nivel universitario de China se toma la variedad centro-norte peninsular como variedad preferente.
3. En el manual utilizado los elementos de las variedades meridionales son insuficientes.
4. La integración de algunos elementos de las variedades meridionales sería necesaria.

A fin de confirmar tales hipótesis, la investigación se efectúa de la siguiente manera:

2. Se estudia los materiales de la dialectología del español (Lipski, 1996; Frago García y Franco Figueroa, 2003; Alvar Ezquerro, 1996a, 1996b; Vaquero de Ramírez, 1998a, 1998b; García Mouton, 2007) y se hace un resumen sobre los rasgos más destacados de las variedades meridionales. Luego, se analiza las dos versiones del manual didáctico utilizado para la carrera del español, *Español moderno*, la de 1999 y la de 2014. Se sigue una metodología contrastiva para encontrar la variedad preferente del manual.
3. Según los rasgos destacados de las variedades meridionales resumidos anteriormente, se buscan sus huellas en el manual.
4. Se analiza la importancia de las variedades meridionales desde la perspectiva tanto lingüística como extralingüística, tales como la demografía de sus hablantes, los intercambios económicos entre Hispanoamérica y China.

Al confirmar las hipótesis, surge el problema de seleccionar los rasgos lingüísticos de las variedades meridionales para incluir en el aula, ya que «nadie conoce la lengua en todas sus variedades y manifestaciones, del mismo modo que nadie puede aprender una lengua en todas sus modalidades» (Moreno Fernández, 2010: 4). Además, según García Fernández (2010), aunque todos los rasgos de las variedades de una lengua pueden ser presentados en la clase, hay que hacerlo siempre de manera controlada.

En cuanto a la selección de las variedades periféricas para la enseñanza de ELE, se siguen los criterios de Andión Herrero (2007):

1. Ser suficientemente perceptibles para el aprendiz. Identificar los rasgos no debe suponer un adiestramiento especial, más de filólogos que de usuarios de la lengua, aunque sean adoptivos.
2. Ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva. Es decir, que no conocer el rasgo pueda producir un obstáculo en la comunicación -aunque sólo sea comprensiva- de la lengua.
3. Tener un área o territorio de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz. (p. 26-27)

Primero, se seleccionan los rasgos más generalizados, es decir, están compartidos por más variedades diatópicas. Segundo, se hace una encuesta entre los estudiantes universitarios chinos de español para investigar si pueden percibir las diferencias y el desconocimiento de estos rasgos les causa obstáculo comprensivo. Si para la mayoría de los informantes, los rasgos fonéticos son suficientemente perceptibles, se considera que convendría presentarlos en el curso. De igual manera, si los rasgos morfosintácticos afectan a la mayoría para que comprendan el contexto, se considera rentable integrarlos en la enseñanza. Dado que el léxico

forma un catálogo abierto y es difícil encontrar un método adecuado para hacer la encuesta, en el cuestionario solo se abarcan los rasgos fonéticos y morfosintácticos.

3. Análisis

3.1. Ejemplos del manual *Español moderno*

A. Alfabeto

字母缩略语 ⁹⁰			音标	字母			音标
印刷体	书写体	名称		印刷体	书写体	名称	
A a	A a	a	[a]	Ñ ñ	Ñ ñ	eñe	[ɲ]
B b	B b	be	[b, β]	O o	O o	o	[o]
C c	C c	ce	[k, θ]	P p	P p	pe	[p]
D d	D d	de	[d, ð]	Q q	Q q	cu	[k]
E e	E e	e	[e]	R r	R r	ere	[r]
F f	F f	efe	[f]	S s	S s	ese	[s]
G g	G g	ge	[x, g, γ]	T t	T t	te	[t]
H h	H h	hache	无	U u	U u	u	[u]
I i	I i	i	[i]	V v	V v	uve	[b, β]
J j	J j	jota	[x]	W w	W w	doble uve	[β]
K k	K k	ca	[k]	X x	X x	equis	[s, γs]
L l	L l	ele	[l]	Y y	Y y	i griega ye	[j, i]
M m	M m	eme	[m]	Z z	Z z	zeta	[θ]
N n	N n	ene	[n]				

(Dong y Liu, 2014: 3)

B. Pronombres nominales

En los pronombres de la lengua española se distinguen nominativos, acusativos, dativos, genitivos y ablativos. Hay seis formas (la primera, la segunda y la tercera persona del singular y plural) en total de pronombres personales nominativos y todas actúan como sujetos en la oración.

Pronombres personales nominativos

⁹⁰ En esta tabla, 字母缩略语 significa ‘abreviatura de letra’, 印刷体 significa ‘cuerpo impreso’, 书写体 significa ‘cuerpo escrito’, 名称 significa ‘nombre’, 音标 significa ‘transcripción fonética’, 字母 significa ‘letra’ y 无 significa ‘no’.

Primera persona del singular	yo	Primera persona del plural	nosotros nosotras
Segunda persona del singular	tú	Segunda persona del plural	vosotros vosotras
Tercera persona del singular	él ella usted	Tercera persona del plural	ellos ellas ustedes

Nota: 1. *Usted* y *ustedes* son las formas corteses de la segunda persona. En América Latina *ustedes* ha sustituido ya *vosotros* y *vosotras*. 2. Se debe escribir *tú* y *él* con tilde.⁹¹ (Dong y Liu, 2014: 10)

Debido a la extensión, solo se muestran aquí los dos ejemplos más representativos del manual. En el alfabeto hay una columna que indica la transcripción fonética de todas las letras, pero se puede observar que todas las pronunciaciones siguen la norma del español estándar centro-norte peninsular, sobre todo la pronunciación de la *z*, que pronuncia el sonido fricativo dental sorda [θ]. Cuando se explica concretamente la fonética, no se menciona nada sobre las variantes de las variedades meridionales, tales como el alargamiento vocálico, la aspiración de /s/ en posición final de sílaba o palabra, la neutralización de las consonantes líquidas /r/ y /l/, etc., excepto el seseo y el yeísmo. Sin embargo, la mención de estos fenómenos es como una apostilla bajo la explicación de su pronunciación. Se escribe: «en la actualidad, en muchas zonas de España y los países hispanohablantes de América Latina, este sonido ya se ha sustituido por el sonido predorsal alveolar fricativo sordo [s]⁹²» (Dong y Liu, 2014: 42) y «en la actualidad, en algunas zonas de España y en la mayor parte de las zonas de América Latina que se habla español como lengua materna, este alófono ya se ha sustituido por el alófono palatal fricativo sonoro [j]⁹³» (Dong y Liu, 2014: 43-44). Además, se mencionan de manera bastante vaga sin indicar las zonas concretas que se observan dichos fenómenos.

En el ejemplo B puede apreciarse que el sistema pronominal que se enseña en este manual es el del español centro-norte peninsular, que funciona con seis personas. En las variedades meridionales el pronombre nominal en la segunda persona del plural *vosotros* y *vosotras* ya se han sustituido por *ustedes*. Bajo la tabla, se agrega una nota que habla de este uso. En la faceta morfosintáctica el yeísmo y el uso del pretérito perfecto simple en lugar del pretérito perfecto compuesto para acciones relacionadas con el presente son los únicos rasgos que aparecen en el manual y no se puede observar ningún otro fenómeno como la tendencia al uso reflexivo de numerosos verbos, el uso de concordancia del verbo impersonal *haber* y *hacer*, el uso de diminutivos afectivos en adverbios y gerundios, etc.

Respecto al léxico, solo se introducen unos americanismos: *computadora*, *celular*, *suéter*, *carro*, *estacionar*, *apartamento*, *pasaje*, *visa*. Estos son todos los americanismos que pueden encontrarse en el manual.

Cabe mencionar que no existen diferencias relevantes sobre los elementos de las variedades meridionales entre las dos versiones del manual. El cambio más marcado es la agregación de una parte cultural titulada *Conocimiento sociocultural* en la versión nueva, que está dedicada a presentar la cultura de los países hispanohablantes. De todas maneras, según los contenidos de *Español moderno*, se deduce que la variedad preferente para la enseñanza es la

⁹¹ Traducción propia

⁹² Traducción propia

⁹³ Traducción propia

variedad centro-norte peninsular y las variedades periféricas son demasiado escasas, así que a los estudiantes les faltan los conocimientos sobre las variedades meridionales.

3.2. Importancia de las variedades meridionales

3.2.1 Factores lingüísticos

Desde el punto de vista lingüístico, todas las variedades de la lengua son iguales, es decir, no hay ninguna variedad que sea mejor que otra. La lengua española es un conjunto de variedades, precisamente son estas variedades lingüísticas las que enriquecen este idioma y representan las variedades culturales. Además, de acuerdo con García Fernández (2010), «todas las variedades pueden ser tomadas como modelo en un curso de EL2/LE, sobre todo en su norma culta» (p. 3). A fin de construir un corpus lingüístico para la enseñanza del español, Andiñ Herrero (2007) ha planteado una fórmula teniendo en cuenta la unidad y la heterogeneidad interna de esta lengua: «EL2/LE = ESPAÑOL ESTÁNDAR + variedad preferente + variedades periféricas» (p. 22). Podemos ver que las variedades periféricas también deben ser componentes del inventario didáctico.

3.2.2. Factores extralingüísticos

Es sabido que el español es la lengua oficial de 21 países y regiones de todo el mundo. Sin embargo, los hablantes de las variedades meridionales representan la mayoría absoluta de todas las personas que hablan español como lengua materna. Si contamos solamente la población de los hablantes hispanoamericanos, según el Instituto Cervantes (2019), el número es alrededor de 395 millones ocupando el 81,75% de la totalidad, mientras que los españoles son 43 millones constituyendo el 9,17% del total.

Volvamos la vista hacia los intercambios económicos entre la región América Latina y China, descubriremos que se vuelven cada vez más intensos, especialmente a partir del siglo XXI. Esta relación se refleja directamente en el valor total del comercio de mercancía entre ambas regiones y en la inversión directa a nivel empresarial de China en América Latina. Se observa un crecimiento brusco.

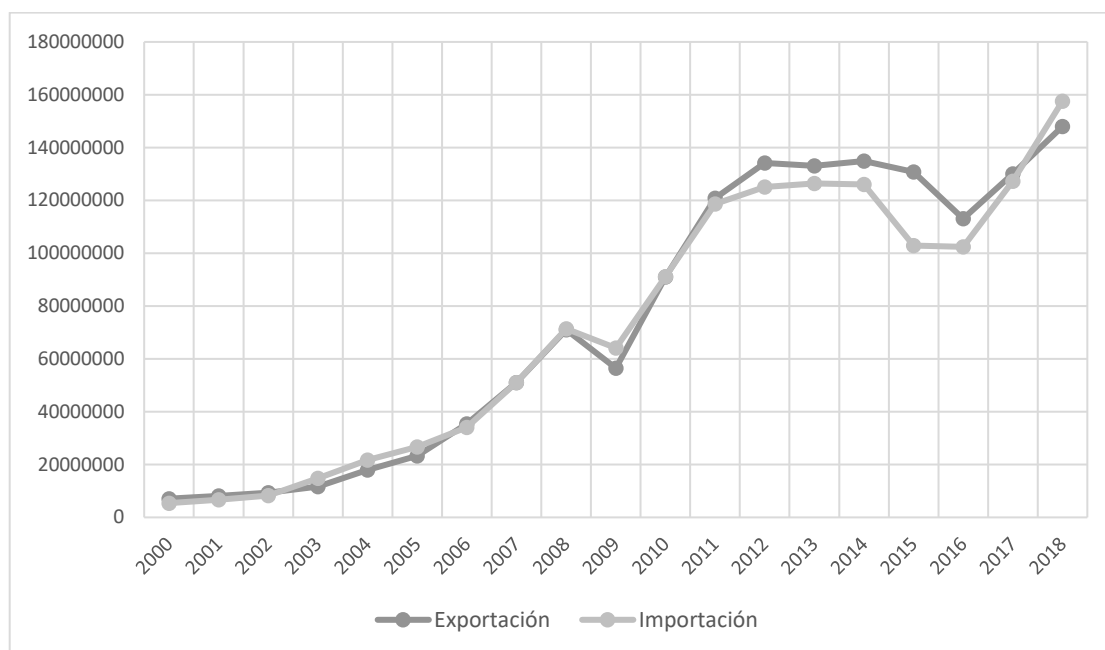


Figura 1. Valor total del comercio de mercancías (en miles de US\$) correspondiente a China asociado a América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Elaboración propia, los datos adoptados de WITS⁹⁴

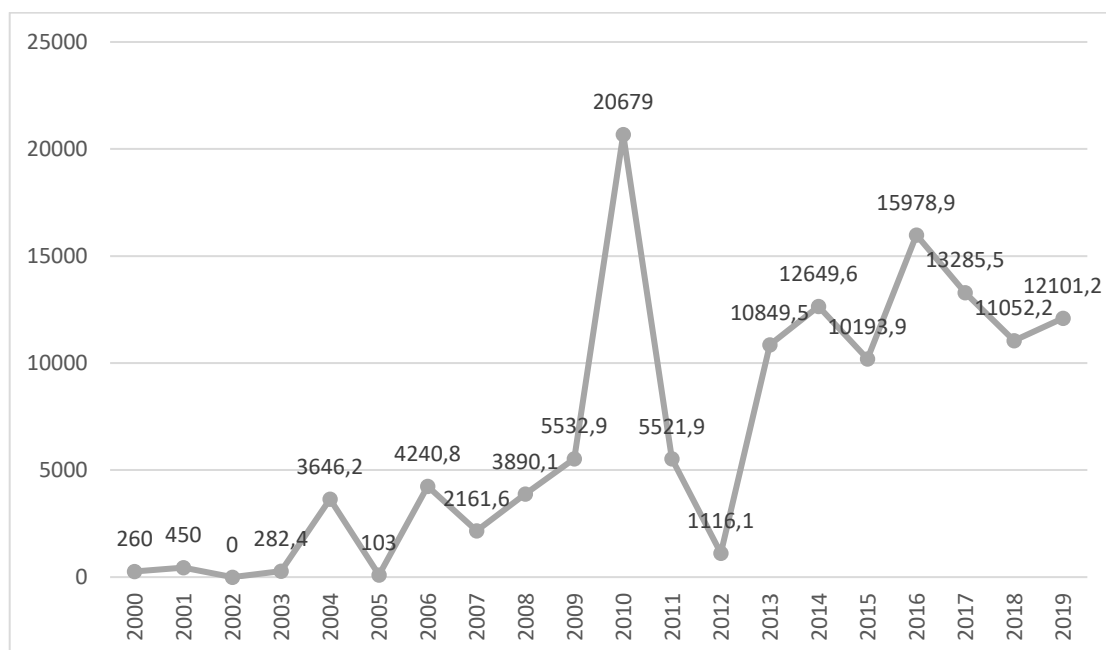


Figura 40. Salida de capital (en millones de US\$) -OFDI (*overseas and outbound foreign direct investment*)- de China en América Latina y el Caribe. Elaboración propia, los datos adoptados de la Red Académica de América Latina y el Caribe sobre China (2020)

El crecimiento tanto del valor de comercio entre China y América Latina como de la inversión directa de China en esta región supone la necesidad de más talentos de español. La investigación de Song y Wang (2017) ha demostrado que los estudiantes chinos «muestran una absoluta preferencia por el acento del español castellano» (p. 208) y «están más acostumbrados a la VL del español castellano» (p. 209). Además, según mi propia experiencia de aprendizaje y docencia, normalmente a los alumnos chinos les resulta más difícil entender a los hablantes del sur de España e Hispanoamérica dado la limitada exposición a las variedades meridionales durante el proceso de aprendizaje, así que, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas por parte de los estudiantes, es imprescindible integrar algunos elementos de dichas variedades en la enseñanza.

3.3. Resultados de la encuesta

El cuestionario se difundió por Internet en mayo de 2020. Se recogieron 321 cuestionarios en total, de los cuales 272 son válidos. Los 272 informantes provienen de 13 universidades chinas, 15 del primer curso, 154 del segundo curso, 70 del tercer curso y 33 del cuarto curso.

Rasgos fonéticos	Grado de percepción
Pronunciación de /j/ como [š]	72.79%
Pronunciación de /r/ como [z]	66.18%
Pérdida intervocálica de /d/	64.71%
Aspiración, debilitamiento o eliminación de /s/ en posición final de sílaba o palabra	62.5%
Diptongación de /e/ y /o/ ante vocal fuerte	58.09%
Pronunciación faríngea de /x/	45.59%

⁹⁴ World Integrated Trade Solution

Pérdida de los consonantes /l/, /r/, /d/ y /n/ en posición final de palabra	39.71%
Asimilación o vocalización de /r/ en posición final de sílaba	37.87%
Seseo	36.4%
Velarización de /n/	34.56%
Neutralización de las líquidas /r/ y /l/	33.46%
Alargamiento vocálico	30.88%
Yeísmo	25.35%

Tabla 1. Resultados de la parte fonética. Elaboración propia

Se puede observar que la pronunciación de /j/ como [š], la pronunciación de /r/ como [z], la pérdida intervocálica de /d/, la aspiración, el debilitamiento o la eliminación de /s/ en posición final de sílaba o palabra y la diptongación de /e/ y /o/ ante vocal fuerte son los fenómenos que la mayoría de los informantes son susceptibles de percibir, por lo tanto, sería recomendable enseñárselos a los alumnos en la clase. Aunque menos de la mitad de los informantes pueden distinguir bien la pronunciación entre /s/ y /θ/ y la pronunciación entre /ʎ/ e /j/, también se considera necesario incluir el seseo y el yeísmo en la enseñanza teniendo en cuenta que se extienden por territorio suficientemente amplio. Aparte de eso, en realidad, estos dos fenómenos son una reducción de complejidad fonética. Dado que en chino no existe el sonido interdental /θ/ y a los estudiantes chinos les resulta difícil pronunciar el sonido lateral palatal /ʎ/, sería beneficioso tener el conocimiento sobre el seseo y el yeísmo.

Rasgos morfosintácticos	Grado de comprensión
Uso de concordancia del verbo impersonal <i>haber</i>	100%
Uso de <i>estar</i> para expresiones adjetivales de edad	99.63%
Tendencia al uso reflexivo de numerosos verbos	98.16%
Uso de <i>hasta</i> con valor de inicio	98.16%
Tuteo	97.43%
Uso del pretérito perfecto simple por el pretérito perfecto compuesto para acciones relacionadas con el presente	95.22%
Uso adverbial de algunos adjetivos	95.22%
Queísmos	88.24%
Uso de <i>recién</i> con verbos	87.5%
Uso de concordancia del verbo impersonal <i>hacer</i>	85.66%
Posposición no sistemática de posesivos	84.93%
Leísmo	82.35%
Uso de <i>acá</i> y <i>allá</i> en vez de <i>aquí</i> y <i>ahí</i>	76.47%
Uso de <i>ustedes</i> en vez de <i>vosotros</i> , <i>vosotras</i>	71.32%
Uso adjetival del adverbio <i>medio</i>	64.34%
Uso de <i>se los</i> por <i>se lo</i>	60.29%
Voseo	44.85%
Uso de diminutivos afectivos en adverbios, gerundios, etc.	39.71%
Anteposición de <i>más</i> a una palabra negativa en las combinaciones	37.87%
Uso de <i>no más</i> o <i>nomás</i> como adverbio <i>solamente</i>	22.43%
Uso de <i>mijo</i> , <i>mija</i> , <i>misijo</i> , <i>misija</i> por <i>mi hijo</i> , <i>mi hija</i> , <i>mis hijos</i> , <i>mis hijas</i>	16.91%

Tabla 2. Resultados de la parte morfosintáctica. Elaboración propia

Según los resultados de la parte morfosintáctica, el desconocimiento sobre el voseo, el uso de diminutivos afectivos en adverbios y gerundios, la anteposición de *más* o *nomás* como adverbios *solamente* y el uso de *mijo*, *mija*, *misijo*, *misija* por *mi hijo*, *mi hija*, *mis hijos*, *mis hijas* pueden producir dificultad comprensiva para la mayoría de los informantes, así que sería rentable integrar estas características morfosintácticas en el curso de ELE en China.

4. Conclusión

Mediante la encuesta se han seleccionado los rasgos fonéticos y morfosintácticos que deberían integrar en la enseñanza de ELE en China, pero todavía necesitamos determinar el momento para presentarlos. En palabras de García Fernández (2010), «las diferentes variedades del español consideradas se introducen y aumentan su presencia a medida que se avanza en los niveles de dominio de la lengua, equilibrando la representación de los diferentes modelos lingüísticos» (p. 24). En lo que se refiere a esta cuestión, el *PCIC* puede ser una buena referencia, en el cual se toma el español centro-norte peninsular como variedad preferente, pero también se tiene en consideración otras variedades geográficas y se da su sugerencia sobre el momento de introducir.

La enseñanza del español como lengua extranjera en China ya tiene una historia de unos setenta años desde que se estableció por primera vez el programa de grado en Filología Hispánica en la Universidad de Estudios de Extranjeros de Pekín en 1952. Con la llegada del siglo XXI, se desarrolla con mucha vitalidad en este territorio. La presentación de algunos rasgos de las variedades meridionales va a ayudar a los alumnos a ser conscientes de que el español no es tan uniforme como los manuales dan a entender y ser más competentes en el uso de la lengua real.

5. Referencias bibliográficas

- Alvar Ezquerro, M. (1996a). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.
- Alvar Ezquerro, M. (1996b). *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel.
- Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 21, 21-33.
- Chen, D. N. (2017). El panhispanismo en la enseñanza del español en China. En *Panhispanismo y variedades de la enseñanza del español L2-LE*, (pp. 229-240). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Fundación San Millán de la Cogolla.
- Dong, Y. S. y Liu, J. (2014). *Español Moderno*. (Libro del Alumno 1). Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Echenique, M. T. y Sánchez Méndez, J. (2005). *Las lenguas de un reino: historia lingüística hispánica*. Madrid: Gredos.
- Fargo García, J. A. y Franco Figueroa, M. (2003). *El español de América*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- García Fernández, E. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*.
- García Mouton, P. (2007). *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes. (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Lipski, J. M. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Song, Y. y Wang, J. W. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE de Pekín. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (72), 201-216.
- Vaquero de Ramírez, M. (1998a). *El español de América I Pronunciación*. Madrid: Arco Libros.
- Vaquero de Ramírez, M. (1998b). *El español de América II Morfosintaxis y léxico*. Madrid: Arco Libros.

Zheng, S. J. (2015). *Investigación en educación del español en colegios y universidades nacionales*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.

Las semillas del realismo mágico y la urgencia social: sobre la actualidad político-literaria de *El Señor Presidente*.

Bethania Guerra de Lemos, *Universidad Complutense de Madrid*

1. Breve revisión de antecedentes y puntos de partida

Bucear en los orígenes y los precursores del realismo mágico, esa novedosa (en sus comienzos) forma de expresión artística, tan representativa de la literatura latinoamericana en el siglo XX, es mirar hacia atrás, y con ese movimiento trazar el camino que hace posible la existencia de Macondo, de Comala, de Faguas. Cuando decimos mirar atrás en el tiempo no nos referimos solo a reflexionar sobre la obra de Miguel Ángel Asturias⁹⁵ (1899-1974), Arturo Uslar Pietri (1906-2001) o Alejo Carpentier (1904-1980), sino a la posibilidad de viajes más profundos, aquellos que realizaron estos mismos autores a las entrañas del *Popol Vuh*, del *Chilam Balam*, de la rica y compleja literatura oral afrolatina. No obstante, esa mirada no responderá a nuestros interrogantes si no dialoga con los procesos históricos que dieron las bases de la configuración del rostro de América Latina, con la constante y aún actual búsqueda por la construcción identitaria, con la reflexión seria y amplia sobre la destrucción de culturas durante la conquista española, los problemas y exclusiones en el desarrollo de las repúblicas, las dictaduras militares, la corrupción política y las miserias humanas de distintos matices.

De esa manera, intentamos reflexionar sobre algunos de estos aspectos de forma combinada, buscando la intersección entre ellos para establecer un diálogo sobre el realismo mágico a partir de una obra en concreto de Miguel Ángel Asturias, *El Señor Presidente*⁹⁶, pero indicando también otros caminos para una reflexión mayor sobre el propio hecho de clasificar la literatura latinoamericana dentro de determinados movimientos artístico-literarios de acuerdo con épocas, fechas, y momentos históricos. Ese ejercicio que, muchas veces, es más didáctico que literario, es sin duda necesario, no obstante, se pone de manifiesto la importancia de no perder de vista la necesidad de relativizar siempre las clasificaciones. Como sabemos, aún en la actualidad algunas discusiones sobre el realismo mágico, el real maravilloso, lo fantástico y el surrealismo dividen a los críticos, y creemos que seguirá siendo así en las próximas décadas. Quizás no tanto sobre obras ya consagradas, pero sin duda sobre nuevos/as autores/as que se conectan con esas corrientes en la construcción de sus narrativas.

A partir de los años 30 del siglo pasado se estableció en América Latina un proceso de crisis del realismo. Esta crisis se expresó como la percepción de una insuficiencia del lenguaje,

⁹⁵ De acuerdo con Oviedo (2018): “Miguel Ángel Asturias (1899-1974) es posiblemente la figura literaria guatemalteca más conocida e influyente del siglo XX porque lo que produjo en el campo de la novela –donde están sus libros fundamentales– y en otros géneros (el relato, la poesía, el ensayo, el teatro) realizó tres importantes propósitos: rescatar el sustrato maya-quiché como una fuerza persistente en la cultura de su país, introducir un cambio decisivo en la novela nacional y continental con un lenguaje que pesa sobre la vida política guatemalteca”. (474)

⁹⁶ En el inesperado verano de 2020, cuando nos asaltan mundialmente la duda y la incertidumbre sobre diversos modelos sociales vigentes, viene a la luz una nueva edición de *El Señor Presidente*, en volumen conmemorativo de las academias de la Lengua española, con distintos estudios introductorios, constituyendo una merecida y necesaria revitalización de las miradas sobre la obra.

de las técnicas, y sobre todo de la narrativa realista del momento para abarcar literariamente las vivencias y los contextos latinoamericanos, y es ese proceso lo que permite que surjan nuevas propuestas estéticas que van desde lo fantástico hasta la fusión de elementos vanguardistas con otros que no aceptan etiquetas fijas. Los escritores y escritoras perciben, a partir del diálogo con las vanguardias europeas, que la forma de la novela tradicional no responde a su necesidad de contar y de contarse. Miguel Ángel Asturias entra en contacto más directamente con estas propuestas estéticas durante su estancia en París, y podemos decir que pertenece a la amplia y diversa generación que empieza a finales de los años 20 y que va hasta los años 60, en un largo periodo de cuatro décadas en las que se desarrollaron nuevas propuestas. Narradores y narradoras como Borges, Bioy Casares y Silvina Ocampo en Argentina, Pablo Palacio en Ecuador, Juan Emar y María Luisa Bombal en Chile, Felisberto Hernández en Uruguay, Rulfo y Arreola en México, Jorge Amado y Clarice Lispector en Brasil, renovarían la literatura en Latinoamérica en estas décadas, fundando nuevas narrativas en sus respectivos países.

Cuando Asturias sale de Guatemala y va a estudiar en Europa, establece un contacto cercano con otros jóvenes escritores que están también construyendo sus identidades como artistas. Además, los cursos sobre la cultura y mitología mayas que asiste en la Sorbona serían fundamentales para la génesis o el desarrollo de sus obras, incluida *El Señor Presidente*. También es destacable un hecho biográfico relacionado con su implicación política y el compromiso con los pueblos autóctonos de su país. Durante la infancia del escritor su padre es obligado a trasladarse con la familia al pueblo de Samaná por motivos de persecución política, donde el contacto con el colectivo indígena va a determinar también un profundo interés por estas cuestiones.

Algunas de las nuevas propuestas literarias a las que antes nos referíamos, surgen como respuestas a la deshumanización de los no-lugares reservados a ciertos sectores sociales en la modernidad. No obstante, se diferencian de la novela social en la forma de tratar estas temáticas y de combinarlas con una estética y unos procedimientos que incorporan posibilidades y voces distintas. En ese sentido, se cuestionan literariamente los sistemas económicos que perpetúan las lógicas de centro-periferia y que condenan al margen estos sectores que no encuentran lugar en los espacios de construcción del llamado “progreso”. Las narrativas que rompen con el realismo tradicional generan nuevos espacios en los que es posible habitar y resignificar estos lugares. Para tanto beben en la fuente de los mitos, de lo sagrado, de la visión de mundo anterior a la conquista, en un substrato que emerge como base formadora de un nuevo lenguaje y camino artístico y vital. La imposibilidad (y sobre todo la no necesidad) de trazar una línea divisoria entre lo real y lo sobrenatural en esas narrativas es lo que determina los discursos. Una nueva realidad, maravillosa o mágica, hace acto de presencia. Como afirma Carlos Fuentes (2007, XXI):

[...] hacia 1930, tres jóvenes escritores latinoamericanos –Miguel Ángel Asturias, Arturo Uslar Pietri y Alejo Carpentier– se detuvieron un rato en el *Pont des Arts* sobre el Sena y decidieron echar al río el surrealismo francés, innecesario –proclamaron– en una Iberoamérica donde abundaba “lo real maravilloso”.

Por aquellos años, los jóvenes escritores latinoamericanos entran en contacto directo con las vanguardias europeas, que, sin embargo, también serán superadas o incorporadas a sus distintos procesos antropófagos⁹⁷. En el caso de Asturias, el magisterio de Breton será uno de

⁹⁷ Nos referimos al término que usó el vanguardista brasileño Oswald de Andrade en su Manifiesto antropófago, de 1928.

los importantes materiales con los que trabajará, y que parte de la crítica identifica en *El Señor Presidente*, al entender la novela como un ejemplo de literatura vanguardista muy cercana al surrealismo. Tal postura podría llevar a la idea de que la obra no llegaría a ser un ejemplo de realismo mágico, sino un producto de las influencias de las vanguardias europeas que se reflejaría sobre todo en su lenguaje. Como afirma el investigador costarricense González Arraya (2003):

En 1924 el escritor y poeta francés André Bretón (1896-1966) [...] publica en Francia el primer *Manifiesto Surrealista*, hecho que ejerce notable influencia en el quehacer literario. De ahí que no debe extrañarnos que *El Señor Presidente* nos muestre notables rasgos vanguardistas muy marcados, como el aprecio por lo no racional, la experimentación con el lenguaje, el mundo de los sueños que se entremezclan para configurar una obra muy particular en estilo y contenido, haciendo de ella una de las más representativas del movimiento vanguardista, por su mezcla de realidad y fantasía, por la captación de problemas psíquicos y del sesgo mágico de la vida humana en la mezcla sutil de realidad, magia y sueño (56).

Sin embargo, aunque son indudables las características vanguardistas en la novela de Asturias, sobre todo en su atmosfera onírica o en su ejercicio de pintura con palabras que nos acerca a las vanguardias pictóricas -además de los potentes y novedosos juegos en la construcción de un lenguaje insólito-, creemos que no es posible prescindir de una mirada que encuentra en esa magistral novela las semillas del *realismo mágico*, y una legítima precursora del *boom*. No podemos olvidar que las estrategias parten de un escritor que bebe de la fuente de las innovaciones literarias y vitales proporcionadas por las vanguardias, pero las inserta en el crisol de la alquimia del territorio latinoamericano y las transforma en algo nuevo. Como también afirma González Arraya (2003:48), *El Señor Presidente* es

[...] una obra en la cual se denuncian hechos y situaciones terribles, pero sin caer en la enumeración detallada, sino más bien, insistiendo en cierto simbolismo que crea una atmósfera lóbrega, infernal, a través de la cual Asturias logra eficazmente, dar la impresión de un mundo en el que se rompe la frontera entre lo real y lo irreal, mostrándonos una realidad como reflejada por espejos deformados, definiéndose en la oscuridad, lo irrespirable, lo confuso, todo ello, tal vez, como parte de la contradictoria realidad del hombre.

De acuerdo con Mariluci Guberman, (1989: 15-16) “el propio autor consideraba su obra como *realismo mágico*, aunque el escritor cubano Alejo Carpentier clasifique la obra de Miguel Ángel Asturias y la suya propia como *realismo maravilloso*, condenando el termino *realismo mágico* por emplearse a partir de la crítica alemana de Franz Roth”. La polémica, que, por lo tanto, ya estaba servida entre los escritores, con el paso del tiempo y el desarrollo de la crítica se ha ido incrementando. No obstante, destacamos que la multiplicidad de elementos que propicia el debate entre críticos y escritores, lejos de ser un problema es una de las riquezas de la obra. El fluir narrativo de *El Señor Presidente* bebe del substrato mítico y mágico de los mitos mayas, de la cultura precolombina. Tal sustrato nos lleva, por ejemplo, a episodios tan emblemáticos como el sueño agonizante de *El Pelele*, en el límite fronterizo y difuminado entre el sueño y la realidad como estrategia central de la obra. Esta difuminación funciona en algunos momentos como una estética de espejos deformados (como afirmó González Arraya), en una suerte de composición esperpéntica latinoamericana, como también recuerda José Miguel Oviedo (2018):

La novela no es una representación realista o histórica de la dictadura, sino una deliberada deformación o exageración de ella misma: el exceso del poder es retratado con una retórica

también excesiva, que intenta recrear la monstruosidad física y degradación moral del ambiente [...]. Este aspecto ha dado origen a la comparación entre esta novela y las técnicas esperpénticas usadas por Valle-Inclán en *Tirano Banderas* (1926). (p.477)

De esa manera, deseamos conectarnos con una reflexión que deja abierto el debate sobre estas semillas de realismo mágico en sus elaboraciones inaugurales, por entenderlo fructífero. Con esa perspectiva observamos, por ejemplo, la propuesta de Ángel Núñez (2001), quién nos habla del “superreal mágico” de Miguel Ángel Asturias. La nomenclatura utilizada propone una reflexión que parte del pensamiento del escritor y de la lectura de sus obras, más allá del único apego a los conceptos externos. Según el crítico argentino:

Asturias destaca [...] cómo la visión indígena *sueña* despierta sobre los hechos reales, aplicando una visión mítica que inscribe la realidad observada en un universo diferente, sobre-real. [...] El ejemplo que da Asturias es de una gran claridad: “hay una realidad verdadera: él (un indio), ve una mujer que se encamina a un barranco; él describe a esa mujer, que cayó en un barranco, como cualquier persona la describiría, en forma real y realista, pero después viene la parte mágica. El indio vio en esa mujer una especie de nube cayendo al barranco, el aspecto trágico de algo diabólico dirigiéndose al barranco, y entonces [...] comienza a crear una realidad que es más real que la propia realidad. [...] Ocurre que para el indio no hay *interpretación*, sino simplemente observación, constatación. Para él la realidad es así, en el mismo sentido de la afirmación de Cassirer sobre el símbolo mítico: “El símbolo no es un aspecto de la realidad: es la realidad misma” (p.155)

Proponemos, por tanto, considerar esta visión de mundo como una de las que maneja Asturias, no solo en sus *Leyendas de Guatemala* o en la trilogía bananera, obras sobre las que la crítica es unánime al clasificarlas como ejemplos de realismo mágico, sino también en la compleja construcción de la narrativa de *El Señor Presidente*.

2. Entre literatura, memoria y política: un proceso combinado

Aunque la presencia explícita de los elementos mitológicos mayas sea menor en *El Señor Presidente* que en las demás novelas del autor, es innegable que todo el relato está insertado en esa forma de contar las realidades. Retomamos, por ejemplo, el ya citado onírico e imposible encuentro de *El Pelele* con su madre (Asturias, 2018):

—¡Hijo, me duele el alma! La dicha no sabe a carne. Junto a ellos bajaba a besar la tierra la sombra de un pino, fresca como un río. Y cantaba en el pino un pájaro que a la vez que pájaro era campanita de oro:

—¡Soy la Manzana-Rosa del Ave del Paraíso, soy la vida, la mitad de mi cuerpo es mentira y la mitad es verdad; soy rosa y soy manzana, doy a todos un ojo de vidrio y un ojo de verdad: los que ven con mi ojo de vidrio ven porque sueñan, los que ven con mi ojo la verdad ven porque miran! ¡Soy la vida, la Manzana-Rosa del Ave del Paraíso; soy la mentira de todas las cosas reales, la realidad de todas las ficciones!

Súbitamente abandonaba el regazo materno y corría a ver pasar los volatines. Caballos de crin larga como sauces llorones jineteados por mujeres vestidas de vidriera. Carruajes adornados con flores y banderolas de papel de China rodando por la pedriza de las calles en inestabilidad de ebrios. Murga de mugrientos, soplacobres, rascatripas y machacatambores.

Los payasos enharinados repartían programas de colores, anunciando la función de gala dedicada al Presidente de la República, Benemérito de la Patria, Jefe del Gran Partido Liberal y Protector de la Juventud Estudiosa (pp.132-133).

En este fragmento podemos observar algunos de los aspectos más importantes de la obra, tales como la nueva propuesta estética de Asturias, la intersección entre sueño y realidad, la cosmovisión compleja que asume elementos del pensamiento indígena y de la tradición cristiana, y la presencia de la figura ineludible del dictador marcando el espacio de la ciudad en una lucha por la supervivencia y la inevitable muerte de los desposeídos del poder.

Como sabemos, *El Señor Presidente* se publicó por primera vez en México, en 1946, en un momento en que la censura impedía su publicación en Guatemala. Se había gestado a lo largo de los años 30, y tuvo que esperar 15 años para ver la luz. En todo ese proceso de construcción, la búsqueda de la identidad narrativa y artística pasa también por una reflexión sobre los movimientos políticos y la dictadura en la que vivió Asturias toda su infancia, adolescencia y parte de la primera juventud. Cuando nace nuestro escritor, en 1899, Estrada Cabrera llevaba un año en el poder, y sigue allí durante otros veintidós (de 1898 a 1920). Cuando Asturias cumple 21 años la dictadura es finalmente derrocada; sin embargo, no se establece una democracia plena inmediatamente. El proceso de apertura es complejo, y se puede decir que el periodo democrático actual en Guatemala es históricamente reciente. También recientes, y a veces frágiles, son las democracias de prácticamente toda América Latina, y al no estar del todo consolidadas corren constantemente el riesgo del resurgimiento de movimientos autoritarios, neofascistas, o de tintes militaristas.

Traemos este elemento a nuestra reflexión porque al hablar de *El Señor Presidente* es fundamental hacer referencia al periodo de escritura y publicación de la obra, además de reivindicar su actualidad y vigencia. Los elementos mágicos, la atmosfera onírica, la construcción de una forma de ver el mundo que necesitaba otros lenguajes y otra mirada para poder entender y entenderse, funcionó en aquellos momentos en una intersección con la política, la historia, y sobre todo con la reflexión acerca de las relaciones de poder. No es posible comprender la novela y el tipo de estrategia narrativa sostenida por Asturias sin esa intersección, tanto en el pasado como en el presente. Las estrategias de construcción de la narrativa también realizarán un interesantísimo juego con la realidad social, alternando lo visible con lo invisible, la verdad con la mentira, tanto en el sentido mágico como en el sociopolítico más crudo del contexto dictatorial. Como nos dice González Arraya (2003),

En *El Señor Presidente* [la realidad], se presenta como un encadenamiento de sucesos desatados por el asesinato del Coronel Parrales Sonriente, que, aunque ocurren totalmente desconectados unos de los otros, a veces contrastando, a veces invertidos, se pueden notar cuando vemos descritas las vidas humanas como aleación de verdad-mentira. El contraste se marca cuando las cosas que son verdad se ven como mentira y las mentiras son las que rigen como verdad [...]. Veamos que ya el hecho principal que desencadena la novela es una mentira tomada como verdad y es cuando el gobierno acusa a Canales y Carvajal del asesinato del Coronel Parrales Sonriente. Todos los pordioseros y testigos intentan decir la verdad del crimen, pero la policía los convence de que la versión falsa del gobierno es la verdadera. A su vez, esto genera otra mentira, y otra, y así sucesivamente (p.49-50).

La construcción de la imagen del dictador está cargada de manchas y oscuridad, ya que la presencia de este personaje a lo largo de todo el relato asumirá distintas formas, no necesariamente físicas, en una tensión entre lo dicho y lo no dicho, luces y sombras. Una suerte de conjuro –muy estudiado entre la crítica especializada– que hechiza el espacio de la palabra

literaria y también la urbe plagada de miserias, se puede leer ya al inicio de la novela (Asturias, 2018:115):

...¡Alumbra, lumbré de alumbre, Luzbel de piedralumbre! Como zumbido de oídos persistía el rumor de las campanas a la oración, maldoblestar de la luz en la sombra, de la sombra en la luz. ¡Alumbra, lumbré de alumbre, Luzbel de piedralumbre, sobre la podredumbre! ¡Alumbra, lumbré de alumbre, sobre la podredumbre, Luzbel de piedralumbre! ¡Alumbra, alumbra, lumbré de alumbre..., alumbre..., alumbra..., alumbra, lumbré de alumbre..., alumbre..., alumbra..., alumbra, lumbré de alumbre..., alumbra, alumbre...!

Los pordioseros se arrastraban por las cocinas del mercado, perdidos en la sombra de la Catedral helada, de paso hacia la Plaza de Armas, a lo largo de calles tan anchas como mares, en la ciudad que se iba quedando atrás íngnima y sola.

El propio título de la obra establece una jerarquía absoluta y determinante, asimismo, a lo largo de la lectura se percibe que la idea de poder no se verifica solo en la figura del dictador, sino también en ese sustrato mitológico existente. Para que haya un sustrato es necesario que en algún momento haya habido un enterramiento de tales culturas, y en ese sentido podemos recordar nuevamente a Carlos Fuentes y su ensayo *El espejo enterrado* (2010, primera edición de 1992). Es necesario, entonces, pensar en los procesos de subalternización de pueblos y colectivos, no solo durante la conquista, sino también como un *continuum*, dentro de las lógicas de las nuevas sociedades y sistemas que se establecen después de las independencias y que perpetúan estas exclusiones. Tales elementos aparecen en la novela de forma resignificada, porque estos espejos enterrados vuelven a surgir con puntos de luz. A veces vienen a iluminar el lenguaje, aunque no la realidad porque sigue siendo oscura, pero permitiendo que se vea desde otras perspectivas. Vuelven mostrando la necesidad de que se desentierren, porque Latinoamérica no puede entenderse sin sus espejos enterrados: reflejos que forman parte de la configuración de su rostro identitario.

En la novela de Asturias, esos elementos aparecen sobre todo en la construcción de un nuevo lenguaje profundamente poético y que se estructura a lo largo de una narrativa que presenta una forma de observar el mundo que bebe de las fuentes sumergidas, mezclando el sueño y la realidad. Podemos encontrar en autores y autoras actuales herederos de este proceso (entre otros aspectos, por supuesto), como por ejemplo la escritora nicaragüense Gioconda Belli, específicamente en su novela *La mujer habitada* y en poemas como “América en el idioma de la memoria” (2011: 176-179), que aparece como epígrafe del presente apartado. La memoria es otro elemento fundamental, tanto al considerar el sustrato mitológico y mágico como en los procesos políticos. La construcción de la memoria y el lenguaje de la resistencia serán fundamentales para la constitución identitaria del discurso, sobre todo en la observación del hecho histórico de manera compleja, de forma a vislumbrar los espacios no nombrados e buscar resignificarlos. De esa manera, entendemos la composición del relato también a partir también de la falta, de la ausencia que se trasmuta en nueva presencia.

Al establecer la relación entre recuerdo y olvido, presente también en el poema y la novela citados, podemos conectarnos a los aspectos de memoria histórica reconocibles en la novela de Asturias, visibles a través del diálogo entre el sustrato cultural maya y los elementos político-sociales (locales pero también colectivos, al extenderse al continente latinoamericano). Las imágenes míticas forman parte, por lo tanto, del desarrollo narrativo, trayendo elementos del pasado para la construcción del imaginario presente. Para entender mejor este proceso, observamos la concepción de memoria defendida por Walter Benjamin (1987: 26), quien actualiza, cuestiona y discute el concepto de *durée* (duración) y otros aspectos de las teorías bergsonianas. Para Benjamin la memoria se constituye, así como la historia, de un recorrido discontinuo y no lineal, hecho de partes, pedazos, fragmentos. Nos acercamos a ese enfoque al proponer que en la obra literaria los fragmentos, o huecos “no contados” de la historia y la

memoria, se resignifican a partir de una concepción de mundo que no niega los substratos, lo mágico o lo mítico en el momento de construir los relatos, como en el capítulo 37 de la novela, “El baile de Tohil”, en el que se construye la atmósfera de la agonía frente al castigo al que será expuesto uno de los hombres del Presidente, una vez que el señor ya no está contento con sus servicios (Asturias, 2018):

De pronto, se oyó el sonar de un tún, un tún, un tún, un tún, y muchos hombres untados de animales entraron saltando en filas de maíz. Por las ramas del tún, ensangrentadas y vibrátiles, bajaban los cangrejos de los tumbos del aire y corrían los gusanos de las tumbas del fuego. Los hombres bailaban para no quedar pegados a la tierra con el sonido del tún, para no quedar pegados al viento con el sonido del tún, alimentando la hoguera con la trementina de sus frentes. De una penumbra color de estiércol vino un hombrecillo con cara de güisquil viejo, lengua entre los carrillos, espinas en la frente, sin orejas, que llevaba al ombligo un cordón velludo adornado de cabezas de guerreros y hojas de ayote; se acercó a soplar las macollas de llamas y entre la alegría ciega de los tucuzáines se robó el fuego con la boca masticándolo para no quemarse como copal. (p. 375)

La reflexión benjaminiana contextualiza la discusión sobre la memoria y las imágenes en la época moderna, en la cual los elementos políticos e históricos (sin excluir los psicológicos y simbólicos) forman parte de todo el proceso. Este cambio de perspectiva con respecto a la experiencia constituye el tema central de su ensayo “Experiencia y pobreza”. En ese y en otros trabajos, Benjamin (1987: 197) presenta al individuo moderno como lector de informaciones, marcado por el olvido, subsistiendo una forma parcial y limitada de recordar. El primer tipo de memoria⁹⁸ sería aquella que estaría a la disposición de la inteligencia, siempre preparada para responder a la llamada de la atención, y la segunda tendría la función de traer de vuelta el pasado vivo, provocada por el contacto con “cualquier objeto material” (o con la sensación que tal objeto provoca), que ignoramos cuál puede ser. En diálogo con estos conceptos, creemos ser posible entender algunas de las obras de los autores latinoamericanos que se desarrollan en el eje historia-literatura, como parte de la edificación de una memoria que había sido reprimida y “olvidada”, en la que dos conceptos se mezclan trayendo a la conciencia individual lo que tiene de colectivo.

El proceso de construcción de la memoria se articula en *El Señor Presidente* a través de imágenes en sueño y en vigilia (conciencia despierta), que los personajes vivencian como partes de una experiencia vital compleja. Para el historiador del arte Georges Didi-Huberman (2006: 18-19) esa concepción de la historia, y más específicamente de la escritura de la historia a través de la obra de arte, evidencia la posibilidad de observar los hechos bajo una óptica actual; esto es, aceptar que un objeto pertenece a varios tiempos simultáneamente y que es posible atribuir sentido a elementos que no encuentran lugar en la memoria oficial. Esos objetos y hechos tardíos (*sucios*, en el lenguaje del autor) retornan al presente para formar parte de la reconstrucción histórica, colocándonos delante de un tiempo complejo, impuro: un extraordinario montaje de tiempos heterogéneos. En *El Señor Presidente* la cuestión del tiempo es sumamente importante. Éste se presenta de distintas formas a lo largo del relato (González Arraya, 2003), ora cronológicamente y ora obedeciendo a otras lógicas, menos explícitas. La novela se construye como una especie de matrioska, que va de lo pequeño a lo grande, de lo grande a lo pequeño, pero también desdibuja el binomio grande-pequeño al presentar elementos aparentemente accesorios como centrales, como el encuentro de un mendigo con la esencia de su idea de la maternidad:

⁹⁸ El filósofo alemán utiliza en sus reflexiones una distinción realizada por Proust en la novela *En busca del tiempo perdido*, entre “memoria voluntaria” y “memoria involuntaria”.

[...] el Pelele seguía soñando. [...] Alguien pasaba por su sueño, de puntepié, para no despertarlo...

Era la madre del Pelele, querida de un gallero que tocaba la guitarra como con uñas de pedernal y víctima de sus celos y sus vicios. Historia de nunca acabar la de sus penas: hembra de aquel cualquiera y mártir del crío que nació –en el decir de las comadres sabihondas– bajo la acción «direuta» de la luna en trance, en su agonía se juntaron la cabeza desproporcionada de su hijo –una cabezota redonda y con dos coronillas como la luna–, las caras huesudas de todos los enfermos del hospital y los gestos de miedo, de asco, de hipo, de ansia de vómito del gallero borracho.

El Pelele percibió el ruido de su fustán almidonado –viento y hojas– y corrió tras ella con las lágrimas en los ojos. (131)

Podemos vislumbrar un tiempo cargado de eternidad, entre lo onírico y lo real, que contrasta con el tiempo lineal de los acontecimientos políticos. En cada capítulo se introducen elementos nuevos, artísticamente forjados como objetos pulidos en los mínimos detalles estéticos. Siendo así, tanto la Historia con mayúscula, la oficial de los pueblos, como la subterránea, la no contada, la olvidada, y también la recreada por el relato literario, no pueden ser entendidas como sucesiones perennes y lineales de hechos que llevan siempre al progreso o a la llamada evolución, sino, como afirma Didi-Huberman (2006) “[...] una serie rítmica de movimientos, de saltos, como los desplazamientos de piezas sobre el tablero o como la danza de un niño que juega a la rayuela” (p.134).

El ensayo y la novela latinoamericanos del siglo XX, con sus imágenes de agonías, desiertos, tiranías, dictaduras, soledades, venas abiertas y laberintos construyen una memoria a partir de la falta, muchas veces de la ausencia de documentos o referentes que han sido históricamente borrados por distintos procesos. De esa manera, la literatura y los demás objetos artísticos cumplen un papel fundamental en la reescritura de estos espacios, y la resignificación de los *huecos*. Tanto la búsqueda por la voz propia como los elementos políticos, históricos y los aspectos mágicos se encuentran en la base de toda la narrativa latinoamericana del siglo XX.

El Señor Presidente inaugura el ciclo de novelas de dictador en Latinoamérica, siendo “el antecedente de otras ilustres novelas de dictadura, como las de Carpentier, García Márquez y Roa Bastos” (Oviedo, 478). También es importante decir que quizá sea posible encontrar algunos orígenes de este tipo de relato en procesos literarios anteriores, como en *Facundo o Civilización y Barbarie* (1845), de Domingo Faustino Sarmiento o incluso en textos más cortos como el cuento “El matadero” (1871) de Esteban Echeverría. En ese sentido, hay una diferencia fundamental entre la novela de Asturias y el enfoque de *Civilización y barbarie*, por ejemplo, obra tan importante como polémica y compleja. Y ese punto de inflexión se encuentra en el hecho de que en el *Facundo* (relato que no es una novela propiamente dicha sino un texto magistral de difícil clasificación, transitando en las fronteras de distintos géneros literarios), se excluye claramente de la idea de construcción nacional del “progreso” en la nueva nación Argentina a algunos sectores de la sociedad a (como pueden ser el indio y el afroargentino). Como ya se ha dicho innúmeras veces, Sarmiento defiende en la obra (sobre todo en los apartados finales, a modo de manifiesto) la construcción de una sociedad europeizante, y para ello ve necesaria esa exclusión de ciertos sectores que, según el determinismo biológico y social de la época, no podrían seguir los pasos del orden y del progreso. El indio, por ejemplo, está excluido completamente de la propuesta *civilizatoria*. En el caso de Asturias, aunque se conecte con esa tradición, se percibe el destacable aporte de nuevos elementos, porque aquí el indígena, el obrero, las clases menos favorecidas en general, ocupan otro espacio en la narrativa. Estos sectores siguen apareciendo como subalternos, pero el enfoque cambia en la constitución de

una novela que denuncia la rigidez de la estratificación social, los abusos de poder, la dictadura, y también el racismo. Sin embargo, llegar a esta elaboración narrativa y simbólica también formó parte de un proceso personal del escritor, ya que como afirma Oviedo (2018):

Algo paradójico que debe subrayarse -precisamente porque sus críticos suelen olvidarlo- es que [...] sólo redescubre la vigencia de sus raíces indígenas en Europa [...], en su tesis de licenciatura *El problema social del indio* (Guatemala, 1923) Asturias había defendido una posición racista y casi del todo negativa de la población indígena, a la que veía en un estado de degeneración física, psíquica y moral. [...] Felizmente, hacia 1930 había abandonado del todo estas ideas, pues Francia reactivó imágenes obsesivas y muy distintas de su propia tierra: pobreza, atraso, explotación del indígena, agravadas por larga dictadura de Estrada Cabrera. El encuentro con la cultura europea, sacudida entonces por grandes acontecimientos históricos y por las innovaciones de la vanguardia, es providencial porque entra en conjunción con la herencia maya y la dura realidad política que vivió de joven, configurando así las bases permanentes de su esfuerzo estético. (474)

En ese sentido, será el pueblo quién generará los materiales que el autor manejará en su complejo crisol para que se cuente la historia, con sus dolores, sueños y esperanzas, además de contradicciones y miserias. Podemos decir que se construye la narrativa a partir de un imaginario que abarca estos elementos antes excluidos o que asomaban de manera parcial, y muchas veces respondiendo a intereses que no eran los de estos colectivos (como en otra emblemática obra argentina del XIX, una *Excursión a los indios ranqueles*, 1870, de Lucio Mansilla). En esa tarea de resignificación, intentamos cuestionar y comprender las problemáticas político-sociales latinoamericanas y el papel reconstructor de la obra literaria a partir de una visión de la historia de los márgenes. Según la escritora y profesora Selena Millares Martín (1997), uno de los símbolos de las manifestaciones estéticas de nuestra época es la problematización del canon, impulsada por la parodia, la carnavalización, la ironía y el intertexto, que, a través de tales estrategias, subvierte con un nuevo paisaje la escena de la creación. Para que sea posible esa subversión de los patrones se valoriza la diferencia y la periferia. Siendo así, “[...] lo ex-céntrico adquiere un nuevo sentido, para privilegiar la condición de la negritud, la feminidad, la homosexualidad o el mundo indígena, que miran de frente a lo que la tradición instituía como paradigma” (p. 41).

De esa forma, los espejos fragmentados se van recuperando. Los aspectos del realismo mágico combinados con los elementos políticos en *El Señor Presidente* realizan esa construcción desde una óptica innovadora, en la que el sustrato simbólico y mitológico, como elemento de inclusión, participa de las transformaciones de la contemporaneidad. Pero ¿de qué manera el mito, los símbolos y los elementos mágicos pueden contribuir a la estructuración de la obra literaria y a la construcción de la identidad? Mircea Eliade (2002) afirma que

El mito es una realidad cultural extremadamente compleja, que puede enfocarse e interpretarse a través de perspectivas múltiples y complementarias. [...] el mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento ocurrido en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso del “principio” (p.11)⁹⁹.

Según el teórico, en las sociedades arcaicas o tradicionales la constitución del “ser”, es decir, de la identidad del ser, pasa por el concepto de sagrado: “Una piedra, entre tantas otras llega a ser sagrada –y por lo tanto, se halla instantáneamente, saturada de ser– por el hecho de que su forma acusa una participación en un símbolo determinado [...] (Eliade, 1985, 14). Así, de acuerdo con el enfoque que estamos utilizando, la pérdida de la identidad se construye

⁹⁹ La traducción al castellano es nuestra.

también a través de la pérdida violenta del carácter sagrado de la existencia. De esa manera, la edificación de nuevos caminos identitarios y de un nuevo lugar social y simbólico comprende la reestructuración del carácter sagrado perdido, que se hará sin duda desde nuevas perspectivas. Por otro lado, de acuerdo con los planteamientos del filósofo Slavoj Žižek (2007), la violencia es un aspecto intrínseco a nuestro sistema social, asumiendo distintas representaciones que pueden ser objetivas o subjetivas, entre las que estaría el lenguaje. Creemos que, en el discurso literario entre otros lenguajes artísticos, podemos encontrar una de estas representaciones. En *El Señor Presidente*, observamos la identificación entre el dios maya Tohil, que exigía sacrificios, y el dictador (no nombrado en la novela, pero que puede referirse a Estrada Cabrera en su concepción y a Jorge Ubico posteriormente), como se percibe en el ya citado capítulo 37, “El baile de Tohil” (Asturias, 2018):

Una palpitación subterránea de reloj subterráneo que marca horas fatales empezaba para Cara de Ángel. Por una ventana abierta de par en par entre sus cejas negras distinguía una fogata encendida junto a cipresales de carbón verdoso y tapias de humo blanco, en medio de un patio borrado por la noche, amasia de centinelas y almácigo de estrellas. Cuatro sombras sacerdotales señalaban las esquinas del patio, las cuatro vestidas de musgo de adivinaciones fluviales, las cuatro con las manos de piel de rana más verde que amarilla, las cuatro con un ojo cerrado en parte de la cara sin tiznar y un ojo abierto, terminado en chichita de lima, en parte de la cara comida de oscuridad. [...] Un grito se untó a la oscuridad que trepaba a los árboles y se oyeron cerca y lejos las voces plañideras de las tribus que abandonadas en la selva, ciega de nacimiento, luchaban con sus tripas — animales del hambre—, con sus gargantas —pájaros de la sed— y su miedo, y sus bascas, y sus necesidades corporales, reclamando a Tohil, Dador del Fuego, que les devolviera el ocote encendido de la luz.

Tohil llegó cabalgando un río hecho de pechos de paloma que se deslizaba como leche. Los venados corrían para que no se detuviera el agua, venados de cuernos más finos que la lluvia y patitas que acababan en aire aconsejado por arenas pajareras. Las aves corrían para que no se parara el reflejo nadador del agua. Aves de huesos más finos que sus plumas. ¡Retún- tún! ¡Re-tún-tún!..., retumbó bajo la tierra.

Tohil exigía sacrificios humanos (p. 375).

El fragmento mencionado, ejemplo de las intersecciones presentadas al inicio de estas reflexiones, demuestra cómo entran en la composición de la narrativa una visión de mundo que parte desde otros parámetros para narrar las realidades. Los aspectos míticos y sagrados forman parte de la concepción de lo creado-recreado en la obra literaria. Precisamente es la liberación de la imposición de un discurso único lo que puede llegar a representar la importante transformación de la identidad literaria latinoamericana. Sin volver, por supuesto, a la misma categoría a la que pertenecía antes de las colonizaciones, lo que ocurre es una nueva mirada hacia el mito, renovándolo en la búsqueda de un lugar en la nueva configuración social y artística. Sobre este aspecto, el propio escritor reflexiona en el ensayo “*El Señor Presidente* como mito” (2018: 427- 428)¹⁰⁰, revelador texto que lanza importantes luces en diálogo con nuestra propuesta:

Habría que estudiar nuestra literatura política. Ese estudio abarcaría los mitos anteriores a la conquista española, los mitos de los pueblos precolombinos; los mitos de la época colonial, tiempo en que España dominó América, todo ese universo de monstruos y riquezas fabulosas que creó la imaginación europea; los mitos del siglo XIX, después de la independencia, todos los mitos de la Revolución Francesa, trasladados allá, y a principios de este siglo XX, los mitos del progreso, el positivismo.

¹⁰⁰ Se refiere a una conferencia impartida por el autor en 1965. La edición manejada es la que se publicó junto al texto de la novela en la editorial Cátedra.

Sería interesante enfrentar [...] dos fuerzas bien definidas en el arte de manejar a los pueblos y a los hombres. La del dios sanguinario, azteca, Huitzislipochtli, [...], entre los mayas-quichés Tohil, [que] exigía sacrificios humanos, pues la sangre de las víctimas era lo único que alimentaba al sol. [...] La otra fuerza, representada por Quetzalcoatl o Kukulcán para los mayas, rechazaba los sacrificios humanos. [...] Existían pues, ya estas dos fuerzas, que ahora mismo se repiten en nuestros países latinoamericanos: las sanguinarias bajo el signo místico-militarista, y las que atienden al orden basado en la convivencia, el diálogo. Y así podrían [...] ver cómo siempre sobreviven los mitos primitivos, ancestrales, en nuestra vida política, de la que es un espejo, de cierta forma, *El Señor Presidente*. [...] Mi novela ha sido estudiada [...] desde el punto de vista literario-político, pero también habrá que estudiar en relación con esa visión o cosmovisión mítica, partiendo de la base de que no se trata de mitos, en el concepto de ficciones, de hechos inexistentes, sino de mitos vivos, vivientes y actuantes.

3. A modo de conclusión

El interés y la conexión de Miguel Ángel Asturias con los mitos, la cultura maya, sus propios orígenes y la construcción de la identidad guatemalteca e hispanoamericana se revela en sus novelas de maneras distintas. En *El Señor Presidente* aparecen de una forma muy compleja y quizás esa complejidad sea la que genera algunas polémicas sobre la obra. Sin duda continuaremos estudiando y tejiendo debates sobre esta y otras narrativas del autor, ya que lo más importante es siempre seguir cosiendo preguntas. No obstante, nos gustaría destacar aún el estudio de Alicia Llerena (1997: 112), quien afirma que en Asturias encontramos una “voluntad de identificación con respecto a la visión indígena” una vez que el escritor guatemalteco “se solidariza permanentemente con sus personajes a través de un análisis y una enunciación afectivas de los mismos (contribuyendo así a la veracidad de su universo)” y que “realiza un compromiso magicorrealista (p.116). El ensayo de Llerena se refiere más directamente a *Hombres de maíz*, sin embargo, al llegar a las palabras finales en esas reflexiones que acabamos de exponer, creemos que en gran medida se pueden aplicar a las demás novelas del autor, incluida *El Señor Presidente*.

Creemos que más importante que definir etiquetas para una obra, es retroceder a sus orígenes, a su génesis y desarrollo, que en este caso están relacionados -como hemos dicho antes- con una construcción identitaria del escritor y que se conectan con la construcción identitaria del propio pueblo guatemalteco y latinoamericano. Como cierre de estas reflexiones, citamos un fragmento de la carta que el escritor mexicano Carlos Fuentes escribe al argentino Julio Cortázar para darle noticia del nacimiento de *Cien años de soledad*, del que acababa de leer el manuscrito entregado por su entrañable amigo García Márquez. La carta de Fuentes (2007) nos habla de esa obra, pero también elabora, quizás sin pretenderlo, una de las más bellas definiciones de realismo mágico:

Te escribo impulsado por la necesidad imperiosa de compartir un entusiasmo. Acabo de leer *Cien años de soledad*: una crónica exaltante y triste, una prosa sin desmayo, una imaginación liberadora. [...] He leído el Quijote americano, [...] un Quijote enclaustrado que por eso debe inventar al mundo a partir de cuatro paredes derrumbadas. ¡Qué maravillosa recreación del universo inventado y re-inventado! ¡Qué prodigiosa imagen cervantina de la existencia convertida en discurso literario, en paisaje continuo e imperceptible de lo real a lo divino y a lo imaginario! [...] Un día, querido Julio, me hablaste de la novela como mutación. Eso es *Cien años de soledad*: una generación y una regeneración infinita de las figuras que nos propone el autor, mago iniciático de un exorcismo sin fin. Y qué sentimiento de que cada gran novela latinoamericana nos libera

un poco, nos permite delimitar en la exaltación nuestro propio territorio, profundizar la creación de la lengua con la conciencia fraternal de que otros escritores en castellano están completando tu propia visión y dialogando contigo (p. XV-XXIII).

De esa manera, cogiendo el hilo del diálogo destacado por Fuentes y posibilitado por la narrativa realista y mágica, recordamos nuevamente las reflexiones de Oviedo (2018), al afirmar que “quizás sin conocerlos, Asturias ha logrado algo semejante a lo que han hecho antropólogos modernos del mundo primitivo como Lévi-Strauss y Mircea Eliade, y las teorías de Jung sobre los arquetipos y el inconsciente colectivo.” (481) Terminamos con la esperanza, como afirmó García Márquez al recibir el Nobel de Literatura en 1982, de que haya en un futuro una nueva utopía, donde sea posible una segunda oportunidad sobre la tierra para las estirpes condenadas a la soledad. Quizás ese día también la haya para los Peleles y mendigos de Asturias, que ya no tendrán que perecer a las puertas de la iglesia.

4. Referencias Bibliográficas

- Asturias, M. A. (2018) *El Señor Presidente*. Madrid: Cátedra.
- Asturias, M. A. (2014). *Leyendas de Guatemala*. Madrid: Cátedra.
- Becerra, E., Fernández, T., Millares, S. (1995) *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Universitat.
- Belli, G. (2011) *Escándalo de miel*. Barcelona: Seix Barral.
- Benjamin, W. (1987) *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense.
- Didi-Huberman, G. (1998) *O que vemos o que nos olha*. São Paulo: Editora 34.
- Didi-Huberman, G. (2006) *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Eliade, M. (1985). *Lo sagrado y lo profano*. Labor: Barcelona
- Eliade, M. (2002) *Mito e realidade*. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva.
- Fuentes, C. (2007) Para darle nombre a América, homenaje. *Cien años de soledad*. Edición conmemorativa. Madrid: RAE. XV-XXIII
- Fuentes, C. (2010). *El espejo enterrado. Reflexiones sobre España y América*. México D.F: Alfaguara.
- Guberman, M.d.C. (1989) *O filtro mágico da linguagem. Miguel Ángel Asturias e sua trilogia*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- González Araya, M. N. (2003) El Señor Presidente. *Revista Pensamiento actual*, 4(5), 47-56
- Llarena, A. (1997). Un balance crítico: la polémica del realismo mágico y lo real maravilloso americano (1955-1993). *Anales de literatura Hispanoamericana*, 26. Madrid: Servicio de publicaciones UCM.
- Núñez, Á. (2001) *El canto del quetzal. Reflexiones sobre literatura latinoamericana*. Buenos Aires: Corregidor.
- Oviedo, J. M. (2018) *Historia de la Literatura Hispanoamericana*. 3. *Postmodernismo, vanguardia, regionalismo*. Madrid: Alianza.
- Žižek, S. *Sobre la violencia* (2017). Barcelona: Paidós.

La necesidad de la inclusión de la oratoria en la traducción

Inmaculada Caro Rodríguez, *Universidad de Sevilla*

1. Introducción

Tomando como base la obra que se le atribuye a Cicerón titulada *De optimo genere oratoria*, hay que destacar que se hace hincapié en que la citada disciplina es una gran herramienta para la traducción. Sin embargo, el paso de los años ha ensombrecido e incluso anulado la necesidad de tenerla en cuenta por el hecho de que se prefiere conciliar la traducción con la tecnología para normalizar el uso de las nuevas tecnologías con la labor desempeñada por el traductor. Parece haberse olvidado que a través de la oratoria se puede llegar a tener un dominio mucho más completo del vocabulario y estructuras de un idioma en lo que respecta a la perspectiva del traductor a la vez que se va fortaleciendo el mensaje del texto, gracias a la riqueza y diversidad de técnicas con las que cuenta esta disciplina que va más allá de una mera transmisión, sino que tiene como objetivo el componente emocional. Es igualmente interesante el hecho de que la oratoria abarque tantos campos como puede hacerlo la traducción y este arte nunca ha anulado ni aislado el componente escrito, sino todo lo contrario: dicha unión ha resultado ser un complemento para una comunicación eficiente y efectiva que si se recuperara en las corrientes actuales podría ser bastante productivo (Cázares, 2006).

El soporte que ofrece la sabiduría del pasado es una forma de avanzar en el futuro, la tecnología puede quedar obsoleta, pero la sabiduría de grandes oradores como Cicerón nunca desaparece. Es cierto que la oratoria se relaciona en muchas ocasiones con la capacidad de hablar y parece que deja atrás el estudio profundo y pormenorizado de un texto. Sin embargo, antes de llegar a la comunicación oral, un buen orador estudia el texto en su totalidad y tiene un control del lenguaje. De hecho, los abogados suelen tener presente un libro tan importante como el de fray Luis de Granada con su *Retórica eclesiástica* para que no se descuide un buen uso del lenguaje en la comunicación oral. De hecho, el propio Quintiliano, gran maestro que escribió sobre la oratoria en doce libros, hacía hincapié en la importancia de la elocuencia del lenguaje a la hora de ser elocuente para conseguir un efecto determinado, por eso consideraba que el orador debía de proveerse lo mejor posible como debe hacerlo el traductor a la hora de llegar con su texto al público y para ello se necesita adquirir elocuencia, puesto que ayuda a derribar barreras de forma ingeniosa y sutil utilizando y/o jugando con el lenguaje cuando sea necesario.

En el cuidado de los detalles la traducción influye enormemente en la oratoria, puesto que hay que tener la delicadeza y la exactitud que los grandes oradores reclamaban para sus textos al ser un complemento a la creatividad, a la misma vez que había que optar por la mesura y prudencia para perfeccionar en el arte de ser y de ser entendidos que en definitiva es una aspiración de todo el que produce un texto oral o escrito y todo esto implica una energía para poder perfeccionarse cada vez más hasta que tenga tanta fuerza como para llegar a impresionar puesto que la traducción y la oratoria tienen un origen en la retórica: no hay que olvidar que retórica significa lo que fluye, lo que se dice. El traductor tiene que volver a lo que se conocía antiguamente como “*facundia*” que es una maestría en la que aparentemente se improvisa sin ser realmente así. No consiste en sacrificar en su totalidad la esencia del texto para contentar al cliente. Así como la escritora italiana Elena Ferrante comenta en su obra *Art of Fiction* No. 228, (issue no. 212, Spring 2015) que no hay que tratar al lector como una referencia absoluta a la hora de escribir, tampoco debe hacerse a la hora de traducir para evitar faltar a la concreción y a la verdad de un texto determinado.

Una parte muy importante de la retórica es la “suasoriae” que es la que se se hace una importante reflexión pausada y meditada acerca de un texto y por otra parte, y la “controversiae” que es donde se produce un debate. Esta fase de la oratoria se puede aplicar He aquí una idea muy por encima de las Instituciones de Quintiliano, y una centésima parte de los infinitos conocimientos que nos ofrecen; de las cuales se han tomado todas las reglas de que están llenos los innumerables artes de retórica y métodos de estudios que andan impresos. Pero cualquiera que vaya cotejando estas reglas con la doctrina de éste, conocerá que, contentándose sus autores con aquellos preceptos que miran a dar a la juventud alguna idea del artificio retórico, escasean lo principal, que son los medios para convencer al entendimiento y mover la voluntad: en lo que consiste la verdadera elocuencia de griegos y romanos. Las demás artes, tratando por lo común de tropos y figuras, que, en sentir de todos, es la parte más débil de esta facultad, tocan muy por encima la invención, que es el alma, y la que da valor a todo lo demás; haciendo por otra parte poco caudal de otros requisitos, en que Quintiliano hace tanto hincapié.

En contraposición con Cicerón, que paradójicamente, tenía miedo a hablar en público y se sentía más cómodo en lo escrito, a pesar de todo su tesón fue tan grande que llegó a sobrepasar sus miedos y fusionar su maestría textual con el dominio de la oratoria. Solía decir: “En vosotros suelo advertir y en mí he experimentado muchas veces que al empezar el discurso palidezco y empiezo a temblar”. Cicerón creía que era imprescindible suscitar emociones mediante un discurso, de utilizar el humor «como la sal» en las palabras. De hecho, llamaba a los oradores los llama «operarios de lengua veloz y aplicada» y a un adversario «hombre de genio sacudido». Todo lo tenía meditado y calculado con apenas improvisación. Más aún pensaba que “el discurso ha de brillar por la elección y la construcción de las palabras, ha de conocer el orador las pasiones humanas, porque en excitar o calmar el ánimo de los oyentes consiste toda la fuerza y valor de la oración”.

Actualmente, hay un auge de técnicas de coaching, disciplina de la que se habló por primera vez en Oxford en 1830, en círculos muy concretos y para personas muy concretas frente a lo que ocurría en otras épocas donde se enseñaba la retórica en la escuela es lo que parece estar más en consonancia con la mezcla de la traducción y la oratoria. Coaching como el vínculo conciliador entre la traducción y la oratoria a la que la Asociación Española de Coaching define como: “Es el arte para que la personas consigan lo mejor de si mismas en todo aquello que deseen” y además puntualiza que “es una técnica relativamente nueva ya que se podrían relacionar pensamientos de filósofos”. Esta forma de relacionar disciplinas y el dar lo mejor de uno mismo crea la mezcla perfecta para conseguir una buena interpretación de un texto y además es una forma de tener una actitud y una predisposición de mejora continua y continuada. Un traductor tiene que organizar bien la información al igual que un orador y como indicaba Descartes, hay que tener precisión en lo que respecta a las necesidades del discurso desde sintetizar, jerarquizar, clasificar. Por lo tanto, el pensamiento debe estar presente en todo momento. como indica Nikerson, lo cual conllevaría que se plasmaran unos comportamientos académicos de tipo individual y colectivo que serían fundamentales ante los cambios que inevitablemente tendrían un gran impacto de calidad en generaciones futuras, como indica Morín (1999)5 en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”.

Actualmente, hay ciertos sectores que infravaloran la labor del traductor y la traducción, puesto que lo contemplan como una mera sustitución automática de idiomas donde no es imprescindible la precisión, y por lo tanto, cualquier persona que sepa un idioma extranjero o incluso que sepa buscar bien en internet o tenga una aplicación de móvil puede ser un traductor. Esta percepción es completamente disparatada, ya que el mero hecho de estar en posesión de un buen conocimiento de idiomas no implica una garantía absoluta para poder alcanzar una traducción que merezca la pena. La traducción requiere habilidades y dominios que requieren maestría, años de estudio y conocimiento de la sintaxis, las reglas ortográficas y la semántica

de las lenguas que están implicadas para hacer un análisis correcto del significado en la lengua de destino. Además, un traductor debe tener conocimiento del tema a traducir y de la lengua, incluyendo las normas lingüísticas y las reglas de ortografía. De hecho cada texto, es especial y singular como observó Octavio Paz: “Cada texto es único y, simultáneamente, es la traducción de otro texto e irse adaptando a diversos medios para llevar a cabo esa labor. Ningún texto es enteramente original porque el lenguaje mismo, en su esencia, es ya una traducción: primero, del mundo no verbal y, después, porque cada signo y cada frase es la traducción de otro signo y de otra frase. Pero ese razonamiento puede invertirse sin perder validez: todos los textos son originales, porque cada traducción es distinta. Cada traducción es, hasta cierto punto, una invención y así constituye un texto único.” Indirectamente, el autor indica incluso que la traducción es un reflejo del lenguaje verbal con el no verbal, con lo cual encaja perfectamente con la relación entre la traducción y la oratoria.

El talento de un traductor es realmente lo que da valor a un texto procedente de una lengua desconocida y con la formación adecuada en oratoria será aún mucho más poderosa en lo que respecta al entendimiento intercultural en lo que respecta a la transmisión de historia, valores y esencia entre diferentes lenguas. Para llegar a este objetivo, el traductor tiene que aprender de otros traductores que le servirán de maestros y de oradores que le darán las pautas que necesita para ser eficaz llegar a una conversión adecuada de un texto en la lengua de destino a traducir. Para potenciar su talento, los maestros de la oratoria tienen que estar presente para aumentar la legibilidad textual y su dicción si es que tiene que leer su traducción o hacer una traducción simultánea e ir teniendo cada vez más competencia en materias diferentes ya sea en el ámbito humanístico o científico. Tan importante es lo que muestra un texto como lo que no, por lo tanto el componente que aparentemente está ausente puede tener un efecto significativo desde el punto de vista cultural para poder transmitir un mensaje de manera eficaz. Cyril Connelly afirmaba que “Traducir de una lengua a otra es el más delicado de los ejercicios intelectuales; comparado con él, los otros acertijos, del bridge al rompecabezas, parecen triviales y vulgares. Tomar un fragmento de griego y ponerlo en inglés sin derramar una gota ¡qué agradable destreza!”

En esta labor también es importante tener conocimiento sobre los diversos registros, estilos de habla, y tener un sólido conocimiento en lo que respecta a la estratificación social de las lenguas, de origen y de destino para aumentar el conocimiento sociocultural de las lenguas a traducir, así la calidad será mucho más evidente. Todo esto implica estar atento a los diferentes recursos que van surgiendo por parte de diversas fuentes para ir aumentando su conocimiento con el objetivo de tener una competencia más completa de la labor que hay que realizar. Además de esto, deberá conocer las figuras literarias y los dichos populares que serán de gran ayuda a la hora de identificar la ironía, la sátira, etc. Como consecuencia, el traductor necesita estar preparado desde muchos ámbitos para que finalmente pueda expresar su maestría, su sabiduría y finalmente la profesión de traductor llegue a valorarse debidamente como se merece teniendo una práctica enfocada a la oratoria que en la actualidad está canalizada mediante el coaching que ofrece prácticas de perfeccionamiento del lenguaje de una forma metódica y refinada para que se pueda realizar un trabajo de calidad para poder interpretar un texto correctamente..

Siendo la traducción una forma de dar a conocer la realidad ya sea o no ficcionada o no tiene que conectar con lectores y con un determinado público que está recibiendo un mensaje de forma oral, lo cual requiere tener un dominio de para narrar de forma explícita y secuenciada incluso teniendo que recurrir a procesos de abstracción cuando sea necesario de tal manera que lo traducido suene natural y familiar a la lengua materna de los lectores u oyentes en el proceso de deducción, de relación que tienen que hacer desde el punto de vista mental de tal forma que les permita olvidar que hay un proceso de traducción, sino más bien un proceso inconsciente

donde se está recibiendo un significado determinado en un sentido literal, figurado etc que permita visualizar y adquirir el mensaje de forma enriquecedora. En ocasiones, el traductor se verá obligado a improvisar, especialmente cuando está haciendo una traducción literal. En esta faceta, hay una relación muy fuerte con la oratoria. Según Corradi “los esfuerzos extraordinarios que requiere el acto de improvisación de todas las facultades físicas e intelectuales, y el sacudimiento eléctrico que al ponerse estas en juego recibe el orador, comunica a sus palabras una energía, una eficacia, un calor que gana insensiblemente al auditorio y se imprime en sus ánimos con caracteres de fuego”. Aunque pensar en improvisación parezca implicar que no existe preparación alguna, al tenerla en mente implica que no sea tan espontánea.

La expresión corporal en esos casos tiene que estar muy controlada para que no parezca que se está en una situación de aprieto tanto en los momentos en los que hay que intervenir como cuando haya momentos de lenguaje no verbal. La oratoria ofrece las técnicas necesarias para que cada situación parezca lo que Beautain (1887, 269) afirmaba “una especie de alumbramiento en presencia del público” y tener en cuenta el tono que hay que emplear en cada momento que está presente en grandes oradores como Cicerón en lo que respecta a lo que se conocía como “genus” que dependiendo de su rigor podía ser “grande” (tono elevado), “medio” o “tenue” (estilo elegante) con el objetivo de llegar al público y no dejarles indiferente. En todas las fases de la traducción hay que realizar un trabajo bastante intenso, aunque como diferencia, en la parte oral no hay que perder el objetivo de la perspectiva de la oratoria tradicional que se sigue manteniendo en la actualidad que es sobre todo la “actio” que es la puesta en escena donde se destacan las habilidades comunicativas sin olvidar que el trabajo que tiene que hacerse con anterioridad mencionado anteriormente y que utilizando la terminología de los grandes oradores serían la “inventio” (capacidad previa de investigación), “dispositio” (ordenación de ideas y argumentación), “elocutio” (redacción del discurso eligiendo las expresiones correctas y adaptadas al contexto) y finalmente la “memoria” que es fundamental en lo hablado y escrito para ser consciente de los recursos utilizados valorando si puede ser apropiado repetirlos o no. Lo observado y lo observable van a ser retos constantes de los que el traductor tiene que salir airoso y más reforzado desde el punto de vista profesional. El lenguaje oral y escrito, aunque puedan estudiarse por separado por razones metodológicas, están muy unidos. Luis Díaz Viana incide en que (2007, 29), “todo arte de la palabra —también el de la literatura escrita— remite a la palabra como sonido, al verbo que suena y resuena aunque sea en voz baja, calladamente, si leemos un texto en soledad”.

Dado que los preparadores de coaching se están dedicando a la oratoria y existen subcategorías dentro del mismo, lo que parece más apropiado para la traducción en lo que respecta a su unión con la oratoria, sería la adopción de la perspectiva ontológica al intercalar el lenguaje con las emociones, puesto que busca perfeccionar la expresión junto con el sistémico, puesto que el foco está en la mejoría del profesional dentro de un sistema de cambios sin olvidar la inteligencia emocional que ostenta la perspectiva socrática de “conócete a ti mismo”, debido a que hay que estar en un proceso constante de reflexión en lo referente a técnicas de mejora de todo tipo. Además, habría que complementar todas estas facetas con modalidades coercitivas que tengan como objetivo causar impacto y, por último, el llamado coaching con PNL (Leibowicz, 2000) que se centra en análisis del individuo ante los estímulos que recibe y cómo reacciona ante ellos. Merece la pena realizar toda este esfuerzo para que el traductor tenga una maestría absoluta debido a la responsabilidad tan grande que tiene el traductor que va más allá de transmitir un mensaje: no hay que olvidar que ha habido ocasiones en las que una traducción ha tenido una fuerte transcendencia social como es el caso de la traducción de la Biblia de Lutero o la de King James’s Bible de 1611 en lengua inglesa (Kirk, 2017).

2. Conclusión

La traducción está tan repleta de dinamismo que no se puede contemplar como un proceso que está resuelto con unas pautas de formación que una vez concluida finalizan, el traductor se tiene que ir nutriendo de diversos tipos de experiencias dentro de una sociedad que está repleta de cambios y transformaciones. Consecuentemente, tiene que hacer un gran esfuerzo y la oratoria constituye el complemento perfecto para poder llegar a la maestría total que requiere un arte como la traducción para que ese desprestigio que, en ocasiones, sufre por los avances de programas de traducción, webs, etc pueda verse recompensado por la aplicación de las técnicas magistrales de la oratoria que hoy en día la llevan los profesionales que se dedican al coaching. Heráclito de Éfeso afirmaba que “todo fluye, somos y no somos”. Es decir, el cambio es una realidad, aunque no siempre puede ser perceptible. Los límites de la traducción efectivamente no pueden ser percibidos, son como “los límites del alma” de esta filosofía heracliteana en donde hay una seguridad absoluta que el devenir de los tiempos hacen que nadie “pueda bañarse dos veces en el mismo río” porque el traductor también evoluciona, también cambia aunque un buen profesional con ganas de seguir fluyendo, siempre va a permanecer, pues el rigor metodológico y científico serán unas constantes en un buen profesional. La oratoria y la traducción están en constante cambio, pero se seguirán estudiando juntas y por separado. Tampoco se acabarán los detractores y quien infravalore todo la investigación y la dedicación que requiere llegar a perfeccionar una labor que no solamente implica una satisfacción personal desde el punto de vista profesional, sino que va más allá, es también una cuestión personal en la que se contribuye al acercamiento a otras culturas mediante diversos textos de tipo oral o escrito. Sin embargo, el enriquecimiento en lo que respecta a la unión de la traducción con la oratoria, será capaz de devolverle el prestigio y/o consolidar su arte como disciplina.

3. Bibliografía

- Cázares, Y. (2006). *Aprendizaje autodirigido en adultos: Un modelo para su desarrollo*. Sevilla: Trillas.
- Fishch, Johan (2018). *Manual de la historia de la filosofía*. Berlín: Herder Editorial.
- Kirk, G. S. (2017). *The Cosmic Fragments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leibowicz, J. (2000). *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua*. Oficina Internacional del Trabajo/CINTERFOR. Recuperado de: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel9.pdf

Righting/Writing the Right/Rite through mediated pedagogies: life in *Bromwell High*

Margarita Navarro Pérez, *Universidad Compluense de Madrid*

1. Introduction

In the present atmosphere, where documentaries set in the educational context seem to take a prominent role in the media in the UK, whether focusing on the canteen, the development of the school or the students progress,¹⁰¹ it would seem that education is a trending topic at the moment. This bombardment of images of these mediated pedagogies combine in people's minds to create the idea(l)s that exist in society about the different educational contexts presented in them. I argue that the images offered in the media and more specifically in the series to be analyzed here, *Bromwell High*, are, albeit exaggerated to the extreme, a reflection of some idealized preconceptions/ideas existing within British society about state and private pedagogies. It is for this reason that my aim in this chapter is that of *righting/writing the right/rite*.

When analysing the images put forwards in this television series, I will be describing and writing about the reality portrayed, that is, I will be writing about the assumptions that inform the text, which one must assume are, even if only partially, *right*, or that are at least intended to be right. However, these stereotyped images are often presented and repeated in the media without questioning, as a *rite*, whereby *writing the right*, becomes a process of *writing the rite*. At the same time, by comparing these images with others found in the media, it could be said that what I am actually doing is *righting the rite*, given that I question these rite-like versions of the different educational contexts.

However, in doing so I will also be *righting the right*, that is, I am fully aware of the fact that mine is but a personal view on the matter. Thus, in an attempt to avoid the trap of converting my argument into the very thing I am trying to demystify, a *rite*, I try to distance the reader and myself from the text and emphasize the very fact that what I have offered is *one* view, for this reason I resort to the use playful language. Notwithstanding my intention to shed light on the issue of the perception and representation of the specific mediated pedagogies presented in *Bromwell High*, I acknowledge the fact that it is my personal view and I do not intend to claim to have arrived at the ultimate truth.

In what follows, therefore, I will analyze the educational contexts presented in the series and the implications these have on society's understanding and idea(l)s on both state and private pedagogies. Added to this, at times I will try to relate this fictional 'reality' with other more

¹⁰¹ Namely television programs set in schools such as: *Jamie's School Dinners* which is a four-episode documentary that was aired in Channel 4 from February to March in 2005, *Educating Essex*, *Educating Yorkshire*, and *Educating the West End* also aired in Channel 4 in the years 2011, 2013 and 2014 respectively, and television comedies such as *The Inbetweeners* broadcast on E4 between 2008 and 2010, which produced three seasons and was nominated to twenty seven awards, winning fourteen of those, the comedy drama *Teachers* another Channel 4 production which was aired between 2001 and 2004 and produced four series, and the more BBC Three sitcom *Bad Education*, which has produced three series from 2012 to 2014. We can also find a very successful television comedy set in the educational context, but this time at university, *Fresh Meat* which is producing its fourth season now.

‘realistic’ ones to be found in contemporary English media, and by realistic I mean, non-fictional.

2. The power of doublethink: laughing it off.

When it comes to the analysis of educational contexts in Britain, and more specifically of the cartoon series *Bromwell High*, there are several ideas that need to be considered, which are implied in the title of this section. On the one hand, it is necessary to be able to make use of *doublethink* when it comes to nomenclature dealing with educational institutions.

Although the television series analyzed here is set at an inner-city state school, two different educational contexts are featured, namely state and private education. Nonetheless, when it comes to naming these institutions, according to English nomenclature, it is necessary to resort to the power of *doublethink*. By this I invite the reader to delve into the world of Orwell’s novel *Nineteen Eighty-Four*. In this novel, in order to be able to survive, one was meant to be a firm believer of ‘the party’ and its slogans, where individuals were to believe without hesitation that ‘WAR IS PEACE’ or that two plus two equals five. This is precisely the same strategy to follow when it comes to comprehending the labels used when referring to institutional educations in Britain, where we find that when talking about fee-paying schools, ‘public’ and private are the words used to describe them, being a ‘public’ school usually the more expensive one, which is also often boarding, hence my use of the inverted commas, given that a ‘public’ school can only be said to be public as long as very academic standards are proven, and the extremely high fees are paid. This in effect might invite to believe that it is the same as saying private, however, as *Bromwell High* will prove, in England a ‘public’ and a private school are different things.¹⁰² Nonetheless, these two would fall into the category of what is known as independent schools, where, as the word implies, the curriculum differs from the national one established by the Department for Education.

On the other hand, it is also of relevance in the study of this comedy series the idea of *laughing it off*, whereby something as fundamental and relevant for a society as education is taken as a laughing matter, where albeit ironically and through very exaggerated off-the-wall images, very serious matters are dealt with and criticized within the realms of comedy. This alone, and taking comedy as an important part of English popular culture should be enough to appreciate its value as an object of study (Schwoch, White, and Reilly, 1992; Storey, 2014).

However, and despite comedy’s importance in English society, it has often been considered an area not worthy of academic attention and thus not an object of study, given that comedy is commonly associated with leisure, unthreatening entertainment, play and lack of seriousness rather than as an object liable to undergo serious analysis (Mills 2005: 22, Savorelli, 2010, Kamm & Neumann, 2015). Thus, although at times some have dismissed comedy’s academic value due to its light-hearted role in society, of entertaining people and making them laugh, often the implications and assumptions that inform contemporary television comedies can be used as a means by which issues of belief and social discomfort can be traced. Precisely due to its light-heartedness, and the relaxed atmosphere it creates, studying television comedy is an ideal tool to unearth some of these assumptions and their relation with the socio-political environment in which certain comedies are created and enjoyed. Comedy is often used as a way of dealing with issues in a very politically incorrect way, which would be completely unacceptable in more ‘serious’ contexts.

¹⁰² In Britain when we talk about ‘public’ school we are really referring to very expensive and prestigious fee-paying independent schools such as Eaton and Harrow just to give a couple of examples. Private schools are clearly also fee-paying schools, but not as expensive and prestigious as ‘public’ ones.

This idea of comedy, as a cultural product that in order to be fully enjoyed and understood implies a considerable awareness of many aspects of society, has been put forth by many (Tueth, 2008: 2; Krutnik & Neale, 2001; Marc, 1989; Savorelli, 2010). Krutnik and Neale point out that comedy is not only a source of entertainment traditionally perceived as amusing and light-hearted, but that it is marked 'by its concern with the representation of 'everyday life'' (2001: 11). As Kamm & Neumann point out, 'TV comedy is a particularly productive space for exploring the complex interrelation of performativity and identification through exaggerated, farcical deconstructions of social norms and transgressive performances' (2015:10).

Thus, it is undeniable that comedy is created by and for a specific social, historical and cultural context, and therefore it can be considered a reflection of it. As Medhurst puts it:

Comedy, after all, is a cultural and social practice that is both shaped by and contributes to historical conjunctures; it pivots on contested and ambivalent relationships of power; it constitutes a repository of symbols that can be drawn on to indicate how, where and why people place themselves; it is a prime testing ground for ideas about belonging and exclusion. (2007: 39)

As Medhurst points out, comedy offers a snapshot into the workings of a society, its history, the existing relations of power and also questions of belonging and identity. This is achieved not only through the images presented in the comedies, but also through the exclusion of others. Images which are familiar to audiences and they can be related to, whether it may be to identify with or against. This is also something comedy relies on, recognition. For something to be funny it needs to be recognized, which implies that images put forward in comedy will be familiar in one way or another, hence my use of the adjective *right* earlier.

This in turn will help to elucidate some of the existing myths/rites within the educational sphere in England, which need to be put *right*, as the title of this chapter implies. Therefore, a close reading of the contemporary Canadian-English cartoon television comedy series *Bromwell High* will reveal that, besides what is explicitly expressed in the text, much that is left unsaid, unveils a further mediated educational reality in England, that speaks volumes about people's beliefs and attitudes towards education.

Therefore, when analyzing this comedy series, I will mainly focus on the gag, given that it is at this precise moment that audiences relax, and by laughing, consent and accept something that in more 'serious' environments would be totally unacceptable and rejected, perhaps due to its political incorrectness, something the comedy series analyzed here has plenty of.

3. Re-creating idea(l)s in *Bromwell High*: posh is more

This animated comedy series presents us with an outrageously underachieving inner-city state school, where characters and situations are so farfetched that comedy is drawn out of the most outrageous situations. This is probably due to the fact that cartoons can afford to be more extravagant than films, if just merely for the fact that 'special effects' are much easier to do on the screen. Added to this is the way in which a drawing on the screen seems to be a rather depersonalized way of depicting a society or its people. For whatever reason, this animated series is outrageously politically incorrect, and stereotypes are taken to the limit, including the three main characters, Keisha the illiterate aggressive black child, Natella the very articulate and clever Asian girl, and Latrina the chav-like undereducated child.¹⁰³

¹⁰³ The term 'chav' is charged of political and social implications which denotes a degree of dislike towards a specific social group in Britain, however, due to the lack of another term to refer to this character I have decided to use the existing terminology, given that there exists a long history of the existence of this term in the UK. The first book published on this matter dates back to 2004 when *The*

Nonetheless, it is important to bear in mind that these extreme stereotyped images of pedagogical settings are on the one hand, inspired on a shared knowledge of the educational reality in Britain, but, on the other hand they add to the repository of images that help individuals re-create idea(l)s of the different pedagogic contents through acceptance, rejection or just by challenging them, in a hegemonic play where some will invariably prevail over others. These ideas and sometimes ideals re-created from the images fed to society through the media, and their constant repetition blur the boundaries between fiction and reality, or what Baudrillard would call the real and the imaginary (2007), thus we could talk about the creation of a hyper-pedagogy. This repository of images to be found in the media helps create individuals' and society's idea(l)s on pedagogies in Britain, where it is not an easy task to separate the 'real' educational context from its re-created one by the media.

In this re-creation of educational contexts, *Bromwell High* mainly focuses on assumptions about what an inner-city-state school is like, and the kind of education students attending this educational institution receive, which as a whole, and as it is described in the series is woeful. However, on the second series, and more specifically on episode three 'Goodbye Mr. Crisps', there is a clear comparison between state and private education. The title of this episode can be understood as an intertextual reference to Hilton's novel *Goodbye Mr. Chips*, later made into several movies, the latest one being the one released in 2013 and directed by Stuart Orme. Remaining in the realm of audiovisual texts, if compared, it is possible to establish some parallelisms between these two, where there are different representations of the same educational institution and pedagogies, namely that of the private institution, which will be dealt with in the next section. Nonetheless, and despite some existing differences, there are also images, which are repeated in both audiovisual texts, which allude as the title of the next section mentions to the way in which private schools are presented as offering better educational standards.

4. Academic achievement: posh is more

It is an undeniable fact in England that academic achievement is intimately related to the type of school and whether it is a 'public', private, or state/comprehensive in England, which on the other hand is linked to poshness. As we have already seen, the best considered educational standard is associated with that provided by a 'public' school. An example of how state education is thought of as worse than 'public' education can be found in *Bromwell High*, when Tasmin, a 'public' school girl, arrives at Bromwell and Mrs. Jackson introduces her to the girls:

Little Book of Chavs: The Branded Guide to Britain's New Elite was first printed, and whose author chose to use the pseudonym of Lee Bok. This little book, which is part of a series, sold over 100,000 copies having to be reprinted eight times, as the author explains in the introduction to the last edition of the book. The definition of the word chav according to this book differs slightly from the one given by the dictionary, and chavs are described as 'non-educated delinquents' and 'the burgeoning peasant underclass' (Bok 8:2006). A month later after *The Little Book of Chavs* was first published, another book of the series was printed, *The Little Book of Chav Speak*, and two years later in 2006 the last book of the series came out; *The Little Book of Chav Jokes*. After the first book of the series was published readers wrote to the editors so that names of 'chav' places, which had been left out of the book's original list, could be added, something the author acknowledges and is very grateful for. In the same year another book was published, which made 'Chav Spotting' into a sport the whole family could practice and enjoy when they were out and about *Chav! A User's Guide to Britain's New Ruling Class*.

Mrs Jackson: Right, this is Tasmin everybody. In their wisdom, her parents have decided to broaden her social awareness by forcing her to leave public school and mix with poorer, more violent children.

Latrina: Like the girl last year, Rainbow Harvest?

Mrs Jackson: Yes, God rest her tiny soul. (To which the Bromwell girls seem to react by pulling a sad face and remain in silence for a second).

Tasmin: I'm sure I can help drag the school up the league tables.

(*Bromwell High*, Series One, Episode One, 'Baby Boom')

Through this exchange we learn that Rainbow Harvest is dead. Although it is not specified, part of the humor of this exchange comes from the ambiguity which may allow for interpreting that she was probably killed at Bromwell, thus implying aggression is part of everyday life there, something also openly expressed by Mrs. Jackson when referring to the 'poorer, more violent children' Tasmin will find at Bromwell. The girls' lack of comments or remarks on the issue, together with the uncomfortable silence, allows for this interpretation. This clearly implies that, the 'public' school Tasmin comes from is less aggressive, that children who go there are from the same or very similar social class as herself, and that educational standards are better there too, given that Tasmin is confident her exam results will help drag up the school's average marks in the league tables. It is also telling the use of words on the part of Mrs. Jackson, when talking about how Tasmin had arrived at Bromwell, as Mrs. Jackson assumes, she must have been *forced* to leave private education to go to a state school, the only objective being to 'broaden her social awareness', something that is explicitly said. From this we must assume, she could not have done so at her old school, where presumably, the rest of her colleagues would have come from very similar wealthy backgrounds.

When Tasmin first arrives at the school she is really well behaved and polite, but she soon becomes the biggest and most cruel bully at school, as well as the cleverest and the most popular amongst boys. This is a rivalry the three protagonists of this animated series are not prepared to put up with, so they call Tasmin's parents for them to take her with them. Her parents are outraged at the education she is receiving there, and express their disapproval about it. It is precisely in this instance that a further distinction between 'public' and private education is made, as Tasmin's parents argue the reasons to take her out of state education:

Father: All you're doing here is learning about drugs, bullying and underage sex.

Mother: If we'd wanted you to learn about that, we'd have paid to send you to a private school.

(*Bromwell High*, Series One, Episode One)

In this instance, it is made clear that Bromwell High is not giving this child the adequate high educational standard her parents want for her. But not only this, Tasmin's parents also argue that a private school would provide similar negative learning experiences to those provided by the state school, only they can pay for it. This image of the latent aggression existing at private schools is repeated in films such as Lindsay Anderson's *If...*, and the already mentioned *Goodbye Mr. Chips*, where to begin with, aggression and bullying between pupils, together with caning students as a disciplinary measure were a common practice, which was also accepted and encouraged by all within the educational community, students and teachers alike.

However, the superiority of private over state education is more clearly featured in the already mentioned chapter *Goodbye Mr. Crisps*, where in an attempt at raising some funds a National Schools Science Competition is hosted at Bromwell. It is precisely this competition

which clearly shows that resources at independent schools are much better than those available at Bromwell. The very impressive looking space rocket built by the 'public' school children goes up into the sky leaving everyone with their mouths wide-open, whereas Bromwell High's rocket stays where it is after a flimsy explosion that only lets out some smoke. This makes Natella react and ask Iqbal, the headmaster, to improve Bromwell. She goes to his office and tells him everything that in her view will make their school as good as a 'public' one, as can be seen in the following conversation:

Natella: We want to do Latin and play hockey, and have homework.

Iqbal: No, you need proper teachers for that stuff, and the school cash is tied up in something you don't need to know about. Maybe we could talk again after the next harvest.
(*Bromwell High*, Series Two, Episode Three, 'Goodbye Mr. Crisps')

Natella here mentions not only the academic curriculum, but also the sports they should practice and the fact that they need to get set homework, in order to improve the school; improvements which she clearly associates with independent education. Subjects such as Latin or Greek, would not be available at a state school in the UK. Although Iqbal seems not to be interested at first, he soon changes his mind when Natella tells him about the six figure tuition fees he could be charging, therefore earning. He then decides to build the new boarding school, with 'proper teachers' leaving one place for one of the 'poor kids', as Iqbal calls them, for which an exam will be set, and the student with the highest mark will be granted a scholarship. Once again, academic excellence is taken as a given at a private school, and that is why only the brightest child will have the opportunity to study there.

Believing, as Natella does, that she is the brightest student at Bromwell High, she assumes she will be the one who gets the scholarship at the new superior elitist school, so she starts giving her farewells to her friends, telling them that as and from the following day, she will be at the new school, wearing the uniform of a private school student, which in turn will give her the possibility of holding a position influential enough to be able to change the system:

Latrina: But then, we is split up!

Keisha: And we'll be left behind in this shithole.

Natella: Yeah, it does seem unfair. But I'll never forget you, and with the superior education I receive I'll be able to change the system from the inside... probably.

Keisha: Maybe they is let us all go to the good school together.

Natella: Erm, I don't think so.

Latrina: Why not?

Natella: Let's face it, it wouldn't really be a good school if they let you in, would it? (She giggles)

(*Bromwell High*, Series Two, Episode Three, 'Goodbye Mr. Crisps')

Natella has no doubts about the fact that the education she will receive at the private boarding school will be, to use her words, 'superior' to the one her friends at Bromwell High have access to, so much so that she knows she would be able to change things 'from the inside', another very different thing is whether she would want to or not, which judging by the pause she makes and her indifference toward the unfairness of it all, denotes that she is rather reluctant to do so. Although Natella is bidding her friends farewell, she does not seem to be very moved by this goodbye and she presents a very unmoved and pragmatic attitude.

An assumption is made about the unfairness of it all and how this superior education will most likely grant her a situation of power from which she might be able to change the

system. She presents audiences with the image of an elitist educational system to which only a few privileged ones have access to, on the basis of either academic excellence (which often can be achieved with the correct training provided by independent schools or private tuition) and/or money, which her working class, less academically talented friends must not attend for the school to maintain its status quo. Furthermore, it can be argued that, academic excellence tends to go hand in hand with money, and therefore with social class, given that as we have already discussed, attending a ‘public’ or a private school, is something almost solely determined by a comfortable financial situation. And as we have already mentioned, this private education is an almost certain guarantee of receiving an excellent education, which will in turn improve chances to get a top job.

This idea of the privately educated individual as one who is likely to end up holding a position of power is one repeated across the media. Still within the realm of fiction, the comedy series *Fresh Meat*, is a clear example of this, where one of its main characters, JP, a public school boy, keeps stating this fact throughout the whole series. An example in the media on how this is meant to be case can be seen in the BBC One television program called *Posh and Posher: Why Public School Boys Run Britain*, where journalist and broadcaster Andrew Neil (2011), in an interview to the former Liberal Democrat Education Minister Sarah Tether, explains and questions former MP on how they face the fact that MPs no longer represent society, given that 10% out of the 119 ministers of the coalition went to one public school, Eton, and 66% had been privately educated, in a country where only 7% of the population can afford to go to a private school. The former Education MP admits that that is a problem. Besides, she acknowledges that they are talking about a pattern that repeats itself in all spheres of life. In fact she says that: ‘in journalism at the top end of business, we also see similar patterns, that if you come from a wealthier background you’re more likely to get a good education and you’re more likely to reach the top’

But going back to the image presented of private education, and going back to this same episode of *Bromwell High*, shortly after the already mentioned exchange of farewells between the three friends, the superiority of independent over state education is re-stated again, this time, by Iqbal, when he makes his announcement about who is going to enter the new school in his speech:

Iqbal: I just popped back to tell you the result of the entrance exam and tell you who is get in to my good school and out of Mr. Bibb’s stinking shitbox... Keisha.
(*Bromwell High*, Series Two, Episode Three, ‘Goodbye Mr. Crisps’)

It is remarkable the way in which Iqbal describes both schools in terms of ‘good’ versus ‘stinking shitbox’, once more reinforcing the statement which gives title to this section: ‘posh is more’. Unbelievable though it may seem, Keisha, the aggressive child with attention deficit disorder, is the one who gets the scholarship to the ‘good’ school, however, it is not due to her academic skills and superiority, but because she changes her name for Natella’s during the exam.

Once in the new school, Keisha’s inability to follow the lessons, turns into aggression towards her classmates, which is handled in a completely different way to how it was dealt with at Bromwell High, where Keisha used to be sent to the ‘isolation unit’, up to twenty-eight times in a week. At the new ‘good’ school, at the first sign of Keisha’s aggression, when she is reprimanded for her behavior and she thinks she is going to be sent to the ‘isolation unit’ again, she is told by one of the teachers: ‘we don’t have punishment here young lady, we have games’. She is taken to the hockey team instead, where her brutality on the field soon grants her the position of team captain. This is a clear example of how this comedy offers an image of the

superiority of independent schools over state ones, given that aggressiveness is dealt with in a more productive way, channeling this vigor and vitality towards physical education. This idea of channeling students aggression towards a sport, and encouraging them to redirect this strength towards a unifying desire to make their team win, is the one Norridge identifies in his book *Can We Have Our Balls Back, Please?* (2008). However, if we think about the novel that inspired the title of this episode Goodbye Mr. Chips, it is possible to see that aggression amongst students and from teachers to students, was not only considered to be normal, but it was also encouraged.

Another example of how ‘posh is more’ or rather, ‘state is less’ is visible in the way Bromwell High is presented as a very under-achieving inner-city comprehensive. In this state inner-city state school, teachers do not seem to be too concerned about the level of education they are offering, and cannot wait to get out of teaching. This implies that teachers may not be terribly involved in their job. The first explicit example of the low quality of teaching in *Bromwell High* can be found in the first series, when the OFSTED Inspector goes to the school and after sitting in some of the lessons concludes:

Inspector: History is appalling, which is fine. Science is woeful, with occasional lessons woeful to very woeful [...] that’s all pretty terrible really, but very much what we expect from an inner-city comp such as this. All we demand from you is that you produce one Olympic athlete per year, and that’s where your problems really lie.
(*Bromwell High*, Series One, Episode Four ‘Sack Race’)

The inspector does not seem to expect any less from a school such as Bromwell, and that is why the really low quality of the lessons does not look like anything abnormal or anything that should be amended, in fact it is precisely what she counted on encountering there. However, she is disappointed given that they have not got any Olympic athletes, and unless they do something to amend this, they will be in trouble.

The teaching staff at Bromwell are clearly not concerned about learning standards or even their students results in the league tables, and although they can be said to fit the descriptions of the images of ‘the bad’ and ‘the sad’ teachers, as described by Harris, Jarvis and Fisher (2008), most of them fall under the category of the latter, where we find disenchanted teachers, with no thrive towards improvement and completely uninterested in their students progress.

This teaching mediocrity at Bromwell High translates into students’ underachievement. One example of this is presented in series one, episode five ‘Valentine’s Day’, when a hole is dug in the middle of the school grounds and there is a big plaque warning about the danger, but because students cannot read, most of them fall down it. This is not an isolated image in the media, a further example of students illiteracy at an inner-city comprehensive can be found in *Little Britain*, where Vicky Pollard is the best example of underachievement; she proves not to be able to speak or write properly and she is not characterized by her bright ideas or comments, on the contrary she proves the complete opposite. Other television series, which emphasize the underachievement of students and the apathy of teachers at state schools, are *Bad Education* and *Teachers*.

These exaggerated and farfetched images of state and independent schools presented in *Bromwell High*, which speak of an elitist educational system that does not foster equality, more the opposite, do not remain something of the world of fiction alone. It is possible to find references to how these institutions provide very different levels of education throughout the media, as I will explore in the following section.

5. The myths within: comprehensive/state vs ‘public’ school type(s)

So far we have dealt with how private schools and more specifically ‘public’ schools are presented as offering considerably better educational standards than the average state institution as presented in the fictional context of Bromwell High. This sets the base for an educational system that favors and fosters social differences (Archer, Hutchings and Ross, 2003, Walford, 2012)

However, the differences between these two institutions do not remain a thing of fiction and very politically incorrect cartoons, but they cross over to the realm of reality, as we saw with the example of the television *program Posh and Posher: Why Public School Boys Run Britain*, it could be said it is a well known fact that independent fee-paying education, that only the wealthiest echelons of society have access to, provides the educational excellence needed to get the top jobs later on in life. However, the already mentioned television series, *Fresh Meat*, presents us with a group of very confident privately educated boys who prove not to live up to their self-confidence, but who believe their accent alone will grant them the top job.¹⁰⁴

For this purpose I will consider two conflicting ideas, hence the title ‘type(s)’. In the first place, as I will discuss below, there seems to exist an image, within the English educational system, of the ‘type’ of individual that attends and comes out of ‘public’ and private schools as opposed to the image of the individual coming out of a state/comprehensive school.

Individuals coming out of independent schools are often presented and perceived in a peculiar way, not only in comedies but also in literature¹⁰⁵ and in the media. They are presented as very confident individuals who have received an excellent education and who are aware of that.

In *Bromwell High* students are represented as generally less articulate and worse behaved than those who went to the boarding school Iqbal sets up. Thus, there exists a specific image or type of ‘comprehensive’ children versus the ‘public’ or private school student, notwithstanding the fact that within each type many different variations can be found. Very similar images of the students are presented in the aforementioned television series *Bad Education* and *Teachers*, where the teaching staff were not very involved in their teaching or in their students learning improvements.

On the other hand, and going back to the manner in which individuals talk, it is an undeniable fact that in England, speech and accent are perceived as the result and consequence of factors such as social background, roots, friends, working environment and ultimately a sense of identity, but above all education. Accent, as stated on the British Library web page, is a tool often and unfortunately used to make assumptions about people, given that different accents are perceived differently and thus, individuals can be labeled as too harsh, posh, unintelligent, unfriendly, aggressive and common depending on their speech (n.d.).¹⁰⁶ For this reason the

¹⁰⁴ JP and his friends, a bunch of boys who studied at Stowe independent boarding school, seemed to be under the impression they would be ruling the country.

¹⁰⁵ Jennings for example gives a very detailed account of the way different public school boys were depending on the school they went to in his book *People Like Us*.

¹⁰⁶ A real life example and proof of the way in which speech and education are intimately related can be seen in the way certain educational institutions seem to have developed their own ‘language’, which is also ultimately related to poshness. One of the most well known examples are the following: Etonians do not refer to their teachers as such, but as beaks; *and to go to any given university implies you will be studying or doing Dentistry, English, Geography, etc., however, to go to Oxford or Cambridge results in you ‘reading’ English, Geography, etc.*

way individuals speak or choose to speak can and must be used as a means of expressing and understanding cultural identity.

In the series analyzed here, accent and speech is presented as being very different from individuals coming from independent schools compared to the children attending Bromwell High, not only in the character of Tasmin who has a very different accent to that of her peers at Bromwell, as her parents do, but more clearly so in an incident that takes place at the new boarding school Iqbal founds. It is Keisha's first day at the boarding school and she clearly struggles to understand some of her colleagues:

Boy: (with lisp) You'd better do your prep, or you'll be in deep with the Head.

Keisha: I don't understand Latin! The person who talks Latin at me is getting' licks (she then looks at the book the girls sitting next to her is reading).

Girl: Read your own book (she says to Keisha).

Keisha: I'm sharin'.

Girl: We don't have to share, we have a book each.

Keisha: You livin' on Fantasy Island.

Boy: If Sir spots you cribbing, you're certain to get dead.

Keisha: I said no Latin, bitch (as she hits him with a hockey stick knocking him down).
(*Bromwell High*, Series Two, Episode Three, 'Goodbye Mr. Crisps')

It is necessary to mention here the accent the privately educated children have in comparison to that of Keisha. The boy and girl at the private school speak English using Received Pronunciation (RP), but with a slight twist: elongating vowels, the boy's voice is slightly creaky and in general, their pronunciation tends to be more aspirated. It is clear that the accent and the choice of vocabulary here is different enough for Keisha to believe the boy is not speaking the same language as her. Going back to the curriculum, this is in fact the second time we find Latin as being a subject expected to be taught at 'posh' schools.

So far, we have encountered some stereotyped images which have been exaggerated in this animated series for the purpose of creating comedy, however, we have also seen how similar idealized images are also found in the media, partly legitimizing the preconceptions existing in English society to do with the different educational institutions, and the different kinds of individuals coming out of them, so now it is time to right/write the right/rite.

6. Righting/Writing the Right/Rite

Throughout this chapter, I have come to realize that in the analysis of this comedy series and the study of the representations of the mediated pedagogies discussed here, private and state, several intertwining processes are involved, namely those of *righting/writing the right/rite*.

In the first place, if we consider the way in which for comedy to work, images and situations must be recognized somehow, one must assume that some of the images put forward in *Bromwell High* are inspired in real life society, even if they are exaggerated extreme stereotypes, they are still based on a supposed shared knowledge about reality between producers and audience, at what could be said to be an attempt at *writing the right*, that is, one could say that the images presented here express the essence of some of the educational institutions to be found in Britain, albeit ultimately exaggerated for the purpose of creating a comic effect. However, in this search for the *right* some of these propositions are taking a step further and are put forth as some sort of well-known truth, in the shape of very stereotypical images, which perpetuate the stereotype just like a *rite*, thus this process of *writing the right* would convert itself into a process of *writing of the rite*. We have seen how similar images of the superiority of private education over state one are repeated throughout the media, which

may lead us to believe, they are based on the shared common knowledge of the English on this matter.

Consequently this series has presented us with some rite-like versions of England and its educational contexts, where state schools are presented as considerably inferior to independent schools, where very ethnically diverse children often make of the educational environment an inhospitable one for learning. This educational context, which seems to segregate individuals according to academic achievement, may look as one that prioritizes academic excellence, promoting those with more talent, however, the reality is quite different; with the exception of those whose abilities are way above the average, most students who attend the best educational institutions come from wealthy backgrounds, where appropriate tuition or school fees are paid for, providing almost invariably said academic excellence.

By analyzing these mediated pedagogic environments and openly talking and stating the extreme stereotypes presented in the series, it is possible to elucidate the assumptions that lay behind the gags, and that inform the audiovisual text, in an attempt at *righting the rite*. I have looked at these rite-like versions of Englishness, and I have questioned them, with opposing versions found in the media, when possible, in order to arrive at what I believe is a more appropriate or might I say *right* version or image of said educational contexts in an attempt also of *writing the right*.

Therefore, and despite the fact that *Bromwell High* has offered farfetched and outrageous images of the English, they have clearly drawn on issues which are meaningful and charged with social implications for the understanding of the English educational system and how the media presents it. On the one hand, we have been presented with a society which, if not riddled by social class prejudices, understands all the nuances exposed in the comedy associated to class differences, and the different education standards provided by the various schools, making life easier for those who come from a more advantaged background (Reay & Ball, 1997; Reay, Davies, David, & Ball, 2001). It is therefore to be expected to *believe* that state education is considerably inferior to private one. As this animated comedy series has helped to uncover, this seems to be the reality that has informed the comedy analyzed here in its search for the farfetched, exaggerated funny situation.

7. Bibliography

- Archer, L., Hutchings, M. & Ross, A. (2003). *Higher Education and Social Class. Issues of exclusion and inclusion*. Oxon: Routledge.
- Bad Education. Series 1-3*. (2012-2015). Gosling Fuller, B., Hegarty and Campbell, A. dir. UK: BBC Three.
- Baudrillard, J. (2007). *In the Shadows of the Silent Majorities*. Los Angeles, CA: Semiotext(e)
- Bok, L. (2004). *The Little Book of Chav Speak*. Surrey: Crombie Jardine Publishing Limited.
- Bok, L. (2004). *The Little Book of Chavs: The Branded Guide to Britain's New Elite*. Bath: Crombie Jardine Publishing Limited.
- Bok, L. (2004). *The Little Book of Chavs: The Branded Guide to Britain's New Elite*. Bath: Crombie Jardine Publishing Limited.
- Bok, L. (2006). *The Little Book of Chav Jokes*. Surrey: Crombie Jardine Publishing Limited.
- British Library. Regional Voices. (n.d). *Learning Sounds Familiar?* Retrieved from: <http://www.bl.uk/learning/langlit/sounds/regional-voices/>
- Bromwell High. The Complete Series 1 and 2*. (2005-2006). Pete Bishop. dir. UK: Channel Four.
- Fresh Meat*. (2011-2013). Griffin, A., Kerr, D. & Wood, N. dir. UK: Channel 4.
- Goodbye Mr. Chips*. (2013). [DVD] Stuart Orme. dir. London. Spirit Entertainment Ltd.

- Harris, A., Jarvis, C. and Fisher, R. (2008). *Education in Popular Culture: Telling Tales on Teachers and Learners*. Oxon: Routledge.
- Hilton, J. (1934). *Goodbye Mr. Chips*. London: Hodder & Stoughton.
- Hilton, J. (2001). *Goodbye Mr. Chips*. London: Hodder & Stoughton.
- If...* (2007). Lindsay Anderson. dir. London: Paramount Home Entertainment.
- Jennings, C. (1998). *People Like Us*. London: Abacus.
- Kamm, J. and Neumann, B. (2015). *British TV Comedies: Cultural Concepts, Contexts and Controversies*. Palgrave Macmillan.
- Krutnik, F. & Neale, S. (2001). *Popular Film and Television Comedy*. London: Routledge.
- Little Britain*. (2003). [DVD] Bendelack, S., Lipsey, M. & Lowney, D. dir. UK: BBC Three/BBC One.
- Marc, D. (1989). *Comic Visions: Television Comedy and American Culture*. London: Unwin Hyman.
- Medhurst, A. (2007). *A National Joke: Popular Comedy and English Cultural Identities*. London: Routledge.
- Mills, B. (2005). *Television Sitcom*. London: British Film Institute.
- Orwell, G. (1947). *The English People*. London: Collins.
- Posh and Posher: Why Public School Boys Run Britain*. 2011 BBC One. 11 January.
- Reay, D., and Ball, S. J. (1997) Spoilt for choice': the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89-101.
- Reay, D., Davies, J., David, M., and Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*, 35(04), 855-874.
- Savorelli, A. (2010). *Beyond Sitcom. New Directions in American Television Comedy*. Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Schwoch, J., White, M., and Reilly, S. (1992). *Media knowledge: Readings in popular culture, pedagogy, and critical citizenship*. Albany: SUNY Press.
- Storey, J. (2014). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*. Sixth Edition. London: Routledge.
- Teachers. Series 1-4*. (2001-2004). [DVD]. Lincoln, A., Kelly, B., Dale, R., Lydon, P and Bathurst, O. dir. UK: Channer 4.
- Tueth, M. V. (2008). *Laughter in the Living Room: Television Comedy and the American Home Audience*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Walford, G. (2012). *Privatization and Privilege in Education*. Oxon: Routledge.
- Wallace, M. & Spanner, C. (2004). *Chav! A User's Guide to Britain's New Ruling Class*. London: Bantam Books.

El muestreo sociolingüístico, un debate pendiente

Francisco García Marcos, *Universidad de Almería*

1. La innovación de la metodología sociolingüística

Contra lo habitual en la historia de la ciencia, la segunda versión de la sociolingüística cuenta con una lugar y una fecha exactos para determinar con precisión su punto de partida. Fue en 1964, en la UCLA californiana, donde y cuando se celebra un congreso sobre lenguaje y sociedad del que parten las tres grandes corrientes sociolingüísticas norteamericanas. Todo ha sido abundante y frecuentemente referido desde entonces y, por descontado, forma parte del peaje obligatorio casi para cualquier obra que aspire a dar una visión exhaustiva del desarrollo de ese modelo, tan nuclear en la lingüística contemporánea (López Morales, 1989; Mollá, 2002; Moreno Fernández, 2009; Vida, Ávila y Carriscondo, 2015, entre muchos otros).

Bien es verdad que, contra lo que suele aparecer en buena parte de la bibliografía, la sociolingüística no surgió ni entonces ni allí. Hubo una versión inicial, bastante más antigua. Desde prácticamente el arranque del siglo XX hay activa una línea de reflexión lingüística alternativa al estructuralismo, amalgamada en torno a la consideración de que el lenguaje humano es indisociable del contexto social en el que se desenvuelve (García Marcos, 1999). Esa perspectiva lingüística, además, surge en dos núcleos, que no están interconectados, pero que se mostrarán muy activos a partir de ese momento. Por una parte, M. Bajtín (1929) propugna una consideración ideológica del signo lingüístico, en la que se fundamentará la inmediata escuela sociolingüística soviética, plenamente activa a partir de los años 30. Snegirev, Reznikov, Meschaninov, entre otros, consolidan una tradición muy asentada en el panorama lingüístico soviético durante las centurias siguientes. (García Marcos, 1999: 59-101) Por otra, A. Meillet (1928) examinará la evolución de la lengua latina en estrecha interdependencia respecto de la transformación histórica de esa sociedad. En esta ocasión, de Meillet partirá la escuela francesa, también muy prolífica, con autores de referencia como M. Cohen o Vendryes. En 1974 Marcellesi y Gardin publican una auténtica obra de referencia que da cuenta de esa tradición europea, a la vez que se incorpora ya a los autores norteamericanos.

Ambas escuelas, la francesa y la soviética, continuarán su trayectoria en Europa, y mantendrán importantes vínculos con la sociolingüística emergente italiana a partir de inicios de los 60 y, en parte, con B. Bernstein y los autores británicos adscritos a su perspectiva. En UCLA, sin embargo, no comparece ninguna de esas corrientes, por más que el objetivo general fuera el mismo, buscar procedimientos para el estudio del lenguaje en correlación con la sociedad. Sí que se plantean, como se ha apuntado, las líneas maestras de las tres grandes opciones norteamericanas para ese cometido, con sus correspondientes denominaciones y autores de referencia. La sociología del lenguaje, con Fishman (1972) a la cabeza, enfatiza la mirada hacia los condicionamientos sociológicos que actúan sobre la vida de las lenguas. La etnografía del habla (o de la comunicación), con Hymes (1974) o Gumperz (1974) como principales referentes en esta ocasión, se concentra en los mecanismos verbales y comunicativos de la cotidianidad idiomática (Gumperz y Hymes, 1984). El variacionismo de Labov (1972) se especializa en el análisis de cómo la sociedad determina la variación y el cambio lingüísticos.

Parte de la sociolingüística posterior, no toda, interpretó esa diversidad escolar como un *gradatum* de pertinencia dentro de la lingüística. Para López Morales (1989) las

investigaciones de Fishman corresponderían al dominio de la sociología, las de Gumperz y Hymes, como mucho, a la etnolingüística o la antropología lingüística, de manera que únicamente el variacionismo laboviano entrarían dentro del ámbito disciplinar lingüístico en sentido estricto. El desarrollo de los acontecimientos posteriores no ha seguido cauces tan minuciosos. Entre otros motivos, ello se ha debido a que la lingüística vive a partir de la década de los 60 una transformación radical, que modificó sustancialmente su configuración epistemológica. La etnografía del habla, desde el principio, mostró recios vínculos con la pragmalingüística, el análisis de la conversación e incluso la ciencia del texto. La sociología del lenguaje, por su parte, aportó datos cruciales para comprender el dinamismo de las lenguas en sus correspondientes comunidades de habla. Ambas se encuadraban perfectamente dentro del interés por el uso que la lingüística adopta como referencia del nuevo paradigma mediante el que supera al estructuralismo y al generativismo. De manera que excluirla de la lingüística no dejaba de ser, en el fondo, una manera de operar indirectamente en unas coordenadas que estaban siendo rebasadas por la propia dinámica evolutiva de la disciplina.

Sí ha de reconocerse, en todo caso, que los planteamientos y la perspectiva de Labov incidían más directamente que las otras dos escuelas sobre cuestiones ancladas en la tradición secular de la lingüística. La variación y el cambio lingüísticos han formado parte de las preocupaciones de los humanos sobre el lenguaje y las lenguas, prácticamente desde sus propios orígenes protodisciplinarios. La teoría hindú de los sphota que recoge Panini (IV a. C.) no deja de contener una explicación de por qué cambian las lenguas. La sociolingüística laboviana, por lo demás, operaba en el mismo dominio empírico de la dialectología; esto es, el de la diversificación lingüística en las comunidades de habla.

En ese sentido, Labov y los variacionistas aportaron varias novedades sustanciales al análisis de la realidad lingüística, que van a tener una enorme transcendencia, no solo para el asentamiento de una metodología muy sólida dentro de su propia escuela, sino en general para el conjunto de la disciplina. Hay un antes y un después de su incorporación a la lingüística, para empezar, debido a la introducción de una metodología mucho más rica y compleja que la empleada por los dialectólogos. En primer lugar, incrementaron ostensiblemente los ejes de medición de la variación de las lenguas, con lo que alcanzaron resultados mucho más precisos que sus antecesores. Mientras los dialectólogos buscaban al hablante idiosincrásico de un lugar, los sociolingüistas variacionistas manejaban tres clases de condicionamientos —lingüísticos, sociales y estilísticos— con sus correspondientes subespecificaciones. De esa forma, se hacían cargo del comportamiento lingüístico en función del sexo, la edad, el nivel social, la formación cultural, etc., lo que suponía un incremento ostensible de su precisión en los análisis de la realidad empírica.

Para que sus resultados fueran verdaderamente fiables exigieron que las muestras de sus estudios fueran estadísticamente representativas respecto de sus comunidades de referencia. Esa fue otra diferencia determinante que los alejaba de la tradición dialectológica¹⁰⁷.

La representatividad muestral tampoco era entonces, a mediados de los 60 y principios de los 70, un desconocido para la estadística general. Por supuesto que se empleaban cálculos estandarizados que han llegado hasta nuestros días (Cochran, 1982:

¹⁰⁷ A la que incomprensiblemente la vinculan algunos autores, bien es verdad que solo en el contexto hispánico. Este es un capítulo curioso de la historia disciplinar española. Mientras que en otros contextos la cuestión ni se ha planteado, o si se ha planteado se ha resuelto con una negativa rotundidad como en Italia, en España esa filiación, tan curiosa como injustificada.

104; Vivanco, 2005: 53). Entre otros, se empleaban intervalos de confianza como los recogidos a continuación:

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

donde N = tamaño de la población; e = margen de error (porcentaje expresado con decimales) ; p = probabilidad y z = puntuación z. Este último parámetro es el encargado de medir la cantidad de desviaciones estándar que se alejan proporcionalmente de la media.

Sin embargo, el variacionismo estableció una solución propia, a partir de la decisiva investigación de Labov (1966). En ella se comprobó empíricamente a partir de qué punto del muestreo sobre la ciudad de Nueva York empezaban a desviarse los datos de variación. Si hasta ese momento se habían mantenido estables, con independencia del volumen muestral empleado, quería decir que ahí debía fijarse el mínimo de aceptabilidad del muestreo para una investigación sociolingüística.

Ese punto finalmente quedó situado en torno al 0.0025% respecto del universo de referencia, estableciendo de ese modo una ratio que ha sido seguida con sistematicidad por toda la investigación sociolingüística adscrita a la perspectiva variacionista defendida por Labov. Con esa metodología se ha obtenido una ingente información en muchísimas comunidades de habla que, justo es reconocerlo más allá de las puntualizaciones que puedan efectuársele, cambió radical y profundamente la aproximación de la lingüística a la realidad empírica.

No obstante, quedaba un resquicio de incertidumbre que nunca ha sido del todo abordado. Los procedimientos estadísticos generales operaban desde una lógica considerablemente distinta a la que estableció la ratio laboviana. En estadística, como de hecho queda reflejado en la fórmula anterior, se ha preferido ponderar el universo de referencia con los márgenes de error y aceptabilidad. Quiere ello decir que, en principio y en teoría, el distinto tamaño de las comunidades de habla debía conducir a muestras con representatividad también distinta. De manera que la estadística general operaba con criterios adaptables a cada caso, no desde la uniformidad que implícitamente manejaba la propuesta del 0.0025%.

Además de ese reparo teórico, la ratio laboviana imponía restricciones prácticas muy evidentes en las comunidades de habla pequeñas, e incluso en las demográficamente medianas. No todas ellas tienen las dimensiones demográficas de Nueva York, lo que no quiere decir que carezcan de interés. Al intentar aproximarse a ellas, la ratio variacionista ofrecía reparos de envergadura para la configuración de muestras según sus criterios. La tabla 1 resume la aplicación del 0.0025% en cuatro localidades con resultados, en principio, poco válidos.

Localidad	Población	0.0025%
Diezma (Granada)	775	0.01
Roquetas (Almería)	94.925	2,37
Terrassa (Barcelona)	218.535	5.46
Málaga	569.005	14.22

Hay supuestos evidentemente insuficientes de partida (Diezma, Roquetas, Terrassa), junto a otros que tampoco parecen convincentes desde el punto de vista cualitativo, como sería el caso de Málaga. Con 14 hablantes no basta para dar cuenta de un tejido social tan rico y profuso como el malagueño, por más que cumpla con la proporción teórica contemplada en la ratio laboviana. Tan solo Hamburgo presenta una muestra teórica que se corresponde con un mínimo de operatividad desde el punto de vista sociolingüístico. Aunque, en principio, 46 hablantes no es un cifra del todo rechazable, en todo caso habría que comprobar si es suficiente para acometer un estudio sociolingüístico completo. Así pues, en una primera aproximación a la problemática meramente teórica, parece evidente que puede funcionar en comunidades tan amplias como Hamburgo, pero que su efectividad disminuye progresivamente a medida que ha de ser aplicada en comunidades más pequeñas.

Por tanto, tampoco resulta descabellado plantear al menos la duda de si, en realidad, la ratio teórica con la que ha operado hasta ahora la sociolingüística variacionista es aceptable, sin restricciones, si solo funciona a partir de cierto volumen demográfico o si, por el último, sería recomendable optar por otros criterios más amplios y generales.

Para empezar a abordar estas cuestiones aquí se propone replicar el experimento metodológico de Labov en dos comunidades de habla con dimensiones muy distintas, Pedro Martínez (Granada, 1134 habitantes) y Barcelona (5,5 M), según los últimos censos estadísticos vigentes en España (2018). En cada una de ellas se controlará la evolución de una variable lingüística a través de la estratificación de un factor social, al objeto de establecer, como en el caso de Labov (1966), el punto a partir del que se desvían sus resultados. De esa manera podrá comprobarse el grado de eficiencia de la ratio laboviana y su carácter universal, al replicar el mismo procedimiento empírico empleado en 1966. Naturalmente, en el supuesto de que los resultados sean negativos, se procederá a proponer posibles alternativas.

2. El caso de /tʃ/ en Pedro Martínez (Granada)

El fonema /tʃ/ (“CH”, en notación ortográfica), a pesar de su baja frecuencia de aparición en la lengua española, ha mostrado una significativa actividad variacionista, no solo en el español peninsular, sino también en las comunidades de habla americanas.

La entidad autónoma de la que forma parte la localidad de Pedro Martínez, Andalucía, no ha sido una excepción al respecto. Antes al contrario, el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía* (ALEA de ahora en adelante), la obra de referencia para la dialectología española de la época, documentó una considerable diversificación en su dominio. En especial llamó la atención la aparición de alófonos fricativos, [ʃ], presentes en prácticamente toda la geografía andaluza, aunque de manera un tanto irregular. La provincia de Granada no fue una excepción. Se documentaron realizaciones fricativas, tanto en la comarca de la Costa Granadina, como en la capital y zonas anexas.

En el interior de la provincia, el ALEA detectó otra variante de /tʃ/, una realización cacuminal que G. Salvador anota en Iznalloz, la localidad de referencia en la comarca de los Montes Orientales, a la que pertenece la localidad de Pedro Martínez. Así queda reflejado en el atlas andaluz y es el dato que ha permanecido vigente hasta prácticamente nuestros días.

Sin embargo, una mera aproximación impresionista a la realidad lingüística de la zona no dejaba de mover a cierta inquietud. Se tenía la sensación de que podía haber otras variantes no detectadas por los dialectólogos. La sospecha se confirmó en García Marcos (2019), cuando la espectrografía atestiguó la presencia de una de esas variantes no prevista, una clara [tj], más próxima a las realizaciones adherentes canarias de este fonema.

La distribución en tiempo aparente de las variantes de /t̪/ en Pedro Martínez indicaba que en aquellos momentos estaba en una situación de notorio retroceso, aunque debió haber tenido una expansión, si no completa, cuando menos considerable a través de todo el espectro sociolingüístico de la localidad.

En 2019 la distribución sociolingüística de [tj] en Pedro Martínez se veía condicionada, principalmente, por tres factores sociales:

5. La edad, que describía el proceso de regresión generacional que acaba de comentarse.
6. La formación académica, que distribuía la variante adherente siguiendo una curva descendente desde los hablantes con menor nivel de estudios cursados (índices superiores de aparición de la variante) hasta los universitarios (aparición testimonial de [tj]).
7. La red social entre la que se desenvolvían los hablantes. Las redes de tipo endogámico (las densas en la bibliografía sociolingüística) favorecían la aparición de [tj]. Por el contrario, las de tipo exogámico (las difusas), al incrementar el número de interacciones con hablantes de otras comunidades de habla, incrementaba de manera notable la [t̪] normativa.

Así pues, de cara al estudio que aquí se plantea, se contaba con una caracterización considerablemente precisa de la dinámica sociolingüística entre la que se desenvolvía la alternancia de [tj] y [t̪] en el español de Pedro Martínez. Por lo tanto, lo más razonable era mantener el mismo conjunto de equivalencia que había sido empleado en García Marcos (2019), en el que básicamente se contemplarían las dos variantes que habían sido documentadas.

Variante	Descripción
CH1	africada [t̪]
CH2	adherente [tj]

Tabla 2: Conjunto de equivalencia de /t̪/ en Pedro Martínez (Granada)

Asimismo, para ajustar la precisión del experimento, se ha seleccionado uno de los tres factores mencionados anteriormente. En concreto, se ha incluido la red social, por ser el que más variabilidad interna contenía. La edad y la formación escolar se encontraban muy escorados en su estratificación interna, por lo que parecía preferible optar por la tercera posibilidad en cuanto a los factores sociales determinantes. De esa manera, a continuación se va a examinar la distribución de esas dos variantes, tanto en la distribución general de sus resultados, como a través de sus recorridos sociolingüísticos entre hablantes con redes exogámicas o endogámicas.

Atendiendo a esos criterios y a esos condicionamientos, la tabulación del corpus de García Marcos (2019) ha ofrecido los resultados que a continuación se recogen en la tabla 3.

N	n	Ratio	General		Endogámicas		Exogámicas	
			CH1	CH2	CH1	CH2	CH1	CH2
1134	56	R-3.3	80.3	19.7	60.96	39	96.8	3.1
	45	R-3.2	78.9	21	61.32	38.6	97.1	2.8
	40	R-3.5	80.1	19.8	60.59	39.4	96.9	3
	36	R-3.1	79.7	20.29	61.12	38.87	97.28	2.71
	30	R-2.6	80.3	19.6	61.2	38.7	98.1	1.8
	25	R-2.2	80.1	19.8	60.9	39	96.8	3.1
	20	R-1.7	80.2	19.7	61.3	38.6	96.7	3.2
	16	R-1.41	79.6	20.3	62.4	37.5	95.8	4.1
	15	R-1.32	71.3	28.6	48.24	51.75	86.7	13.2
	14	R-1.23	65.2	34.7	51.13	48.86	82.4	17.5
	13	R-1.14	63.9	36	49.7	50.2	79.4	20.5
	12	R-1.06	61.2	38.7	48.6	51.3	73.4	26.5
	11	R-0.97	60.8	30.1	47.2	52.7	71.3	28.6
	10	R-0.88	59.8	40.1	46.6	53.3	69.7	30.2

N = Universo de referencia, n =ratio de la muestra; **n** = Número de hablantes muestreados; **CH1** =[t̃]; **CH2** =[tj]

Tabla 3: Distribución de CH en Pedro Martínez (Granada)

Como se aprecia de inmediato, el punto a partir del que se inicia la desviación de los datos no está situado en el 0.0025%, sino en el 1.41%, lo que se correspondería con un muestreo mínimo de 16 hablantes. Por debajo de esa cifra los datos se distorsionan por completo. Sucede, además, que la muestra se comporta de manera homogénea en todos sus componentes. Las cifras se han mantenido constantes hasta el 1.41% en cuanto a la distribución general de variantes en la comunidad de habla, pero también al observar la intervención de sus factores sociales. En efecto, la distancia entre los hablantes endogámicos y los exogámicos han sido estables justo hasta ese punto, por lo que parece ser un rasgo común a toda la muestra, con independencia de la magnitud que se esté baremando.

En consecuencia, la primera hipótesis que pretendía contratar aquí se ha confirmado sin demasiada dificultades. Ha sido preciso recurrir a una ratio 564 veces mayor que el 0.0025% para encontrar una muestra fiable en una comunidad de habla de pequeñas dimensiones, en concreto, 7398.5 veces menor que Nueva York.

3. Actitudes sociolingüísticas hacia el catalán y el español en la ciudad de Barcelona

Cataluña en general, y Barcelona en particular, han sido objeto de permanente atención sociolingüística prácticamente con el inicio de estas investigaciones. Desde el estudio pionero, y casi fundacional, de Badía (1969) sobre la lengua de los barceloneses, la sociolingüística no ha desatendido una comunidad con un atractivo evidente para analizar las relaciones que vinculan a las sociedades y a las lenguas. Barcelona es un macrocosmos de 5.5 M de habitantes, 1,5 veces menor que Nueva York, que ha sido receptor de contingentes migratorios prácticamente desde principios del siglo XX. En

Cataluña, además, se ha registrado un contacto lingüístico secular con la coexistencia del español (o castellano) y el catalán. Se han vivido diferentes etapas en relación con ese contacto lingüístico, de entre las que destacan dos etapas recientes muy marcadas desde el punto de vista sociolingüístico. La dictadura del general Franco (1939-1975) supuso una fuerte represión para el catalán, reducido a los niveles más informales del espectro sociofuncional. Tras la reinstauración de la democracia española, a partir de la consecución de la autonomía política en 1979 Cataluña inicia una progresiva planificación lingüística encaminada a la normalización de su lengua vernácula.

Eso quiere decir que, al menos sobre el papel, el objetivo consistía en modificar la diglosia heredada de la etapa franquista, en la que se había reducido el catalán al estatus de lengua-B. Naturalmente, la dirección e intensidad de esa transformación de la diglosia vigente hasta el año 1979 ha contado con posturas diversas, e incluso encontradas, de manera que se ha establecido gradación de opciones, en ocasiones muy escoradas socialmente:

1. La completa supresión del español del repertorio funcional de Cataluña.
2. La inversión de la diglosia, situando al catalán como lengua-A y al español como lengua-B.
3. La equiparación formal y sociofuncional de ambas lenguas, lo que significaría plasmar la co-oficialidad de la que gozan.
4. El mantenimiento de la diglosia precedente.

Eso ha supuesto un debate lingüístico evidente, muy presente en la vida social, dentro de la que la realidad no siempre ha estado acompañada con las disposiciones políticas. En García Marcos (2019b) se constató cómo la normativa oficial de rotulación obligatoria en catalán no era aplicada con regularidad, sobre todo en los núcleos urbanos de poblaciones significativas del cinturón metropolitano de la capital

En todo ese proceso ha resultado fundamental conocer las actitudes de los ciudadanos hacia las dos lenguas principales del prolijo y denso multilingüismo que se registra en Cataluña, y en Barcelona en particular. Para el experimento que pretende desarrollarse aquí, se han tomado como referencia los estudios de Huguet (2007) y Gracia (2012) sobre esta cuestión. La investigación empírica ha demostrado que las posiciones de la sociedad real se encuentran menos polarizadas de lo que refleja el debate político. Aún así, las diferencias existen y, por tanto, son relevantes para un análisis de corte sociolingüístico.

Así pues, se van a examinar los resultados sobre valoraciones de los barceloneses hacia el catalán y el español. Para ello se contemplan tres posibles actitudes:

- a. favorables a cada una de las lenguas (+),
- b. negativas (-) o
- c. neutras (=).

Esta última posibilidad se produce cuando los encuestados o bien se han manifestado explícitamente en ese sentido, o bien han rehusado a pronunciarse en alguna dirección. Hay que aclarar que no se han ofrecido a los encuestados como posibilidades excluyentes entre sí. Estos podían asignar dos actitudes negativas, positivas o renunciar en ambos casos. De ese modo, tras la tabulación de los datos se obtiene la siguiente tabla de resultados.

	Castellano				Catalán		
	R	(+)	(-)	(=)	(+)	(-)	(=)
500	R-0.009	71.59	2.75	25.66	69.27	3.42	27.31
475	R-0.0086	72.17	3.47	24.36	69.31	3.49	27.2
450	R-0.0081	72.75	3.27	23.98	69.32	3.31	27.37
425	R-0.0077	72.43	3.6	23.97	69.25	3.27	27.48
400	R-0.0072	72.48	3.4	24.12	69.29	3.36	27.35
375	R-0.0068	72.17	3.7	24.13	69.31	3.17	27.52
350	R-0.0063	72.09	3.39	24.52	69.34	3.25	27.41
325	R-0.0059	72.25	3.16	24.59	69.28	3.42	27.3
300	R-0.0054	72.22	3.21	24.58	69.41	3.48	27.11
275	R-0.005	72.3	3.11	24.59	69.35	3.32	27.33
274	R-0.00498	72.31	3.08	24.61	69.28	3.38	27.34
273	R-0.00496	72.31	6.14	27.83	71.07	3.62	25.31
272	R-0.00494	62.38	7.19	30.43	73.83	3.96	22.21
271	R-0.00492	59.25	8.21	32.54	74.91	3.98	21.11
250	R-0.0045	55.23	8.32	36.45	76.34	4.08	19.58
200	R-0.0036	49.97	9.12	40.91	78.93	4.48	16.59
100	R-0.0018	42.42	9.21	48.36	81.37	5.53	13.09
55	R-0.001	35.39	10.26	54.34	86.42	6.14	7.44

(+): actitud positiva.

(-) : actitud negativa.

(=): actitud neutra.

Tabla 4: Actitudes hacia castellano y catalán en Barcelona

En esta ocasión, los resultados mantienen su estabilidad hasta 0,00498%, lo que se traduce en 274 hablantes. Con solo un hablante menos, en el 0,00496%, ya empiezan a aparecer las primeras desviaciones significativas. Podría discutirse si son suficientes para no aceptar la pertinencia de ese punto de muestreo. Pero, en todo caso, a partir de ahí sí que las desviaciones son demasiado ostensibles.

Por lo tanto, de nuevo se requiere de una muestra superior a lo contemplado teóricamente, aunque solo 1.9 por encima. Se confirma, en consecuencia, que la ratio es más efectiva en poblaciones amplias, demográficamente próximas al referente empírico que empleó Labov, Nueva York.

4. Hacia la revisión de la ratio de fiabilidad del muestreo sociolingüístico

Los resultados de las dos calas experimentales abordadas en este trabajo confirman la desconfianza hacia un uso indiscriminado de la ratio del 0.0025%, como un universal metodológico para la medición de la variación lingüística. El tamaño de las comunidades de habla restringe la pertinencia de ese parámetro, de manera muy ostensible a medida que desciende la masa demográfica de referencia.

Por supuesto que ello no implica desautorizar la ingente investigación variacionista realizada hasta este momento. El diagnóstico histórico formulado al inicio de este trabajo se mantiene vigente en términos generales. Más allá de los matices que puedan formularse ahora, y de los ajustes que previsiblemente hayan de adoptarse, no

debiera ser materia discutible el cambio sustancial en la rigurosidad metodológica que introdujeron.

Eso no quiere decir que la metodología variacionista, como cualquier otro aspecto de la ciencia en general, no esté sujeta a evolución y deje de ser perfectible. Los muestreos sociolingüísticos, si realmente quieren reflejar de forma precisa a la realidad social que pretenden analizar, claramente han de adoptar parámetros que vayan más allá de la ratio laboviana y que sean capaces de ajustarse, tanto a los procedimientos estandarizados en la estadística general, como a la diversificada idiosincrasia de las comunidades de habla que pueden ser analizadas.

En ese sentido, en primer lugar, convendría incrementar la masa crítica de estudios metodológicos que repliquen lo aportado aquí. Es la única forma de verificar la necesidad de reformular la ratio del muestreo, o al menos parece la más razonable. Es cierto que esta resulta una tarea prolija y prosaica. Se necesitan corpus cuantiosos, hay que procesarlos de manera secuencial y minuciosa, se maneja un volumen estimable de cifras y, en definitiva, hay realizar un trabajo muy preciso. Pero, con sus inconvenientes incluidos, es la solución más razonable y convincente. En segundo lugar, sería interesante comprobar si las ratio obtenidas empíricamente se corresponden con los resultados que puedan proceder de procedimientos más estandarizados para, en su caso, extenderlos a otras comunidades. En todo caso, lo que era una duda más o menos razonable, se ha convertido en una página metodológica abierta.

5. Bibliografía

- Alvar, M. (A. Llorente y G. Salvador, cols.) (1961). *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*. Madrid: CSIC.
- Badía, A. M. (1969). *La llengua dels Barcelonins: resultats d'una enquesta sociològico-lingüística*. Barcelona: Edicions 62.
- Cochran, W. (1982). *Contributions to statistics*. Nueva York: John Willey.
- Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language*. Rowley, MA: Newbury House.
- García Marcos, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.
- García Marcos, F. (2000). *Corpus sociolingüístico para el estudio del español en Almería*. Almería: Universidad de Almería.
- García Marcos, F. (2019a). “Una lectura caotológica de la vida lingüística. A propósito de algunas soluciones andaluzas de “tr” y “ch”. En M. Baran (ed.) *El andaluz polifacético. Acercamientos desde la comunicación y la didáctica* (53-75.). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- García Marcos, F. (2019b). El lenguaje de las rotulaciones de establecimientos comerciales en las ciudades contemporáneas. Los casos de Almería, Łódź y Tarrasa. *Signa*, 28, 699-732.
- Gracia Sánchez, J. C. (2012). *Un estudio sociolingüístico sobre el catalán: Los efectos de la inmersión lingüística*. Dalarna: Univ. Dalarna.
- Gumperz, J. J. (1974). Linguistic anthropology in society. *American Anthropologist*, 76(4), 785-798.
- Gumperz, J. J., y Hymes, D. H. (Eds.). (1986). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Huguet, Á. (2007). Multilingüismo y actitudes lingüísticas. Un estudio en el contexto bilingüe de la Cataluña actual. *Hizkunea*. Recuperado de: <http://www.euskara.euskadi.net/r59->

38/es/contenidos/informacion/artikl6_1_linguistika_07_02/es_linguist/artikl6_1_linguistika_07_02. Html

- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Filadelfia: Pennsylvania UP
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Marcellesi, J. B., & Gardin, B. (1974). *Introduction à la sociolinguistique: la linguistique sociale*. París: Larousse.
- Mollá, T. (2002). *Manual de sociolingüística*. Valencia: Bromera.
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Meillet, A. (1928). *Esquisse d'une histoire de la langue latine*. Paris: Hachette.
- Vida, M. A.; Ávila, A. y F. Carriscondo. (2015). *Manual práctico de sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Vivanco, M. 2005. *Muestreo estadístico. Diseño y aplicaciones*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

El Folclore, una ciencia infravalorada. Teoría, método e historia

Nieves Gómez López, *Universidad de Almería*

1. Teoría y método

El Folclore no tiene aún el lugar que le corresponde dentro de la ciencia ni de los diferentes niveles educativos. Históricamente existe un gran desconocimiento sobre el Folclore; pero nada más lejos de la realidad, esta ciencia, ha sido investigada e inaugurada como tal, aunque un poco tarde, concretamente en el siglo XIX en Inglaterra. *A posteriori* aportaré datos históricos al respecto.

Etimológicamente, este vocablo sustantivo masculino proviene del inglés *folk* 'pueblo' y *lore* 'sabiduría, conocimiento, ciencia'. Algunos sinónimos de folclore serían folklore, folclor, cultura popular, cultura tradicional.

1.1. Teoría

Sobre el término *Folclore* existen diferentes conceptos teóricos, según José Manuel Pedrosa (2000), el gran estudioso español del Folclore:

1. Cultura popular de transmisión tradicional de un pueblo: romances, artesanía, bailes, fiestas populares, ...
2. Ciencia, y por lo tanto debería estar en los planes de estudios de las facultades, tanto como disciplina literaria o artística, como antropológica.
3. Los saberes, costumbres, ritos, artes y tecnologías transmitidas de modo tradicional y por cauce fundamentalmente oral (no escrito) en todas las sociedades y grupos humanos.
4. Otras definiciones que aportan diversos investigadores como Claudio Esteva Fábregat (1981. pág. 35) quien define el Folclore como:

El conjunto de formas de cultura conservadas como creencias y como costumbres, y así mismo practicadas en función de tradiciones populares asumidas por una población, pueblo, comunidad, nación o estado. En este sentido más que una práctica individual, el folklore debe considerarse en términos de una actividad colectiva.

Así expresado, el Folclore aparenta ser un aspecto de la experiencia cultural de una comunidad.

A nuestro parecer, la más completa definición sobre el Folclore es la aportada por José Manuel Pedrosa (2000), estudioso de la literatura oral no solo española sino universal, profesor de la universidad de Alcalá de Henares, especialista en culturas tradicionales y artífice (asentador) de las bases epistemológicas internacionales para el estudio del Folclore.

Según Pedrosa (2000), en sus orígenes, en el siglo XIX, el folclore formaba parte de la antropología y a aquel se le consideraba un conjunto de conocimientos y creencias socioculturales y materiales de las sociedades primitivas y de las clases populares iletradas (tanto rurales como urbanas, que habían adquirido su cultura por vías orales no librescas ni académicas) de las sociedades contemporáneas, así como la disciplina

científica que se ocupaba de su estudio. Y en la parte opuesta consideraban la cultura de las clases letradas, quienes gozaban de una formación culta, universitaria y reglada. Pero con el paso del tiempo, en la práctica, se ha ido viendo que es difícil trazar una frontera entre ambas clases socioculturales, existiendo más bien una profunda y constante interacción entre ellas. *Se puede decir que cada persona, prácticamente de cualquier sociedad, e independientemente de la formación más o menos culta o académica que posea, es depositaria y transmisora simultáneamente de ambos tipos de saberes y técnicas* (Pedrosa, 2000). Es por ello que, hoy en día, todos los grupos humanos de todas las sociedades están dentro del concepto Folclore o lo que es lo mismo: los estudios folclóricos se aplican a todas las clases de todas las sociedades.

El resultado de todo esto deriva en dos subconceptos dentro del concepto de Folclore: *lo tradicional y lo popular*.

Lo tradicional (Gómez y Pedrosa, 2003) es el anonimato, es el nivel más profundo y patrimonial; son las canciones, cuentos, leyendas, ... carentes de autoría, porque se transmiten de generación en generación a través de la oralidad y está sujeto a variaciones. Y *lo popular*, el más superficial y menos integrado de la cultura de una sociedad humana, que se achaca a algún autor, tiene un tiempo, está sujeto a una moda, se transmite a través de medios de comunicación de masas o medios endoculturadores, no tiene variaciones y no se conserva durante generaciones. Un ejemplo lo hallamos en las canciones de los Beatles.

Actualmente, podemos dividir —como ya sabemos—los estudios folclóricos en dos grupos, según Pedrosa (2000):

- *Cultura espiritual*: la Literatura tradicional (dividida a su vez en géneros narrativos —cuento, leyenda, mito e historia oral—, y géneros poéticos —canciones, juegos, oraciones, conjuros, ensalmos, brindis, refranes,...-), fiestas, teatro popular, medicina tradicional, etc.
- *Cultura material*: joyería, orfebrería, indumentaria, pintura, escultura, alfarería, cerámica, grabado, todo tipo de tecnologías artesanales de transmisión tradicional (trabajos en metal, madera, hueso, fibras vegetales y animales, construcción de aperos de labranza, artes de pesca, artes de ganadería, etc.).

1.2.Los métodos del Folclore

El método de los estudios folclóricos sigue varias fases esenciales (Gómez, 2004):

a) El trabajo de elección, localización y estudio previo de las características físicas y humanas del área a explorar y del grupo humano a estudiar, y de la bibliografía sociocultural y folclórica específica que hayan generado.

b) El trabajo de encuesta de campo.

c) El trabajo de gabinete.

La disciplina folclórica aporta y presenta datos que, a su vez, pueden servir de fuente documental para otras ciencias (la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Historia, etc.).

Para recolectar el folclore se utilizan técnicas diversas: desde la anotación por escrito (siglo XIX) hasta la fotografía y las tecnologías (la grabación y el registro sonoro, la filmación cinematográfica y videográfica).

En resumidas cuentas, lo que sí podemos afirmar con claridad es que estamos ante una disciplina científica denominada Folclore y que, además, tiene una historia.

2. Historia del Folclore

2.1. Historia del folclore en Europa

Sería interesante repasar la historia del Folclore en líneas generales, siguiendo los estudios realizados por José Manuel Pedrosa (2000). Así pues, el Folclore y los estudios folclóricos surgieron como disciplina científica en el siglo XIX, aunque no hay que olvidar que ya existían bastantes precursores en la historia. Ejemplos antiguos encontramos en las pinturas y artesanías prehistóricas o en la *Ilíada* o *La Odisea* de Homero. Éstos son ya *folclóricos*, pues parecen reflejar motivos y elementos artísticos, literarios y costumbristas transmitidos de modo tradicional en las comunidades humanas.

En la Antigüedad clásica, numerosos autores (Herodoto, Aristóteles, Estrabón, etc.) describieron los modos de vida tradicionales de distintos pueblos, convirtiéndose así en otro ejemplo folclórico, si bien exentos del aparato científico inexistente todavía.

La literatura, desde el Medievo hasta el siglo XVIII, nos ha preservado textos folclóricos (colecciones de cuentos, cantares épicos y líricos, etc.) recopilaciones de saberes tradicionales (colecciones de proverbios, etc.) u obras con una base o motivos folclóricos. No obstante, ninguna de estas producciones literarias iba acompañada de un análisis tradicional científico.

El movimiento romántico del siglo XVIII surgido en Francia y Alemania estimulará los nacionalismos, las revoluciones populistas y con ellas reivindicará la cultura del pueblo. El primero que inicia un estudio folclórico en Alemania fue el filósofo y esteta Johann Gottfried von Herder (1744-1803). Publicó la obra *Canciones Populares*. La labor de Herder la continuaron otros alemanes como Brentano y Achin von Arnin, recolectores de cantos en una obra titulada *El cuerno mágico de la juventud*. Humboldt fue otro alemán investigador folclórico y lingüístico con trabajos de campo, que ya puso de manifiesto algunas técnicas y métodos de la disciplina folclórica. Herder también sirvió de modelo al inglés Walter Scott quién recopiló baladas escocesas.

Los hermanos Jakob y Wilhelm Grimm (1785-1859) autores de los *Cuentos infantiles y del hogar* y las *Leyendas alemanas* (Jakob publicó también en solitario la *Mitología alemana*) se convirtieron en los primeros sistematizadores de los estudios folclóricos en Alemania. Su trabajo se basa en la recopilación de campo y en el estudio teórico y comparativo, método que sirvió de guía a los estudiosos o recolectores folclóricos germánicos y extranjeros.

Max Müller sería el siguiente investigador por orden cronológico, quien en la segunda mitad del siglo XIX publicó obras orientativas con nuevas teorías (como la basada en la idea de que el folclore se remonta a los mitos).

Otra causa que, al parecer, motivó el auge de los estudios folclóricos en la primera mitad del siglo XIX fue la revolución industrial: los habitantes del campo emigraban a las ciudades; la cultura rural se deterioró y muchos estudiosos se preocuparon de preservarla.

En cuanto al término *Folclore* fue un arqueólogo británico, William John Thoms (o Ambrose Merton, su seudónimo), quién propuso en un periódico en el año 1846 la utilización del vocablo *Folk-lore* en lugar de *Literatura popular* o *Antigüedades populares*. Merton también recopiló baladas, supersticiones, etc. entre analfabetos para reconstruir la cultura antigua inglesa. A partir de este momento el término Folclore se

unía al concepto de “recuperación del pasado” (dimensión historicista que desaparecería más tarde). Merton funda en 1878 en Londres la *Folk-lore Society*. George Frazer (1854-1941) o Lewis Henry Morgan se une entre otros al estudio del folclore. En 1960, la [Unesco](#) designó el 22 de agosto de cada año como Día Mundial del Folclore como reconocimiento a [William Thoms](#), creador del término folclore.

En Rusia, Pushkin (1799-1837) y Afanasiev recopilaban mitos, leyendas y cuentos. En los países nórdicos Elias Lönnrot (1802-1884) también se convirtió en recolector folclórico. En Suecia se fundó en 1873 el *Museo Nórdico*, modelo universal de museo folclórico (artesanía, indumentaria, etc.).

En Italia Pitré, en Francia Gaidoz, en Portugal Coelho, Pedroso, Vasconcellos, etc. fueron todos impulsores del Folclore. A comienzos del siglo XX en Dinamarca, se empieza a utilizar el fonógrafo, que unido a la fotografía y al cine (que grababa la vida cotidiana de algunas tribus, por ejemplo) mejoraron la precisión de los datos folclóricos recopilados).

En Finlandia surge la escuela folclórica comparatista en 1910, a partir del método histórico-geográfico (que he utilizado en su día para la realización de mi tesis sobre *Cuentos de transmisión oral del poniente almeriense*) basado en la clasificación y catalogación de los cuentos folclóricos, que más tarde ampliaría el norteamericano Stith Thompson (1885-1976) en *La Tipología del cuento folclórico* (1928 y 1965).

Kaarle Krohn, finlandés, aporta su “granito de arena” con una teoría muy interesante en su obra *Método de trabajo folclórico*.

La escuela psicoanalítica de Freud (1856-1934) y otras surgidas de éste como la encabezada por Karl Jung (1875-1961), se apoyan en la idea del Folclore como ritualización del psiquismo humano.

Más tarde surge la escuela estructuralista de Vladimir Propp (1895-1970). Una de sus obras más importantes fue *La morfología del cuento*. Lewis-Straus (quien actualmente tiene la edad de 93 años) se basa en Propp aunque hizo algunas críticas a sus estudios folclóricos.

Hoy en día la tendencia general considera que el Folclore es *producto de una interacción constante entre todos los sectores y grupos de la sociedad* y a veces determinado por la Ecología y la Geografía. Actualmente, también se tiende a criticar la manipulación del Folclore con fines ideológicos (sociedades autoritarias o colonialistas) o comerciales (versiones *adaptadas* y desnaturalizadas que difunden los espectáculos y medios de comunicación de masas). En este momento sí se apoya en general el Folclore con fines pedagógicos y se intenta que el recolector sea fiel a aquello que recoge y no lo manipule para salvaguardar la pureza de esos valores tradicionales que refleja.

2.2. Historia del Folclore en España

En España, a finales del siglo XIX Antonio Machado y Álvarez “Demófilo” comienza a aportar sus trabajos folclóricos a esta disciplina y a esta corriente europea.

El Folclore en España (Pedrosa, 2000) que parte de las pinturas, relieves y cerámicas con representaciones de ritos y danzas localizados en yacimientos prehistóricos o de datos de la antigüedad clásica acerca de antiguos pobladores peninsulares. En la Edad Media, San Isidoro de Sevilla (1570-636) subrayó en su obra *Etimologías* la importante relación de la cultura folclórica y la culta. Desde el Medievo hasta nuestros días

numerosas obras literarias contienen argumentos o motivos de carácter folclórico: el *Cantar de Mio Cid*, *La Celestina*, o las obras de García Lorca, Pérez Reverte, ...

Los estudios folclóricos y las recopilaciones en sí no han abundado mucho dentro de la historia del Folclore español. No obstante en la Edad Media nos encontramos los *Refranes que dicen las viejas tras el fuego* (colecciones de proverbios), del Marqués de Santillana (1398-1458).

En el Renacimiento, Juan de Mal Lara (1524-1571) y su *Philosophía Vulgar* da a conocer un conjunto de refranes y canciones acompañados de comentarios.

En el Siglo de Oro, Gonzalo Correas (1571-1631) y su *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, así como Luis Galindo y sus *Sentencias filosóficas y verdades morales*, son otros antecesores del análisis y recopilación folclórica en España.

En el siglo XVIII Fray Martín Sarmiento, Fray Juan Sobreira. José González Torres de Nava, Juan Antonio de Iza Zamácola, entre otros son precursores del actual método de recolección folclórico español.

Otro tanto ocurre en el siglo XIX, donde hay que resaltar nombres como Juan Ignacio de Iztueta, Estébanez Calderón, Cecilia Böhl de Faber, Pérez Gálvez, Emilia Pardo Bazán, Pío Baroja, Agustín Duran, Milá y Fontanals, Lafuente y Alcántara, María Aguiló, Rodríguez Marín, etc., y también subrayar los movimientos catalanes y gallegos (*Renaixença* y el *Resurximento*) que dieron un impulso importante al patrimonio folclórico.

Andalucía fue la gran promotora de estos estudios. La labor de recolección de Cecilia Bohl de Faber fue reconocida y valorada por sus coetáneos hasta el punto de ser considerada por algunos como introductoria del folclore en España, tarea que como veremos realizó Antonio Machado y Álvarez (Demófilo); éste reconoció sin embargo, el mérito de la escritora al decir que abrió “nuevos horizontes al estudio de las coplas populares”.

Las Ciencias antropológicas habían sido introducidas en Sevilla de la mano de Antonio Machado y Núñez, catedrático de Física, Geología e Historia natural y de Federico de Castro catedrático de Filosofía, Literatura e Historia de España, ambos de la Universidad Hispalense, que fundaron en 1871 la Sociedad Antropológica Sevillana. La sociedad nacía del deseo de difundir y profundizar en las corrientes de pensamiento surgidas en torno a la obra de Darwin y al amparo de las medidas liberadoras de la revolución de 1868 [...]. la Antropología nos da a conocer la historia física, social y filosófica de nuestra especie. La sociedad se organiza en tres secciones: antropología física, psicológica y social; en esta última se integraran y colaborarán Federico de Castro y su discípulo Demófilo. El órgano de difusión del grupo será la revista mensual de Filosofía, Literatura y Ciencias de Sevilla.

El Krausista Manuel Sales y Ferre, llegado a Sevilla en 1865 para ocupar la cátedra de Geografía histórica, inicia la publicación de la biblioteca científica-literaria y la creación del Ateneo y Sociedad de excursiones de Sevilla.

Manuel Sales cayó en el error de tratar de explicar las grandes cuestiones sobre el origen del hombre o la formación de las razas aplicando, a la falta de datos, el conocimiento racional o *conocimiento superior*. En palabras de Lisón:

su enfoque del estudio del hombre primitivo es psicológico, emparentado con los cultivadores de la Antropología psicologizante que pretende, o mejor pretendieron,

explicar los fenómenos e instituciones sociales haciéndose pasar empáticamente por primitivos y analizar la forma de cómo ellos reaccionarían en tal situación.

Antonio Machado y Álvarez (Gómez, Pedrosa y Núñez, 2004) seguirá preocupándose por las creaciones populares y sus resultados irán apareciendo en la revista científico literaria *La Enciclopedia*, fundada en 1877, en cuyas páginas creó una sección permanentemente sobre *Literatura popular* en la que el interés primordial era reunir materiales recogidos con la mayor fidelidad. Las coplas, decía Machado, *no han de estudiarse por bonitas, ni raras ni curiosas las tradiciones y leyendas: coplas, adivinanzas, leyendas, trovas, juegos, etc. Han de estudiarse como materia científica*. Y de la Literatura popular paso Machado al saber popular y a la preocupación intelectual por la vida entera del pueblo. La Literatura popular pasaba así a ser una parte del todo que era esa nueva ciencia que trataba de incorporar a la ciencia general lo que el pueblo había aprendido en su larga experiencia.

Demófilo inspirado en el *Folk-lore Society* de Londres (1878), decide promover la creación de sociedades culturales con el objetivo de recoger el saber popular y así nace el *Folk-lore Español* en 1881.

Pocos días después se constituye también la sociedad el *Folk-lore Andaluz*. Curiosamente el neologismo Folk-lore no sentó bien a muchos miembros de estas sociedades y Demófilo tuvo que transigir en algunas de ellas como por ejemplo en la sociedad castellana donde se le llamó *Academia Nacional de Letras Populares*. En Andalucía se crearon sociedades en Cádiz y Sevilla fundamentalmente. Aunque Andalucía oriental quedó al margen de estas sociedades, Machado y alguno de sus colaboradores si hicieron al menos campañas de concienciación a través de la prensa y algunos contactos personales.

Guichot creó en Sevilla *El Boletín folclórico español* en 1885, publicación quincenal, de la que sólo llegaron a salir ocho números (probablemente porque los gastos corrían a cargo de los propios interesados y las posibilidades económicas de estos eran escasas).

Las publicaciones más importantes fueron la ya mencionada revista *El Folclore Andaluz* y la *Biblioteca de las Tradiciones Populares*.

Una vez muerto Machado, Guichot en solitario intentó reconducir todo este proyecto, labor que finalizó en 1922, no sin antes escribir un libro donde proponía al gobierno y a los científicos españoles crear una biblioteca general, un archivo y un museo general que impidiera la desaparición de todos aquellos materiales recogidos y ordenados desde 1882-1886. Guichot muere sin dejar discípulos y los intelectuales agrupados en torno a las revistas *Bética* (1913-17) y *Andalucía* se olvidaron de lo popular y tradicional y optaron por los temas artísticos y literarios o políticos (como el regionalismo andaluz).

El gran valor de Machado y Guichot ha sido iniciar la formación de muchos investigadores que han constituido después la representación nacional de estos estudios. Aunque han escaseado, actualmente empiezan a proliferar. Algunos en lugar de Folclore prefirieron utilizar el termino etnográfica como sinónimo de este. Y otros intentaron hacer converger las dos líneas científicas: la de los estudios de las ciencias naturales que había desembocado en la Antropología y la de aquellos que procedían del campo de las Humanidades, en especial de la Literatura y que habían conformado la nueva ciencia del Folclore.

Al finalizar la guerra civil desaparece todo interés por los estudios de Etnografía y Folclore. Las personas identificadas con esta tarea se exiliaron; la institución política se despreocuparon por el saber del pueblo.

El concepto de Folclore se va empobreciendo hasta quedar relegado a la aportación teórica de la *Escuela Sevillana*. La sección femenina de la falange española a través de sus *coros y danzas* sólo se va a encargar de recuperar y transmitir la música, la danza y los trajes populares. En los últimos años de la dictadura surgen grupos de estudiosos de la música popular o grupos folk. El termino folclórico se fue degradando y se llegó a considerar algo poco serio o sinónimo de las coplas que cantan las folclóricas o tonadilleras.

El reducto andaluz o *Escuela Sevillana* no tenía la fuerza suficiente como para avanzar a nivel nacional. Entre otras causas, la burguesía andaluza fue en cierta medida culpable al estar más pendiente del poder de Madrid que de su propia región.

Andalucía ha carecido de investigadores prestigiosos en el campo del folclore. En otras regiones españolas han sobresalido algunos estudiosos del mismo, aunque se han dedicado a géneros concretos; así: Aranzadi, Julio Caro y Baradarian (País Vasco); Violant y Simorra o Joan Amades (Cataluña); Luis Hoyos (Cantabria); etc. Todos han intentado institucionalizar el folclore sin grandes éxitos.

En 1985 como fruto de la unión de los estudios de Antropología y Filología, interesados en la Literatura de tradición oral (sobre todo del flamenco) se publicó, a través de la *Fundación Machado*, la revista *El Folclore Andaluz, segunda época*, rebautizada con el nombre *Demófilo*, cuyo principal objetivo es entroncar con el pasado pero mirando al futuro. En ella hay cabida a todos los estudios antropológicos, filológicos, históricos, sociológicos, geográficos, musicológicos, etc.

En los últimos años del siglo XIX Antonio Machado y Álvarez “Demófilo” fue el más representativo introductor de las teorías folclóricas y antropológicas inglesas, fundando en Sevilla la Sociedad de *El Folk-lore español* (1881). Consiguió reunir en esta sociedad los filósofos, científicos e ideólogos más sobresalientes de esta época en España. Machado estimuló la aparición de centros asociados folclóricos y etnográficos en Andalucía, Canarias, Extremadura, etc. En cierta medida él intentó institucionalizar el Folclore como disciplina académica en España. Esto no pudo ser por falta de apoyo oficial y por la muerte prematura de Machado y Álvarez. El concepto de Folclore que tenía Antonio Machado se basaba en un fenómeno vivo, dinámico, explicador y animador de los cambios y procesos sociales (para los ingleses la concepción de Folclore se acercaba más a la idea de “fósil petrificado de estadios socioculturales del pasado”, como afirma Pedrosa en la *Enciclopedia Universal* de Micronet (2000). Machado también consideraba a la clase rural como grupo popular urbano, concepto que se impuso posteriormente. También unió la antropología con el Folclore.

El siglo XX en cuestión folclórica comienza con la *Información promovida por la sección de ciencias morales del ateneo de Madrid, en el campo de las costumbres populares y en los tres hechos más característicos de la vida: el nacimiento, el matrimonio y la muerte*, el proyecto más ambicioso de recopilación etnográfica conseguido hasta ahora en nuestro país. Ramón Menéndez Pidal llevó a cabo una labor recopiladora y crítica del romancero de tradición oral moderna, continuada por su nieto Diego Catalán y por el norteamericano Samuel G. Armistead. Menéndez Pidal a través del *Centro de Estudios Históricos* impulsó otros estudios folclóricos que nada tenían que ver con los romances. Aurelio M. Espinosa (padre e hijo) recogieron cuentos y trajeron a

España los métodos y clasificaciones de la escuela comparatista fino-norteamericana. Sus *Cuentos populares españoles* (del padre) y sus *Cuentos populares de Castilla y León* (del hijo) son antecedentes claros del *Catálogo tipológico del cuento folclórico español* de Julio Camarena Laucirica y Maxime Chevalier, cuyos cuatro primeros volúmenes (Cuentos maravillosos, de animales, religiosos y cuentos-novela) ya están publicados.

Sobre sistematización e historia del Folclore, Carreras y Candi, Luis y Nieves de Hoyos o Julio Caro Baroja, podrían considerarse portavoces de aquellos. El terreno de las leyendas y los mitos está falto de una buena sistematización. Respecto a la historia, poética y didáctica del Folclore, Gómez y Pedrosa (2003) en su libro *Folclore y literatura oral*, aportan datos, métodos y técnicas para la enseñanza aprendizaje de esta disciplina.

Con respecto a la canción tradicional, ocurre algo parecido, aunque Margit Frenk ya hizo esta labor con la antigua lírica popular hispánica. En el refranero, el adivinancero, los trabalenguas y brindis existe una laguna importante por cubrir. En lo referente a los juegos tradicionales, Ana Pelegrín ya dio un paso muy importante (1998 y 1990). Sobre conjuros, ensalmos y oraciones, José Manuel Pedrosa, en su libro *Entre la magia y la religión: oraciones, conjuros, ensalmos* (2000) ha cubierto en gran medida la falta de estudio y de análisis del que carecían, además de introducir la tradición folclórica española dentro de un marco multicultural. La Etnomusicología, en cambio, sí ha sido estudiada por investigadores como García Matos, Manzano Alonso o Díaz Viana. Martí ha investigado sobre la manipulación del Folclore o el llamado *folclorismo* que adapta esta disciplina a espectáculos de consumo masivo. Contamos además con el *Centro Etnográfico* de Joaquín Díaz en Urueña (Valladolid) con unos objetivos claramente folclóricos o el Museo del Pueblo de Asturias, donde Jesús Suarez ha dedicado parte de su vida estudiando y recopilando el folclore asturiano; así como Pascuala Morote, profesora de la Universidad de Valencia, cuya labor etnográfica y etnológica sobre el Folclore también hay que resaltar. Y José Fradejas Lebrero, un investigador incansable (quien me inició en el estudio del Folclore dirigiendo mi tesis sobre *Cuentos de transmisión oral del poniente almeriense*).

En cuanto a las artesanías y tecnologías tradicionales el estudio de Julio Caro Baroja, *Tecnología popular española* (1983) es la obra escrita más sobresaliente hasta el momento.

En Andalucía cabe destacar a J. L. Agúndez (especialista en cuentos sevillanos), a Pedro M. Piñero, Virtudes Atero y Enrique Rodríguez Baltanás (especialistas en cancionero y romancero) y Nieves Gómez López (humildemente informo que he aportado al Folclore *mi granito de arena* a través de diversos trabajos etnográficos y etnológicos ya publicados de Almería, Murcia, Jaén, Granada, Córdoba, etc.; así como llevando la dirección de diversas tesis doctorales sobre tradición oral; dirigiendo el CPIAF, un centro de patrimonio inmaterial almeriense y fronterizo con un material folclórico muy valioso recopilado por mí y mis alumnos durante varias décadas; así como siendo responsable del grupo de investigación HUM 863 de la Universidad de Almería *Educación, cine y cultura oral*).

Concluyendo, en España durante los siglos XIX y XX se han realizado recolecciones de materiales folclóricos que incluyen repertorios abundantes e importantes dentro de Occidente. En cuanto al análisis crítico de estos estudios folclóricos, España acusa un notable desfase con respecto al resto de Europa y de los Estados Unidos, ya que no existe grupos de investigación eficientes ni Sociedades como las que fundó Antonio Machado y Álvarez, a excepción de José Manuel Pedrosa, quien ha conseguido coordinar sin apenas medios económicos grupos de investigación y numerosas tesis doctorales

sobre temas folclóricos. Y por último, para publicar estudios realizados sobre Folclore contamos con la *Revista de Dialectología y Tradiciones populares* de Madrid, la *Revista de Folklore* de Valladolid, los *Cuadernos de Sección (Folklore)* del País Vasco, o *Demófilo* de Sevilla; etc.

2.3.El Folclore en la actualidad

Podríamos distinguir entre varios tipos de Folclore en la actualidad:

1. El "Folclore tradicional", al que le hemos dedicado varios apartados (espiritual y material).
2. El "Folclore urbano". Por ejemplo: *cursos de cerámica* (cultura material del Folclore) donde se reproduce el antiguo arte manual y artístico; o las *leyendas urbanas* (cultura espiritual del Folclore), repertorio que se sigue transmitiendo a través de acampadas, reuniones, etc. y que muchas de ellas no son sino actualizaciones de mitos, de leyendas y de cuentos viejísimos y venerables, que, bajo el disfraz de la modernidad —y a veces bajo el ropaje de los adelantos tecnológicos— subsisten en el imaginario colectivo hasta hoy.
3. El "Folclore "informático", "Folclore cibernético" o "internáutico". Ahora hay también un Folclore que tiene un nuevo cauce de transmisión que es internet y se ocupa de los contenidos mágico-supersticiosos, leyendísticos, de los rumores, cartas (que antes recibíamos que decían “copie usted esta carta y mándesela a siete personas porque si no se va a morir usted o le va a pasar algo a su familia...”), o chistes, cuentos, historias, leyendas, etc., que se transmiten por las redes informáticas y por las autopistas de la información.

No podemos olvidar el hecho de que en el siglo XX, que acabamos de dejar, ha existido y se ha estudiado el "Folclore de la guerra de Vietnam", el "Folclore de la transición política española", el "Folclore del SIDA" o el "Folclore de la Guerra del Golfo o de la Guerra de Irak”, de pandemias o del “Covid”, que muestran la vitalidad de los fenómenos folclóricos en tiempos muy recientes. Por tanto, podemos afirmar que la historia que está por venir, que es presumible, en definitiva, que toda la historia y todos los adelantos o avances futuros del hombre se vean acompañados de *unos saberes y técnicas de base "folclórica" que se han revelado inseparables hasta ahora de todas las grandes fases de comunicación cultural por las que ha pasado o está pasando el ser humano: la oral, la escrita, la audiovisual, la informática y la cibernética o internáutica.*

4. Conclusión

Todo lo anteriormente mencionado es, en nuestra opinión, un argumento para dejar claro que el Folclore, infravalorado y menospreciado por muchos intelectuales y estudiosos, quizás por la falta de formación e información, es una ciencia básica para comprender las diferentes disciplinas existentes; es una ciencia sociocultural, interdisciplinar, transversal y actual, con una consistencia y una autonomía propias, de la que podemos aprender para crecer como personas en diferentes dimensiones. Así pues, deberíamos estudiarla siguiendo una teoría y un método académico en los centros de enseñanza desde los niveles educativos de infantil hasta la universidad, porque sus contenidos y objetivos principales encajan perfectamente con el sistema educativo moderno y actual. Demófilo lo intentó en España, quiso institucionalarla, pero al morir a edad temprana no consiguió convencer a los políticos de la época. Aún estamos a tiempo. Menospreciarla es renunciar a los orígenes de las ciencias; infravalorarla significa educar

faltando a la verdad, generar lagunas en la enseñanza-aprendizaje (Gómez, 2001), deformar o negar a las futuras generaciones una formación adecuada.

5. Referencias

- Esteva, C. (1981). Comunidades campesinas y colonialismo interno: el caso andino. *Anuario de estudios americanos*, 38.
- Gómez López, N. (2001). *Didáctica del folclore en las aulas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Universidad de Granada.
- Gómez López, N., Pedrosa, J. M., Y Núñez, G. (2004). *Folklore y Literatura oral. Historia, Poética y Didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gómez López, N. Y Pedrosa, J. M. (2003). *Las voces sin fronteras: Didáctica de la Literatura oral y la Literatura comparada*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de publicaciones.
- Gómez López, N. (2004). *Aplicaciones didácticas de la literatura de tradición oral en Andalucía oriental*. Proyecto docente para la plaza del cuerpo de profesores titulares de la Universidad de Almería (sin publicar).
- Pedrosa, J. M. (2000). *Enciclopedia Universal Multimedia*. Madrid: Micronet.