

ALJAMÍA الحجمية

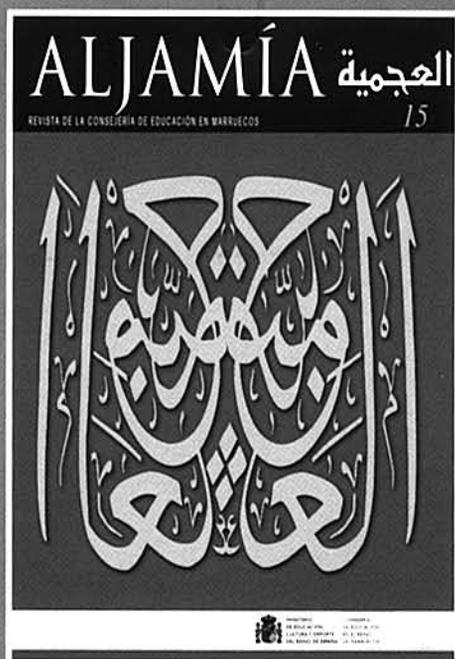
REVISTA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN MARRUECOS

15



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
EN EL REINO
DE MARRUECOS



Dirección

Javier Muñoz Sánchez-Brunete
Consejero de Educación

Subdirección

Félix Herrero Castrillo
Agregado de Educación

Coordinación

Cristina Frasié

Consejo de Redacción

J. Antonio Cárdenas Puertas
M^o José del Castillo Barrero
Marta Cerezales Laforet
Pedro Corral Madariaga
Alberto García Besada
Heliodoro Gutiérrez González
Carmen Martí Fabra
J. Antonio Martín Bustos
Miguel Santaella Ruiz
Teresa Vaca Lobato

Portada

Belaïd Hamidi

Maquetación

Carolina García

Impresión

Lavel, S.A.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Edita

©Secretaría General Técnica.
Subdirección General de Información y Publicaciones
Subdirección General de Cooperación Internacional

Embajada de España en Marruecos
Consejería de Educación

Depósitos Legales

NIPO 176-03-290-6
ISSN 1113-3112

Distribución

Consejería de Educación
de la Embajada de España en Marruecos
Asesoría Técnica Lingüística
131, Avda. Allal Ben Abdellan, Rabat, Marruecos.
Telf. 00 212 37.767 558/60. Fax 00 212 37. 767 557
e-mail: secretariaconsejero.ma@correo.mec.es

Aljamía no comparte necesariamente las
opiniones expuestas por los colaboradores.
Se autoriza la reproducción del contenido con fines
didácticos, citando la procedencia.

Ejemplar gratuito

I.- EDITORIAL	5
II.- ENTREVISTA CON EL SR. HABIB EL MALKI, Ministro de Educación Nacional del Reino de Marruecos. Javier Muñoz Sánchez-Brunete.	8
III.- ENTREVISTA CON LA ARABISTA MANUELA MANZANARES DE CIRRE Mercedes del Amo.	11
IV.- PREMIOS LITERARIOS DE NARRACIÓN CORTA Y DE POESÍA CONVOCADOS POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA EN MARRUECOS. EDICIÓN V, 2003	
• La literatura en español desde la voz marroquí. Cristina Frasié.	17
• Premio de narración corta "Eduardo Mendoza", "Luz de vida", por Mohamed Akalay.	23
• Premio de poesía "Rafael Alberti": "Más allá del olvido", por Khalid Raissouni.	27
V.- INSTITUCIONES Y ORGANISMOS ESPAÑOLES	
• Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda. Xavier Gisbert Dacruz.	30
• Consejería de Educación en Portugal. Luis Buñuel Salcedo.	33
• Consejería de Educación en Argentina. Pedro Caselles Beltrán.	36
VI.- ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS	
• Dificultades específicas en el aprendizaje de la lengua árabe por los hispanoparlantes. Waleed Saleh Alkhalifa.	37
• Análisis del discurso traducido: Shakespeare en español. Juan Jesús Zaro.	42
• Recordando a don Francisco Giner de los Ríos. María Pilar García Madrazo.	47
• Jozef Israëls: vedutas literarias y pictóricas sobre Tánger. Pilar Martino Alba.	52
• La documentación terminológica: una herramienta útil en la formación de traductores. Nadia Rodríguez, Bettina Schnell.	57
• Lenguas en contacto y cambio lingüístico: bilingüismo versus spanglish. María Luisa Blanco Gómez.	61
• Escritura y biografía en "Lady Pepa" de Jesús Ferrero. El Hassane Boutakka.	70
• La evolución y la percepción social. El Islam. Raquel Aguilera, Manuel Guillem y Beatriz Rubio.	76
VII.- CREACIÓN LITERARIA	
• Júbilo. María Tena.	91
• Ahí está Tetuan. Jesús Leza.	93
VIII.- MISCELÁNEA	
• Radio Libertad. Pilar Arranz.	99

المجديفة
ALJAMIA

15

dicembre 2003

Cada año, con cada nueva edición, ALJAMÍA pretende aportar información y documentación sobre aspectos lingüísticos, literarios y culturales que ayuden a hispanistas, estudiantes y estudiosos del español en su búsqueda en temas de actualidad y de estudio.

Es por esto que en este número 15 hemos dedicado una atención especial a la reflexión sobre la traducción y hemos contado con la colaboración de expertos de diversas Universidades españolas, dado que el español, en Marruecos, se aprende en gran medida, excepto en el caso de los alumnos de nuestros centros españoles, como lengua extranjera y porque la realidad lingüística de la sociedad marroquí, bilingüe y hasta trilingüe en ocasiones, conlleva el hábito de traducir, en su expresión en español, desde su lengua materna.

Queremos también recordar en este espacio que los proyectos de colaboración y apoyo a los estudiantes de español continúan siendo el objeto principal de esta Consejería, en el marco de actuaciones e iniciativas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Javier Muñoz Sánchez-Brunete

ALJAMIA العجمية

15

diciembre 2003

ALJA

MÍA

العجمية
ALJAMIA

15

diciembre 2003

Entrevista con el Ministro de Educación Nacional

D. Habib EL MALKI

Javier Muñoz Sánchez-Brunete



Señor Ministro, desde hace algunos años estoy destinado en su país como Consejero de Educación y he podido descubrir varias regiones a lo largo de mis viajes de trabajo, pero me gustaría preguntarle de qué región es usted oriundo.

Soy natural de una ciudad histórica, multiseccular y que es considerada como un alto lugar, uno de los más altos lugares de la espiritualidad marroquí, la ciudad de Boujaâd, que se encuentra a igual distancia entre dos grandes polos económicos, el polo fosfatero en la provincia de Khouribga y el polo agro-alimentario en la provincia de Beni Mellal, fuertemente marcado por esta ciudad porque se considera que la gran riqueza es el factor humano, pero también fuertemente marcado por la ciudad que vive modestamente y principalmente de la artesanía y de los productos de la tierra.

¿Podría darme algunos datos de su trayectoria profesional?

Es la de un docente universitario que por su especialidad en ciencias económicas ha adoptado los comportamientos de

apertura y de crítica acerca de lo que ocurre en el mundo y de lo que ocurre en nuestra región. Esta apertura crítica es debida a las ciencias económicas que me han permitido identificar la manera con que podría aportar mi contribución modesta a la unificación de un Marruecos nuevo.

En función de su trayectoria política y profesional, que incluye diversos puestos de responsabilidad hasta el día de hoy, ¿sus experiencias le han permitido estar más atento y más próximo de sus conciudadanos?

La principal lección que puedo sacar de mi experiencia es que no se puede construir nada sin practicar la magia del trabajo en equipo. Considero que el trabajo de equipo es mágico porque permite crear las sinergias más pertinentes y al mismo tiempo permite invertir en el factor tiempo de forma óptima.

¿Cuáles son los objetivos de su Ministerio para el período de 2003 a 2004?

Acelerar el ritmo de la puesta en marcha de ese gran objetivo nacional que representa la Reforma de la Escuela. Aquí,

acelerar el ritmo implica la movilización de todos los estamentos y, particularmente, los sociales. Es lo que estamos haciendo porque sin una apropiación colectiva de la reforma de la escuela por la comunidad educativa sería difícil estar en la cita en el horizonte 2010.

¿Resultaría indiscreto preguntarle acerca del presupuesto del Ministerio de Educación? ¿Qué parte representa en el total de los presupuestos nacionales?

Representa alrededor del 25% del presupuesto general del Estado. El 80% de este presupuesto se destina a los gastos de funcionamiento. El triunfo en la reforma iniciada por la "Charte Nationale" de Educación y de Formación es practicar la descentralización y la no-concentración mediante la instalación de 16 academias regionales. Este método de gestión nos permite racionalizar mejor nuestro presupuesto y conseguir nuevos medios de puesta en marcha.

Conozco los esfuerzos de su Ministerio en la lucha contra el analfabetismo, pero, a pesar de eso, las cifras en ese tema son aún preocupantes. ¿Cuáles son las medidas concretas para paliar esta situación?

La principal medida es que en el Gobierno del primer Ministro, D. Driss Jettou, hay una novedad entre muchas, la creación de un Secretariado de Estado encargado de la lucha contra el analfabetismo y de educación no reglada, Secretariado asumido de manera consecuente por mi colega, la Sra. Ghozali. Se ha puesto en marcha un plan de acción nacional gracias a la implicación del gobierno y a la implicación personal del primer Ministro. Se ha lanzado una campaña antes del verano y ha sido un éxito, con un resultado de medio millón de beneficiarios. Se ha lanzado además una segunda campaña, como prolongación de la anterior, desde el inicio del curso escolar.

¿Cuál es su opinión sobre la cooperación de nuestros dos países en materia educativa y cuáles son las expectativas que pueden servir a afianzar el acercamiento existente?

Personalmente, considero que sí hay un campo estratégico y que tiene que revestir una gran prioridad entre nuestros dos países, el de la Educación, de la Formación y de la Cultura.

Invertir en ese campo estratégico, es preparar el futuro. Nunca se hace lo suficiente en este campo, pero desde el principio de los años 90, la cooperación hispano-marroquí en este campo ha conocido un cambio y se ha traducido en una fuerte implicación de nuestros amigos españoles. Los progresos efectuados son sensibles en términos de ampliación de la red de escuelas, en términos de alumnos marroquíes inscritos en esas escuelas. Considero personalmente que es el sector del futuro porque tendrá efectos multiplicativos en otros campos como el caso económico en particular.

¿Puede darme su parecer sobre la igualdad entre hom-

bres y mujeres? ¿Existe, en el ámbito educativo, una reflexión y acciones previstas entre los estamentos afectados para avanzar hacia esa igualdad?

Edificar una sociedad democrática y moderna es el proyecto nacional en Marruecos y pasa por la igualdad de oportunidades y de sexos.

Su Majestad ha iniciado recientemente una gran reforma del Estatuto de la Familia, y consideramos que esta gran obra tendrá implicaciones muy profundas en la organización del núcleo familiar y en el comportamiento de los responsables de la familia. Claro, esto va a lanzar las bases de una nueva cultura para las próximas generaciones.

En cuanto a la escuela, este proceso ha sido lento hasta finales de los años 80, pero se han registrado progresos significativos principalmente desde 1998. El índice de paridad ha observado un aumento de 20 puntos en beneficio de las chicas.

Siguiendo con las cifras, pero referidas ahora al terrible número de víctimas de accidente de automóvil, ¿se lleva a cabo en los centros escolares campañas de sensibilización y de educación vial?

Los accidentes de la carretera constituyen en Marruecos una verdadera catástrofe nacional. El coste representa del 2% al 3% de nuestro PIB. El equivalente de 11 millares de DH por año. Es por esto que estamos preparando un plan de sensibilización a escala nacional con el Ministerio de Equipamientos y de Transportes y también se tendrá en cuenta en la preparación de nuestras futuras programaciones y en la ubicación de los establecimientos escolares. Esta dimensión será tomada muy en cuenta a título preventivo.

Se diría que hay una tendencia, en casi toda Europa, a la desaparición de los internados en los centros escolares, ¿ocurre lo mismo en Marruecos?

Las situaciones no son comparables debido a las diferencias a nivel del desarrollo de las infraestructuras económicas, sociales y culturales. La demanda en Marruecos sigue siendo importante, principalmente en el medio rural, donde sin comedor escolar y sin internado, sería muy difícil promover la escolarización de chicas.

Contamos actualmente con 70.000 alumnos que gracias a los internados continúan sus estudios.

El extranjero, a su llegada a Marruecos, se ve sorprendido por la convivencia de varias lenguas, el árabe clásico, lengua oficial, los árabes dialectales, dariyas, el amazigh y el francés. ¿Cómo se gestiona la unidad en este caso y cuál es el lugar que ocupan cada una de estas lenguas o bablas?

Marruecos, históricamente y culturalmente, es un país de apertura, de tolerancia y de asimilación rápida de aportaciones externas. No tenemos ningún complejo porque el marroquí confía en sí mismo, al igual que está orgulloso de su pertenencia a una identidad muy rica por su diversidad. Como bien lo ha dicho, el futuro de un país que se inscribe en la modernidad y en la democratización profunda no puede ser garantizado más que por su forma de ser, gracias al aprendizaje de varios idiomas, empezando por el árabe, que es nuestra lengua oficial, pero también de otros idiomas que pertenecen a nuestra civilización y que también nos permiten comprender mejor el mundo. Es por esta razón que en el marco de la reforma de la escuela, se incide con firmeza en la enseñanza de lenguas extranjeras, el francés, el español, el inglés, a modo de ejemplo.

En lo que se refiere al amazigh, he oído decir que existe un programa de enseñanza en esta lengua en el norte del país, ¿podría confirmarme esta información?

La enseñanza de esta lengua no existe únicamente en las provincias del Norte. Hemos tomado, con motivo del inicio del curso escolar 2003/2004, la decisión de introducir la enseñanza del amazigh a escala nacional pero de manera progresiva. Actualmente, esta iniciativa que se inscribe conforme a las orientaciones reales dentro la trayectoria de la puesta en marcha de la reforma de la escuela, concierne a 300 centros docentes. A raíz de la experiencia, vamos progresivamente procediendo a una generalización que tendrá por objetivo una reconciliación entre la escuela marroquí y su entorno socio-cultural. Y a final de este año 2003, el primer libro de textos relativo a la enseñanza del amazigh estará disponible.

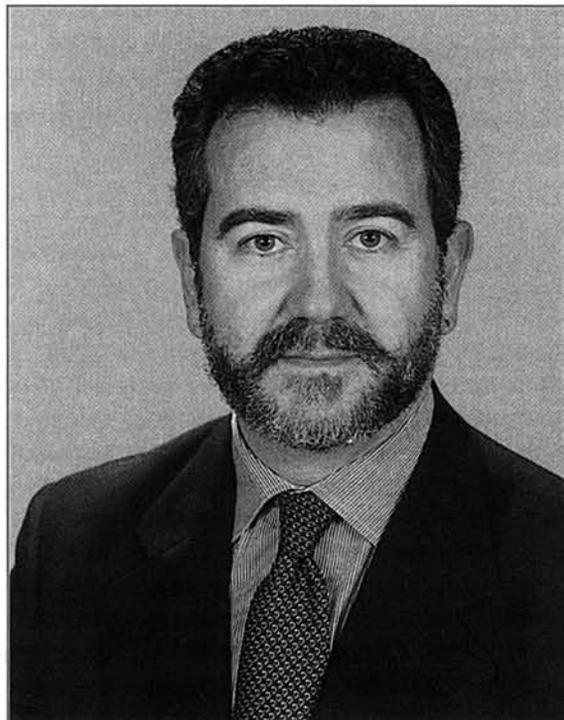
En un futuro próximo, ve con optimismo las relaciones hispano-marroquíes?

Confío mucho en ello porque España es un vecino privilegiado por la historia, privilegiado por la cultura y privilegiado por la geografía. Lo que se necesita es activar todas las iniciativas necesarias para tener un acercamiento entre Marruecos y España más bien popular, es decir por la base, a través de la implicación de la sociedad civil con el fin de restaurar la con-

fianza. El factor estratégico que va a determinar nuestro futuro común es la restauración de la confianza, y es por lo que hay que invertir en la educación, en la formación y en la cultura. Permitirá crear las condiciones necesarias, que son condiciones subjetivas, para que esta dinámica no se detenga y eliminar por ambas partes esta imagen fuertemente perjudicial y muy arraigada en el subconsciente de nuestros ciudadanos, a saber que ambas partes somos "invasores".

Señor Ministro, para finalizar este encuentro, ¿un deseo para el año 2004?

Que nuestros países recobren la serenidad y la confianza.



Javier Muñoz Sánchez-Brunete es Consejero de Educación de la Embajada de España en Rabat



Una mañana con la arabista Manuela Manzanares de Cirre

Mercedes del Amo

La Dra Manzanares es una arabista de 93 años que conserva la plenitud de sus facultades, su sentido del humor, su ideología republicana y antifascista y que viaja periódicamente de EEUU, donde reside desde los años cuarenta, hasta Fuengirola, donde tiene una casa de veraneo. Acudí a entrevistarla por invitación de su amiga Mercedes Linares conociendo muy poco de su historia: estudiante en Granada hasta el tercer curso de su carrera universitaria, donde fue alumna del profesor García Gómez, marchó a Madrid a finales de los años veinte, lugar donde terminó su carrera y comenzó el doctorado, siendo allí discípula predilecta de Asín Palacios; en ambos lugares mantuvo contacto con los ambientes intelectuales republicanos y se exilió tras la Guerra Civil Española. Me sorprendió, al serme presentada, su aspecto joven y su mente sagaz y ágil, pero mucho más todavía su voz enérgica que de forma alguna delataba su edad. La dejé hablar a placer y sólo de vez en cuando reconduje la conversación para asentar determinados detalles que me parecieron de particular interés. Es una de las personas que representan la memoria viva de aquellos intelectuales antifascistas que vieron destruida su existencia en una edad en la que realmente la comenzaban como profesionales.

Paso a reproducir sus palabras, según mi opinión extraordinariamente valiosas, no sin antes hacer la reflexión que en todo momento me ha venido a la mente desde que me he acercado a algunas figuras republicanas casi

desconocidas: ¿Cómo habría avanzado este país si el fascismo no hubiera abortado el empuje intelectual republicano? ¿Cuántas personas con parecida biografía a la de la Dra Manuela Manzanares han desaparecido sin que nunca nadie haya recogido su memoria para generaciones posteriores?



-Mi marido era gerente de la revista Cruz y Raya¹ en Madrid, por lo que estábamos allí cuando estalló la Guerra.

-¿Cómo se llamaba su marido?

-Mi marido fue Francisco Cirre².

-Se lo pregunto porque Cecilio Cirre es nombrado por Agustín Penón³ en su libro sobre García Lorca.

-Era hermano de mi marido, pero Cecilio no era un intelectual, y tampoco su hermano Pepe Cirre que eran muy, muy de derechas. En el comedor de la casa de Pepe había un retrato grande de él estrechándole la mano a Franco y yo les decía: "si hay algún movimiento político mejor quitáis esto enseguida".

-Bueno, pero hoy de quien me interesa saber es de usted. ¿Usted es de Granada?

-No, yo soy manchega, yo he nacido en la Torre de Juan Abad de donde era el señor Quevedo. Mis padres se fueron a vivir a Valdepeñas y de allí se fueron a Granada. Mi abuela materna, a la que le debo el no tener arrugas, no a las cremas, se caso con un hombre muy rico fabricante de vinos. Tuvieron dos hijos, mi tío y mi madre, que siguieron con el negocio. Mi padre se vino a Granada para vender el vino en esta región. Eramos muy ricos, teníamos un gran coche y una gran casa; pero mi padre no tenía la menor idea de los negocios y se arruinó, cuando murió estaba totalmente arruinado.

-¿En qué año se estableció usted en Granada?

-Debió de ser cuando yo tenía seis o siete años, yo nací en el 1910 (soy muy mala para fechas y números). Me educé en las monjas Recogidas y ellas me prepararon para el bachillerato. Mi madre es a la que debo mi carrera. Ella se adelantó a su tiempo pues pensaba que tanto los hombres como las mujeres eran listos cuando lo eran y tontos cuando no. Mi madre decía: "la inteligencia está aquí (señala la cabeza), no aquí" (señala los atributos femeninos y ríe a carcajada como a lo largo de casi toda la entrevista). El día más feliz de mi vida fue el que saqué un segundo doctorado en EEUU, porque el de aquí no pude terminarlo por la Guerra, y en vez de quedar como segundona me matriculé y lo saqué.

-¿Sobre qué tema?

-Los arabistas españoles del siglo XIX. El día en que yo llegué con mi doctorado en Letras por la Universidad de Michigan, que es la segunda después de la de Harvard, si no reventé de orgullo... mi madre, la pobre, tuvo que controlarse para que no le diera un ataque. Le dije: "esto es tuyo". El resto de mis hermanos no habían llegado tan lejos.

-Usted fue universitaria en Granada...

-Sí, entonces no estaban las cosas para las mujeres como ahora... Primero nos fuimos a Bogotá cuando perdimos la Guerra y cuando se terminó la Guerra europea los americanos necesitaron profesores porque les pagaron la carrera a todos los soldados que no habían muerto. En Bogotá tuvimos la suerte de movernos en una esfera social muy alta, ha sido en el único tramo de mi vida en que he comido sentada frente a un presidente de la nación. Nos movíamos en el ambiente diplomático y de la alta intelectualidad.

-Exiliados de lujo.

-Absolutamente, porque el presidente pidió intelectuales y obreros del campo especialistas en arroz. De manera, que eran dos grupos elegidos. Estuvimos muy bien. Cuando se acabó la Guerra Mundial le ofrecieron a mi marido un puesto en la Wayne State University de Detroit.

-¿Qué carrera tenía su marido?

-Filosofía y Letras, pero no la había terminado y es a lo que voy... ¡Ese hombre no había terminado la carrera de Letras y a él le ofrecen un contrato a tiempo completo y a mí, que casi era doctora, me ofrecen unas cuantas horas por la tarde... ¡Tenía un reconcomio aquí! (se señala el corazón y ríe de nuevo). Vosotras lo tendríais también, porque no hay derecho. Paco era inteligentísimo, era un profesor estupendo, enseñaba también en Bogotá y se decía que cuando había un corro de alumnos seguro que en el medio estaba el profesor Cirre, que tenía una muy buena relación con los estudiantes. Fuimos allí, enseñé tres o cuatro años y cuando se terminó la avalancha de estudiantes

me dijeron que muchas gracias, que ya no me necesitaban. Ese mismo día la Universidad de Michigan, que es más importante que la de Detroit me ofreció también tiempo parcial. Entonces yo pensé: "soy una mujer, soy extranjera, no tengo doctorado y voy a ser siempre tercera categoría". Entonces, muy seria, me fui al decano y le dije: "yo acepto si en vez de ese contrato usted me da una beca para hacer el doctorado". Me la dieron; una vez más mi madre, que había guardado todas mis notas, vino en mi ayuda, me las mandó y todas las asignaturas que me pedían en Michigan yo las había cursado en Madrid.

-Volvamos para atrás. En Granada usted se matriculó en Filosofía y Letras, ¿dónde empezó usted a estudiar árabe?

-Yo iba a hacer Latín, había terminado el bachillerato y en él daba clases de Francés el profesor Cerval, que era completa y totalmente antifeminista. Teníamos una clase que era un anfiteatro y a las chicas todos los profesores nos sentaban en la primera fila, pues éramos muy pocas; pero él, por el contrario, nos mandaba sentar en la última y teníamos que subir y bajar por medio de los chicos que llenaban el aula. Voy a contarle una anécdota que me sucedió con él porque terminó en aplauso cerrado. Yo estudiaba como una loca y un día me dijo que a mí o me suspendería o me daría sobresaliente, así era ese señor; pero cuando dio las notas por curso me dijo que yo tenía notable. Manuela Manzanares con sus pocos años se pone de pie y dice: "No acepto el notable. Me prometió sobresaliente o suspenso. Déme cualquiera de esas dos notas". Me dice: "baje a examinarse" y me hizo unas cuantas preguntas allí mismo, le contesté a todas y me dio el sobresaliente. Toda la clase se puso en pie y me aplaudió, todos los chicos. Fue en cuarto o quinto de bachiller (en el año 1924 o 25). Después me matriculé en Letras para hacer Latín, pero vino García Gómez⁵ que era una maravilla de profesor. No solamente te enseñaba el árabe sino que conectaba vitalmente, intelectualmente contigo.

Allí iba Doña Gloria de los Ríos⁶ que no estaba matriculada, Julia Danieloski⁷ ¿Has oído hablar de ella?

-No

-Era la hija del Gobernador Militar de Granada antes de la Guerra que estaba casado con una rusa. Era guapísima e inteligentísima y la fusilaron, porque era rusa y creían que estaba... Doña Gloria hizo una compañía de teatro, le pidió permiso a mi madre que al principio se negó hasta que supo que no perdería ninguna clase... y yo también he sido actriz por esos pueblos de Granada. Mi vida es una cosa tremenda (ríe). Las rusas eran dos hermanas de lo más dispar que te puedas imaginar. La mayor era preciosa con un cuerpo y una cara... y sumamente inteligente y su hermana Elena era un remero del Volga: grande, fuerte, con cara de campesina, nariz para dentro; era también muy inteligente, pero ella se salvó, yo no la volví a ver, se casó con alguien de un pueblo de Granada y creo que estaba enseñando en una escuela.

-Estábamos en la Facultad de Filosofía y Letras.

-Yo sabía mucho Latín, había un profesor, Bassols de Climent, que era bastante bueno, pero era bizco y decía mirándote: Usted... y le contestábamos tres (ríe), aunque era muy buen profesor, pero llegó García Gómez que había ganado la cátedra ese año y tenía muchos oyentes que asistían a clase sólo por oírlo. Llegué a ser muy amiga de su mujer y de él. Me fui a Madrid porque, como he dicho, mi padre se arruinó y yo pude continuar los estudios en casa de mi tío gratis (esto ocurrió cuando estudiaba tercero). Allí asistí a la clase de Asín Palacios y le caí en gracia. Un día me pidió que le sustituyera, para mí fue un gran honor, casi me desmayo. Sólo hubo dos de los que se sienten tan importantes que no asistieron, pero los demás sí. Cuando fundaron la Escuela de Estudios Árabes me dieron una beca sin que yo la pidiera.

-Eso fue en 1932.

-Puede, allí comencé con la tesis y cuando se organizó el crucero en el año 33... Estaba organizado de manera que unos pagaban todo, otros la mitad y había cinco becas de las cuales me dieron una a mi porque en mi casa no había un céntimo... Una cosa que le comento a todos los españoles, ¿cómo es posible que eso no se haya repetido? Es la cosa más básica que la gente de mi edad hemos tenido en nuestra juventud... era un barco entero... (muchas veces creo que yo he debido de tener cara de infeliz porque todo el mundo me ha protegido)... Eso fue organizado para hijos de políticos, literatos etc. Había, como he dicho, cinco becas y a mi me dieron una porque Asín Palacios dijo que la Escuela pagaba mis gastos, sin yo decirle nada. En la Escuela Ángela Barnés era muy amiga mía, casi como hermana, era la hija del ministro que organizó el cruce-ro, y nos pusieron en el mejor camarote de primera.

-¿Qué profesores fueron?

-Nos pusieron por grupos. Nosotros íbamos en el Grupo de la Gumiyya, en el que iban también García Gómez, González Palencia⁹, y un profesor mayor que enseñaba árabe vulgar, y su mujer a los que caí en gracia. No tenían hijos y me prohi-jaron y me hacían regalos de los lugares donde desembarcábamos... vivían en Madrid y a él le gustaba mucho la aljamía, de pronto yo recibía cartas en aljamía que las tengo guardadas... Entonces, antes de llegar a un país los profesores especialistas en esa cultura nos daban conferencias, de manera que cuando llegabas estabas preparado para lo que ibas a ver. Muchas veces digo: "si yo me hubiera quedado en España hubiera trabajado para que se repitiera".

-Eso ocurrió en la República...

-Sí, en la República. No os podéis imaginar lo que era... Una de las que vinieron era Esmeralda Gijón¹⁰, era una chica con una cara de inocencia y con unas trenzas que le llegaban a la cintura... En Roma nos dieron una fiesta y el muchacho que estaba con ella le pregunta en italiano: "¿Nella España fa molto

caldo?". Y ella le contesta: "No muchos, el que me gusta es el del cocido". Era muy famosa, después se fue a Irán y apareció ase-sinada en una carretera.

-Fernando de Agreda le ha dedicado un artículo.

-Sí, lo se. Nos daban conferencias... Entre las anécdotas debidas al problema de los idiomas recuerdo que en Tel Aviv el decano nos hizo un discurso a los estudiantes israelíes y a nosotros, y terminó el discurso que hizo en sefardí diciendo: "...y espero que nuestros estudiantes se amanceben con los españoles". Era una palabra utilizada como en la Edad Media, pero el jolgorio de los chicos fue tremendo.

-En Madrid...

-Me dieron otra beca en el Centro de Estudios Históricos, porque mientras yo estaba en el crucero mi padre murió totalmente arruinado y me quedé con 20 o 21 años a cargo de mis hermanos,

-¿Cuántos hermanos tenía?

-Nacieron catorce, pero algunos habían muerto. Los tres chicos del medio hicieron lo que pudieron y se colocaron uno en una tienda de telas, otro en una oficina... y yo con dos becas y así salimos adelante hasta que vino el problema de la Guerra. Antes yo me casé.

-Su marido era granadino. ¿Dónde le conoció usted?

-En Granada, pero no tuvimos mucho contacto allí, tenía mucha mayor amistad con Manolo Banús¹¹. Pero cuando nos fuimos a Madrid había una tertulia¹² en donde estaban Luis Rosales, Joaquín Amigo...

-Y Federico García Lorca...

-Sí, lo conocía ya de Granada, pero lo traté más en Madrid. Cuando se murió mi padre, Cirre me ayudó, porque el único hermano de mi madre no lo hizo, pensando que no podríamos salir adelante y que tendría que hacerse cargo de nuestros gastos.

-¿En qué año se casó usted?

-No lo sé (viene Mercedes Linares en su ayuda: "En el año treinta y cuatro"). Quién sabe...¿cuándo empezó la Guerra Civil en el 36? pues pudo ser en el 35 cuando me casé. Yo había estado enseñando a los Barnés y el ministro me concedió una beca para la Biblioteca Nacional y la compatibilizaba con la otra. Yo era ayudante de bibliotecario porque sabía mucho latín y sabía catalogar; recuerden que cuando el ministro Mendizábal cerró los conventos de hombres esas bibliotecas fueron a parar a las bibliotecas nacionales, lo mismo que en Bogotá. Cuando llegué allí había un salón enorme con los fondos de los conventos...

Esa sala valía millones, pero estaba absolutamente desorganizada. Me encontré, por ejemplo con una ficha de un libro en francés que se titulaba Manuel de droit civil, hecha de la siguiente manera: Autor: DROIT CIVIL, Manuel (ríe a carcajadas). Allí el encargado vendía los libros a los extranjeros hasta que alguien lo descubrió y lo metieron en la cárcel. Allí traduje del latín unas cartas inéditas de Américo Vespucio.

-¿Están publicadas?

-Sí. El director de la Biblioteca que también era antifeminista, tenía todos los sábados una tertulia de poetas e hizo una excepción conmigo dejándome acudir. También me dejó las cartas para que las tradujera y cuando tenía alguna dificultad acudía a Don Pedro Urbano González de la Calle¹³, tío de los Barneses, que era exactamente igual que el tercer hombre que está en El entierro del Conde de Orgaz y que estaba allí con Angelita (una mujer pequeñita, dulce y delicada). Este hombre era muy concienzudo y preparaba sus clases de latín todos los días con un diccionario y ella le decía (suaviza la voz): "Pero Urbano ¿cuándo te vas a saber ese libro?". Era genial, no me ayudó mucho porque cuando le decía que una frase no la entendía muy bien me contestaba: "Está muy claro, esto es el genitivo de esto y aquello el acusativo de lo otro", total que me daba una clase de gramática, pero no me resolvía la duda. Estudié sánscrito con él, pero luego se me olvidó. Un día en una fiesta Don Urbano coincidió con un ministro español que le dijo que ya podía volver a España porque Franco había perdonado a los republicanos. A don Urbano se le puso la barba de punta y le contestó: "Lo que hace falta saber es si yo lo he perdonado a él", se dio la media vuelta y se fue. Era fantástico.

-Cuando se casaron ¿se quedaron a vivir en Madrid?

-Sí, mi marido era gerente de la revista Cruz y Raya. Mi padrino de boda fue José Bergamín y allí conocimos a todos los grandes... a Neruda al que luego volví a ver en Méjico, a García Lorca, al que ya conocía de Granada pues en el bachillerato conocí a Isabel (García Lorca) y estuve varias veces en su casa y he oído tocar el piano a Federico... y hablando de él, a Colombia llegó un diplomático de EEUU casado con una millonarísima mujer del sur, más loca que una cabra, se empeñó en prohijarme y yo le dije que ya tenía madre... a lo que íbamos... se llevó en un avión especial el piano de cola porque había tocado Federico en él.

-En Madrid ¿vio usted a Federico?

-Sí, pero en realidad nosotros éramos más amigos de Paco García Lorca, a él le debimos pasar la Guerra a salvo. Mi marido no era político y como muchos creyó que el golpe de Franco sería semejante el de Primo de Rivera y pensando que no iba a durar mucho me propuso que nos fuéramos una semana a

París, pues no habíamos hecho casi Luna de Miel y yo no conocía París... nos fuimos y volvimos 18 años después.

-¿Eran ustedes republicanos?

-Claro. Viajamos con una tarjeta de los intelectuales antifascistas, ¡Como para volver...! Se declara la Guerra y nos encontramos en París a Paco García Lorca, amigo de Paco Cirre, que iba como secretario de la embajada republicana de Bruselas y le ofreció a mi marido trabajo en ella, en un puesto en la Cancillería, y estuvimos allí los tres años de la Guerra.

-La hija de Paco García Lorca dirige la Fundación en Granada. Tiene que venir y yo le enseñaré la Huerta de San Vicente, y las otras dos casas-museo.

-La casa en la que nació la conozco porque fui con Isabel varias veces. En Bruselas había un profesor de árabe que se llamaba Hernan Abel y nos hicimos amigos. Estaba trabajando en la filosofía sufí y me ofreció trabajar juntos y un par de veces por semana discutíamos sobre filosofía. Ese año el Congreso de Arabistas Europeos se reunió en Bruselas y a mí me nombraron representante de España en el Vigésimo Congreso y leí una conferencia sobre "La filosofía sufí de época tardía" que preparamos él y yo. Naturalmente la gente de la embajada sabía mejor que nadie cómo iba la Guerra y todos tenían preparada la salida de Bruselas porque Hitler estaba en la frontera belga. Cuando se supo que la guerra se había perdido, en dos horas no quedó un alma en la embajada, incluido mi marido. Nos ofrecieron asilo en Méjico, Perú, Ecuador y Colombia. Éramos muy amigos del embajador de Ecuador (yo todavía tengo un cobertor que me regaló) íbamos a irnos allí y nos desanimó porque nos dijo que en Ecuador no íbamos a tener las mismas oportunidades que en Colombia, por ejemplo, donde el Presidente había solicitado intelectuales. En Colombia nos movimos en el ambiente diplomático. Los ricos de Bogotá no nos aceptaron, nos llamaban "los rojos", pero los intelectuales sí, incluso llegué a comer con el Presidente Santos¹⁴, que nos ayudó en todo. Los republicanos fundamos un Ateneo, en el que las mujeres bailamos sevillanas sin tener idea y también dábamos conferencias; yo di tres. Una de ellas sobre un arabista llamado Enrique Goicochea, colombiano que se murió en Arabia de una disentería. Al día siguiente un sobrino suyo me llevó tres joyas de los indios Chichas que pertenecían a Goicochea, y su familia quería que me las quedara. Di otra conferencia sobre "La influencia de las Mil y Una Noches en el cuento español".

-La revista Cruz y Raya...

-Era una cosa ajena a mí, era una revista en la que publicaban literatos españoles y extranjeros. Allí conocí a Neruda, que luego después fue amigo nuestro, fue a Colombia y le hicieron muchas fiestas y en una de ellas bailé dos o tres piezas con Neruda, cosa de la que me siento muy orgullosa. Era un hom-

bre estupendo, dio varios recitales a una enorme cantidad de obreros y gente de la clase media que abarrotaron un cine, luego dio otro al que fueron todas las señoras cubiertas de esmeraldas (como sabes Colombia es el país de las esmeraldas, aunque yo salí de allí sin una sola). Tenía la voz más monótona que os podéis imaginar (lo imita con "Puedo escribir los versos..."), pero se te iba metiendo en el alma y, cuando terminaba, el teatro entero se ponía de pie aplaudiendo. Tuvimos bastante buena amistad luego, porque mi madre se fue a vivir a Méjico y él vivía también allí y yo todos los veranos iba a Méjico mientras mi madre vivió y tuve ocasión de hablar con él y verlo, tenía una enorme vitalidad...

-Y luego se fueron a los EEUU...

-Sí, en Colombia tampoco teníamos mucho futuro, mi marido estaba en la Escuela Normal Superior dando clases de literatura, los contrataron primero en Straughton y dijo que sí sin preguntarme siquiera, nos fuimos y después me contrataron a mí a tiempo parcial. Para hacer el doctorado debía aprender alemán, pero me lo cambiaron por el árabe como lengua del doctorado.

-¿Siguió en EEUU en contacto con los republicanos españoles?

-En Detroit no había casi ninguno, esta demasiado al norte y es una ciudad industrial no intelectual. En Nueva York sí había algunos más.

-¿Volvió a ver a Paco García Lorca?

-Sí, un par de veces que fuimos a Nueva York comimos con ellos, con Paco y con Laura, la hija de Fernando de los Ríos, que se habían casado. Pero no íbamos mucho por Nueva York.

Cuando terminé el doctorado me dieron una beca de la American Association of University Woman. En EEUU hay dos clases de mujeres que van a la universidad: las que van a sacar-se un título y las que van a buscar marido.

-Eso se decía antes aquí también, pero ya no.

-Allí el bachiller se hace en la universidad y había una mujer que tenía amores clandestinos con un estudiante de Medicina y le pagaba la carrera. Cuando terminó la dejó y ella le puso un pleito y lo ganó... En esta asociación la mayoría sólo tiene el bachillerato, las charlas que dan son de un nivel muy bajo. Yo un día les dije que por qué no se invitaba a conferenciantes de la Universidad, pero como no pagan y tienen mala fama nadie quiso ir. Me propusieron entonces que la diera yo y pensé en dar una conferencia que creí podía interesarles, "La mujer en la Edad Media", que ya había impartido con mucho éxito y que me la había pedido para publicarla el director de una revista en la que no es nada fácil hacerlo, la *Hispanic Review*¹⁵. Al cabo del primer cuarto de hora, la presidenta, que

estaba en la primera fila, empezó a indicarme el reloj, me puse furibunda y al tercer toque lo dejé. Eran mujeres de su casa que se aburren...

-¿Cuándo volvió a España?

-No volvíamos porque no teníamos pasaporte, ni éramos americanos ni españoles, fuimos a hablar con el cónsul español después de llevar ya diez años en EEUU; le dijimos que necesitábamos un pasaporte, pero que ni queríamos pedirlo a Franco, ni dejar la nacionalidad española. Él nos aconsejó pedir el pasaporte americano y con él vinimos y entramos por Gibraltar. Cuando cruzamos la Línea el policía español leyó: "nacido en Spain" y mi marido le contestó en inglés: "Sí, Spain del estado de Illinois" y entramos así sin más (y ríe a carcajadas), luego ya no hemos tenido ningún problema.

-¿Cómo encontraron España en el año 1954?

-Pues no la encontramos mal, mi madre todavía estaba aquí. Mi madre y mi hermana pequeña, Raquel que ahora está en Méjico, pasaron la Guerra con nosotros en Bruselas. Cuando la Guerra se terminó mi madre no quiso venirse a América porque tenía a mis cinco hermanos menores en España y pensó que era con ellos con quienes tenía que estar. Yo las acompañé hasta la frontera y me fuí luego en un barco que me llevó a Colombia. El capitán era un nórdico grandote que decía que sabía español. Yo estaba en un camarote sola al lado del comedor, le pedí desayunar en mi camarote y muy amable me lo concedió. Al día siguiente tenía otro ventilador en mi habitación, pero ni rastro del desayuno. Íbamos doce personas, diez judíos y una joven americana con un niño, el que me hizo una propuesta de matrimonio. Total conseguí dos propuestas de matrimonio en el viaje: la del capitán y la de ese niño. Fue fantástico el viaje.

-¿Qué otros recuerdos tiene de García Gómez?

-Era el mejor profesor. Yo después como profesora traté de imitarlo y algo debí aprender de él, porque dos años antes de retirarme me dieron el primer premio de "Excellence in Teaching" y yo creo que se lo debo a él. Iba mucha gente a sus clases aunque no estuvieran matriculados. Las cosas que decía tenían enjundia, nunca se iba por las nubes, nunca dejaba cabos sueltos. Era simpático y se casó con una amiga mía, María Luisa. Yo los quería mucho. Lo cierto es que sin poderme dedicar por completo al arabismo nunca lo he dejado.

-¿Qué opinión tiene sobre la Guerra de Iraq?

-Bush es un ambicioso y la situación política en EEUU está tan mal que comenzó una guerra que es una verdadera vergüenza. Mi Universidad hizo un manifiesto contra la guerra y la firmamos todos, los jubilados también. No es una guerra nacional, es una guerra personal en busca del petróleo. Es una verdadera vergüenza.

Aquí ya entró en la discusión Mercedes Linares y las tres nos apasionamos con el tema. Apagué la grabadora para que pudieran hablar con completa libertad y la conversación ya fue por caminos insospechados entre lo personal y lo social. El 25 de octubre de 2003, la Sociedad Española de Estudios Árabes nombró a Manuela

*Entrevista a Manuela Manzanares de Cirre
por Mercedes del Amo*

Manzanares de Cirre Socia de Honor.

(Fuengirola 13 de Junio de 2003)

*Mercedes del Amo
Universidad de Granada*

Notas:

¹ Revista mensual fundada por José Bergamín en 1933 que desapareció con el comienzo de la Guerra Civil. Cf. Jean Bécarud. Cruz y Raya (1933-1936). Madrid: Taurus, 1969.

² José Francisco Cirre: granadino, republicano y autor de varios libros entre ellos el que realizó junto a su mujer España y los españoles, publicado en 1970

³ Miedo, olvido y fantasía: crónica de la investigación de Agustín Peñón sobre Federico García Lorca (Granada-Madrid, 1955-1956), Edición, estructuración, reconstrucción, transcripción y versión de Marta Osorio. Granada: Comares, 2001.

⁴ Publicado en Madrid: Instituto Hispano Árabe de Cultura, 1972. Ha sido traducida al árabe por el Dr. Gamal 'Abdel Rahmán y editado por el Consejo Superior de Cultura de Egipto en el año 2003.

⁵ Se refiere al famoso arabista Emilio García Gómez, Cf. CABANELAS RODRÍGUEZ, Darío. "Don Emilio García Gómez, Doctor Honoris Causa por la Universidad de Granada". Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos 24, 1, (1975) 7-27.

⁶ Gloria Giner de los Ríos García, hija de Hermenegildo Giner de los Ríos y Laura García Hoppe, sobrina carnal de Francisco Giner y esposa de Fernando de los Ríos, Ministro de Justicia y de Instrucción Pública en la Segunda República Española. <http://www.f-fernandodelosrios.com/bio.htm> (visitada 13/11/2003)

⁷ Cf. RAMALLO ORTIZ, A. Catálogo de profesores de la Universidad de Granada (1845-1935). Granada: Universidad de Granada, 1976.

⁸ Cf. José Valdivia Valor. Don Miguel Asín Palacios: mística cristiana y mística musulmana. Madrid: Hiperión, 1992.

⁹ Cándido Ángel González Palencia (1889-1949) arabista e historiador, entre sus obras se puede destacar su Historia de la literatura árabe-española. Barcelona: Labor, 1928; 2ª edición, Barcelona: Labor, 1945

¹⁰ Cf. Fernando de Ágreda. "Esmeralda Gijón Zapata, una arabista singular" Anaquel de Estudios Árabes, 11 (2000) pp. 47-56

¹¹ Manuel López Banús, amigo de García Lorca y componente de la tertulia "El Rinconcillo", fue posteriormente el marido de Mercedes Linares en cuya casa tiene lugar esta entrevista

¹² Luis Rosales (1910-1992), poeta y amigo de Federico García Lorca, en cuya casa estuvo escondido éste y donde fue detenido antes de ser fusilado. Joaquín Amigo era un asiduo asistente también a esta tertulia. Se trata de la tertulia "El Polinario" en la taberna-tienda del padre del guitarrista Ángel Barrios, asentada sobre unos baños árabes en la calle Real de la Alhambra y lugar en el que se unían intelectuales, artistas, cantaores y cualquier ilustre forastero que pasara por Granada. Cf. Antonina Rodrigo. Memoria de Granada: Manuel Ángeles Ortiz y Federico García Lorca. Granada: Diputación Provincial/Patronato Cultural Federico García Lorca, 1993, pp. 149-163

¹³ Uno de los filólogos españoles más cualificados de su época tuvo que emigrar tras la Guerra Civil española, pues su familia fue represaliada y se le incautaron sus bienes. www.orientalnet.net/colo/c1guerra.pdf (visitada 14/11/2003).

¹⁴ EDUARDO SANTOS MONTEJO (Bogotá, 28 de agosto de 1888 - Bogotá 27 de marzo de 1974) Presidente de la República durante el período 1938-1942, historiador, político y periodista. Descendiente de la heroína de la Independencia Antonia Santos, hermana de su abuelo, sus padres fueron Francisco Santos Galvis, un prestigioso abogado santandereano, y la dama boyacense Leopoldina Montejo. www.memo.com.co/scripts/fenonino/aprenda/diccionarios/biogresult.php?bio=256 (Visitada 17/11/2003).

¹⁵ Prestigiosa revista del Departamento de Lenguas Romances de la Universidad de Pensilvania



La literatura en español desde la voz marroquí

Cristina Frasíe

*En el año 2003, el Jurado, presidido por Cristina Frasíe, Asesora de la Consejería y escritora, decidió por unanimidad conceder a Don Khalid Raissouni el premio "Rafael Alberti" por el poemario titulado **Más allá del olvido** y el premio "Eduardo Menzdoza" de narración corta a Don Mohamed Akaly por la narración titulada **Luz de vida**.*

El Sr. Raissouni es poeta y traductor de obras españolas al árabe. Actualmente, es profesor de árabe en el Instituto Español Severo Ochoa de Tánger. El Sr. Akalay, escritor e hispanista de reconocido prestigio, es en la actualidad presidente de la Asociación de escritores marroquíes en lengua española (A.E.M.L.E)

El día 10 de octubre de 2003, el Consejero de Educación, Don Javier Muñoz Sánchez-Brunete hizo entrega de los premios a los ganadores del certamen y al acto asistieron numerosas personalidades marroquíes y españolas, así como representantes de prensa, radio y televisión.



Establecer un panorama de la literatura actual en español escrita por autores marroquíes conlleva un recorrido necesario a lo largo de la historia y la cultura de ambos países por las referencias compartidas que en ocasiones se pierden en reivindicaciones de protagonismos, olvidando que la convivencia unió ya en la lírica el esfuerzo común de los artesanos que se abrieron camino para convertir la autoría poética en un oficio digno.

La historia reciente ha sido testigo de avatares que nunca rompieron por completo las relaciones entre vecinos, con las ventajas y los inconvenientes inevitables en cualquier vecinazgo, incluido el tiempo del protectorado español. Junto a esa ocupación, es notoria la de Francia y, sin embargo, Marruecos ha mantenido la pervivencia del francés, durante años lengua cooficial y lengua, sobre todo, académica y de cultura, mientras que el español ha sido una lengua de uso, casi por contagio, pero no lengua vehicular. (En la francofonía del Magreb tuvo una repercusión notable la concesión del Premio Goncourt, en 1987, a Tahar Ben Jelloun y aún más la del premio Nobel a Naguib Mahfuz en 1988).

Es cierto que ha aumentado en los últimos años el número de escritores marroquíes en lengua española, muchos de

ellos profesores de español en Universidades o en centros de enseñanza secundaria y que recogen la antorcha que prendieron hispanófilos militantes desde principios del siglo XX, así como hay que señalar las iniciativas de las Instituciones españolas con presencia en Marruecos y también las iniciativas de algunas Comunidades Autónomas, con marroquíes emigrantes laborales ya integrados en las distintas Comunidades en las que residen, retomando y renovando las relaciones que subyacían gracias al esfuerzo de particulares, apreciables hoy sobre todo en el norte de Marruecos, como, por ejemplo, la Asociación de escritores marroquíes en lengua española (AEMLE) (1) y en el creciente número de actividades, reuniones, talleres, simposios y congresos.

Los marroquíes parten de un escollo inherente a la diferencia entre el árabe clásico y el "darija" o los diversos "darijas" que se hablan en Marruecos. El árabe clásico es común a todos los países árabes. Es el árabe en el que está escrito el Corán el que marca la norma, pero sólo un pequeño porcentaje de marroquíes saben escribir árabe clásico mientras que la lengua de uso cotidiano, el "darija", no se escribe. Esa particularidad facilita, tal vez, su hábito de entender y hablar el español, fundamentalmente en la zona norte de Marruecos, junto a un cierto desinterés por escribirlo. A eso se une una de las característi-

cas esenciales de las costumbres de los marroquíes, la necesidad del contacto mediante la conversación, lo que les permite rentabilizar en terrenos varios su facilidad para hablar idiomas, no para escribirlos.

Así, la existencia de ese bilingüismo ya en su propio idioma favorece el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras, pero acarrea también errores habituales y reiterativos en la construcción morfosintáctica, también en francés, excepto en aquellos que fueron formados académicamente en esa lengua y la mantienen en uso en el ámbito familiar, profesional y cultural.

El francés fue, sin duda, la lengua que muchos marroquíes adoptaron para la expresión literaria, como es el caso, entre otros, de Ahmed Sefrioui, cuya escritura fue previa a los movimientos nacionalistas.

Junto a él, también considerado pionero, Mohamed Chikri, oriundo del Rif bajo el protectorado español en los años de su nacimiento, residente habitual en Tánger, en su relato "El pan desnudo", describe el rebelde y pobre Rif ocupado por los españoles, en contraste con el cosmopolitismo tangerino. Es uno de los pocos autores autobiográficos que describen sin compasión una infancia marcada por la brutalidad, lo que le ha estigmatizado como escritor maldito. Sus obras fueron prohibidas en el Irán de Jomeini y en Egipto. Es interesante su deconstrucción de los mitos literarios de los europeos que llegaron a Tánger en pos de una libertad inexistente en sus países, pero en terrenos muy concretos y hasta limitados; querían exotismo, kif y jóvenes de ambos sexos, pero no es menos cierto que aquellos escritores que tanto caché dieron a Tánger apenas se mezclaban con la población autóctona y vivían en los guetos dorados de sus residencias inviolables. Fue Paul Bowles quien tradujo al inglés su libro "El pan desnudo", que, según cuenta el propio Chukri en una entrevista aparecida en el suplemento Babelia del periódico El País, traducía a Bowles su libro del árabe al español y el británico lo escribía en español para luego traducirlo al inglés.

(La noticia reciente de su muerte lo convertirá en mito, aun cuando él prefería ser transgresor de la vida y de lo vivido).

Junto al glamour europeísta representado por ingleses, franceses, italianos y algún que otro alemán y muy pocos españoles, en Marruecos persistían y subsistían iniciativas con el empeño de dar a conocer el despunte de autores árabes, conocedores de la lengua española, en Revistas como Ketama y al-Motamid, primera ésta en traducir al español la poesía árabe moderna, así como el trabajo realizado por Emilio García Gómez, director después del Instituto Hispano Árabe de Cultura, que daría origen a dos traducciones literarias.

Por supuesto que es preciso citar casi en seguida a Pedro

Martínez Montávez, iniciador, si no me equivoco, del Departamento de Árabe en la Universidad Autónoma de Madrid, verdadero artífice del arabismo contemporáneo español, aunque conviene señalar que se aúna bajo el epígrafe de árabe la literatura proveniente de distintos países que comparten con variaciones significativas una lengua y una religión, sin ser uniformes en sus temas ni el desarrollo de sus literaturas.

Baroja, con ocasión de un viaje, dijo, al parecer, que no se distinguiría Andalucía de Tánger excepto por las ropas y el idioma. Pero no es cierto. Del mismo modo que Andalucía tiene una impronta indudablemente árabe, lo específico árabe recibe al visitante extranjero nada más pasar la frontera. Los aromas, la manera de mercadear, el ritmo, cercano, sí, al carácter de la Andalucía tradicional, son el resultado de una civilización diferente. Lo que ha ocurrido es que el Romanticismo, en la búsqueda del orientalismo, que no pudo llegar al Magreb, se contentó con el folclorismo que halló en Andalucía y lo describió a medias entre la realidad de lo visto y la imaginación de lo ensoñado.

Pero son culturas diferentes, porque Marruecos hereda el exotismo oriental que una vez tuvo y España salía a duras penas de la rigidez castellana que marcó sus costumbres y, por supuesto, su literatura.

Insistimos en la tendencia excesiva a unir bajo el mismo título todo lo árabe, sin considerar las diferencias evidentes entre países que, entre sí, no se sienten identificados. Cuando Blasco Ibáñez visitó Estambul, se recogen sus impresiones estimulando los sentidos que despierta el sensualismo del mundo árabe y se habla de ello en ocasiones en que se nombra a Marruecos desde España, por cercanía, pero hay divergencias sensibles entre esos países y cualesquiera otros.

Tal vez Marruecos necesitaba el tiempo de búsqueda de su propia identidad y quizá, transcurrido ese lapso, puede ahora cobijar el empeño de quienes escriben en francés o en español sin suspicacias. El avance del concepto de "interculturalidad" ha permitido asimismo retomar sin sospechas las iniciativas bilingües que siempre caracterizaron a los intelectuales marroquíes.

Pero así como pervive de manera fehaciente la lengua francesa, por haber sido lengua administrativa, educativa y familiar, el caso del español es más atípico. Hay marroquíes hispanoparlantes que provienen de familias mixtas, los hay cuyas familias vivieron bajo el Protectorado y hay quienes han aprendido el español gracias a la televisión.

Existe, además, una tendencia, sin poder asegurar si es o no mayoritaria, entre quienes defienden la permeabilidad de la lengua árabe para la incorporación de vocablos extranjeros y

entre quienes argumentan la rigidez de esta lengua para incorporar tecnicismos, lo que provoca en ocasiones una repetición frecuente en los textos de autores marroquíes en español influidos quizá por esta tendencia y que se refleja en un dominio muy aceptable de la lengua coloquial, pero no tanto en lenguajes específicos.

Las interferencias entre lenguas dialectales y lengua clásica han sido estudiadas con rigor, entre otros géneros, en el lenguaje del teatro por arabistas como Waleed Saleh, Pedro Martínez Montávez, Carmen Ruiz Bravo, Julio Samsó Moya, Jaroslaw Stetkewycz o María Jesús Viguera Molins, de cuyos estudios puede deducirse, especialmente de los realizados por el profesor Saleh, la preferencia de la lengua clásica para este género o bien la utilización en algunos casos de distintas lenguas occidentales debido a la dicotomía existente entre lengua literaria/lengua dialectal.(2)

Es destacable asimismo la iniciativa llevada a cabo por el Instituto Internacional del Teatro del Mediterráneo que, en 1991, puso en marcha el proyecto de publicar un diccionario de teatro árabe.

Hay un factor que puede contribuir a explicar el interés por el género dramático, sobre todo si tenemos en cuenta la aparición frecuente de personajes arquetípicos: la mujer, el personaje religioso o el imbécil, magos y hombres del pueblo con oficios tradicionales, entroncados con la literatura de tradición oral, en la que es frecuente la intervención de fuerzas sobrehumanas, en la línea del cuento occidental tradicional. En este terreno, la cultura bereber ha aportado numerosos ejemplos, así como los recopilatorios de canciones juglarescas, representado el juglar occidental por la figura del *rais*, sobre todo entre los bereberes del norte de Marruecos.

Paralelamente, sobre todo a partir de la independencia, el Magreb, Marruecos incluido, comienza la andadura del cine, si bien existen más iniciativas conjuntas con el cine francés que con el español. De hecho, una de las películas recientes de más éxito en Marruecos, de producción nacional, "Et après", en la que colaboraba la actriz española Victoria Abril, se ofrecía en cartel en versión bilingüe árabe-francés. Lo interesante de esta película, dado el refrendo popular que recibió, pues no es frecuente ver largas colas en las taquillas de los cines de Marruecos, es que presenta la situación social de una población cercana a la frontera ceutí, un núcleo poblacional que ha crecido deslabazado en razón de esa proximidad, y la denuncia de los trapicheos que conforman la vida diaria de ese pueblo, así como el inevitable tema de las "pateras", también presente en muchos de los relatos enviados en español por autores marroquíes al concurso literario anual de narración corta "Eduardo

Mendoza" convocado por la Consejería de Educación de España en Rabat.

En la bibliografía recogida por Carmen Gómez Camarero, en el apartado correspondiente a Marruecos, se aprecia en las excelentes reseñas que acompañan la catalogación de títulos un recurrencia temática similar a la que recoge la película citada. En autores como Arwi Abd Allah, Tahar Ben Jelloun, Janata Bennuna, Abdelhak Serhane o Muhammad Sukri, los personajes de sus relatos reflejan la miseria, la desesperanza, la emigración, el retraso histórico o la injusticia que viven las mujeres. Es pues la literatura en estas ocasiones, como ha ocurrido en otras épocas y en otras culturas, un medio de denuncia social, que, sin embargo, no se manifiesta en la poesía en donde pervive la fuerza lírica y el lenguaje estrictamente poético entroncado con la poesía orientalista antigua, excepto en algunos autores concretos, como Ibrahim al Sulami.

Lo destacable, en todo caso, después de haber consultado las iniciativas existentes es la diversificación de las actuaciones de España en Marruecos y de las distintas Comunidades Autónomas españolas para apoyar la difusión de la literatura marroquí y a los autores morroquíes en lengua española y recordar el excelente artículo publicado en el número 14 de nuestra Revista, ALJAMÍA, por Gonzalo Fernández Parrilla, de la Escuela de Traductores de Toledo, Institución que ha dado un auge considerable a otro aspecto imprescindible para la difusión de la literatura árabe, la traducción.

Quiero agradecer la colaboración de la profesora Mercedes del Amo, de quien incluimos su estudio bibliográfico sobre literatura marroquí y parte de otros títulos de la literatura árabe, profesora de la Universidad de Granada, cuyas aportaciones bibliográficas, destacando la amena e interesante forma de análisis en epígrafes, junto con la citada Carmen Gómez Camarero, constituyen una de las fuentes imprescindibles para el estudio de este tema. (3)

Cristina Frasié

Notas

(1) ASOCIACIÓN DE ESCRITORES MARROQUÍES EN LENGUA ESPAÑOLA (AEMLE)

La AEMLE ha nacido gracias a las iniciativas de un reducido grupo de amigos -todos ellos escritores en lengua española- en el mes de Septiembre de 1997. La Asociación empezó a trabajar con cinco miembros: Mohamed Bouissef Rebab, Presidente; Mohamed Sibari, Secretario General; Mohamed Mamún Taha (MOMATA), Tesorero y Mohamed Lahchiri y Mohamed Akalay, vocales.

Debe señalarse que la AEMLE es la primera Asociación de escritores en lengua española de Marruecos, del mundo árabe y de África y sus objetivos son los de mantener intercambios culturales con gente activa que acepte trabajar en grupo.

Actualmente la Asociación se ha hecho más numerosa.- el

Presidente es Mohamed Akalay; el Secretario General sigue siendo Mohamed Sibari; el Tesorero es Mohamed Mamún Taha; los vocales son: Mohamed Bouissef Rebab, Mohamed Lahchiri, Abderrahman El Fathi, Abdelatif Limami, Mulay Ahmed El Gamoun, Mohamed El Khoutabi, Oubali Ahmed, Mohamed Laabi, Sara Aloui, Fatima Zohra Kouli, Abdeljalil Rusi El Hassani y Mohamed Chakor.

(2) Contribución del arabismo español a la literatura árabe contemporánea: catálogo bibliográfico (1930.1992). Carmen Gómez Camarero. Universidad de Granada, 1994

(3) El conocimiento de la literatura marroquí en España (1940-2000) . Mercedes el Amo. Universidad de Granada.

Selección de bibliografía confeccionada por la Profesora Mercedes del Amo de la Universidad de Granada.

Literatura popular; cuentos y romances

1. CUENTOS, A. Ortiz Antiñolo y J. Linares Rubio. Cuentos de Yeha. Tetuán: 1950.
2. CUENTOS, Trad. López Enamorado, María Dolores. Cuentos populares marroquíes . Madrid : Alderabán Ediciones; 2000.
3. DOMENECH LAFUENTE, Ángel. Cuentos de Ifni. Tetuán: Ed. Marroquí; 1953.
4. H:â'IK al-TAT:WâNi, Muhammad al, Trad. F. Valderrama. El cancionero de al-H:â'ik. Tetuán: Editora Nacional; 1954.
5. HUGHES, Richard, Trad. J. Lacruz. En el regazo del Atlas: cuentos de Marruecos. Madrid: Alfaguara; 1989.
6. IBN AZZUZ HAKIM, Muhammad. Cuentos populares marroquíes. Tomo I: cuentos de animales. Madrid: Instituto de Estudios Africanos; 1954.
7. IBN AZZUZ HAKIM, Muhammad. Diccionario de supersticiones y mitos marroquíes. Madrid: Instituto de Estudios Africanos; 1958.
8. IBN AZZUZ HAKIM, Muhammad. Folklore infantil de Gumara el-Haila. Madrid: Instituto de Estudios Africanos; 1959.
9. IBN AZZUZ HAKIM, Muhammad. Pensamiento y máximas de Sidi Abdurrahman al-Maxdub. Madrid: Instituto de Estudios Africanos; 1955.
10. IBN AZZUZ HAKIM, Muhammad. Refranero marroquí. Madrid: Instituto de Estudios Africanos; 1954.
11. IBN AZZUZ, Mohammed y GIL GRIMAU Rodolfo. Que por la rosa roja corrió mi sangre: estudio y antología de la literatura oral en Marruecos. Madrid : Ediciones de la Torre, 1988.
12. LAABI, Jocelyne, Trad. Inmaculada Jiménez Morell. Lucha la Gacela. Cuento popular marroquí. Madrid: Ediciones del Oriente y el Mediterráneo; 1993.
13. LARREA PALACÍN, A. Canciones juglarescas de Ifni. Madrid: Instituto de Estudios Africanos; 1956.
14. LARREA PALACÍN, A. Canciones populares de Ifni. Madrid: CSIC; 1957.
15. LARREA PALACÍN, A. Romances de Tetuán. 2 vols. Madrid: Instituto de Estudios Africanos; 1952.
16. MERNISSI, Fátima. Aixa y el hijo del rey o quién puede más el hombre o la mujer? Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo; 1990.
17. SAKURI, Ahmad al-Hasan al, Trad. C. Quirós, E. Roda y A. Sakuri. Cuentos marroquíes. Larache: Gráficas Boscá; 1941.
18. SÁNCHEZ PÉREZ, José A. Cuentos árabes populares. Madrid: Instituto de Estudios Africanos; 1952.

La poesía

1. SABBAG, Muhammad al, Trad. Jacinto López Gorgé. Del fuego y de la luna y otros poemas. Madrid: RIALP; 1990.
2. SABBAG, Muhammad al, Trad. Trina Mercader. El árbol de fuego. Tetuán: 1956.
3. SABBAG, Muhammad al, Trad. Leonor Martínez Martín. La luna y yo. Tetuán: 1956

La comparación entre la poesía española y marroquí y las posibles influencias cruzadas también ha sido tratada, baste para comprobarlo la siguiente muestra :

1. DJBILOU, Abdallah. Diwan modernista. Madrid: Taurus; 1986.
2. GAMOUN, Ahmed el. Lorca y la cultura popular marroquí. Madrid: Libertarias; 1995.
3. LÓPEZ GORGÉ, Jacinto. Marruecos en la poesía española contemporánea. Granada: Antonio Ubago; 1990.

Literatura en árabe

Los traductores de estas obras son todos arabistas.

1. ANTOLOGÍA, Varios traductores. Antología de relatos marroquíes. Murcia: Universidad; 1990.
2. ATLAS, Trad. Varios. Del Atlas al Tigris: relatos árabes de hoy. Madrid: CantArabia; 1985.
3. BARRADA, Muh ammad, Trad. del árabe I. Lázaro y B. Molina. El juego del olvido. Madrid: Libertarias-Prodhuji; 1993.
4. BENNÛNA, Janâtha, Trad. Guadalupe Sáiz. El espejo acusador. Retrato de una mujer marroquí. Granada: Universidad; 1991..
5. BENNÛNA, Janâtha y T ABĪ A Rafiqa al. SÁIZ, Guadalupe (tr.). Escenas marroquíes: visión social de los sesenta a través de dos narradoras. Granada: Impredisur; 1991
6. BENYELLÛN, Abdelmayid 1919-1981, Peña Martín, Salvador. De la niñez. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo; 1999.
7. CUENTOS, Trad. López Enamorado, María Dolores. Cuentos populares marroquíes . Madrid: Alderabán; 2000.
8. 5.CHUKRI, Mohamed, Abdellah Djbilou. El pan desnudo. Barcelona: Montesinos; 1982.
9. CHUKRI, Mohamed, Trad. Karima Hajjaj/Malika Embarek. Tiempo de errores. Madrid: Debate; 1995.
10. 7.GOIKOETXEA, Cristina, Trad. varios. Escritoras árabes. Barcelona: Icaria; 1999

11. 8.HIMMICH, Salem, Trad. Federico Arbós. El loco del poder. Madrid: Libertarias/Prodhufi, 1996.
12. MADINI, Ahmed El., Trad. Almudena García Algarra. Funerales. Madrid: Libertarias/Prodhufi.
13. SABBAG, Muhammad al, Trad. Jacinto López Gorgé. Del fuego y de la luna y otros poemas. Madrid: RIALP; 1990.
14. SABBAG, Muhammad al, Trad. Trina Mercader. El árbol de fuego. Tetuán: 1956.
15. SABBAG, Muhammad al, Trad. Leonor Martínez Martín. La luna y yo. Tetuán: 1956
16. SAH:ÍMI, Abd al Yabbâr, Trad. Fernando de Ágreda y 'Abd Allah Jalaf. Lo posible de lo imposible. Madrid: Casa Hispano-Árabe; 1971.
17. ZAFZAF, Muhammad., [Molina, Beatriz] tr. La mujer y la rosa. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional; 1997.
18. ZAFZAF, Muhammad., Trad. Rosario Montoro y Carmen Ruiz. Dos relatos: El huevo del gallo. El zorro que viene y va. Madrid: CantArabia; 1992.

Expresión española

1. BOUISSEF REKAB, Mohamed. Escritores marroquíes de expresión española: el grupo de los 90. Tetuán: Association Tétouan Asmir/Instituto Cervantes; 1997.
2. CHAKOR, Muh ammad. Literatura marroquí en lengua castellana. Madrid: Magalia; 1996.
3. CHAKOR, Muh ammad. La llave y otros relatos. Madrid: Calamo; 1992.
4. CHAKOR, Muh ammad and LÓPEZ GORGÉ, Jacinto. Antología de relatos marroquíes en lengua española. Granada: Ubago; 1985.
5. DJBILOU, Abdallah. Diwan modernista. Madrid: Taurus ; 1986.
6. LABI, Samir M. Citas y frases célebres. Alcobendas: Libsa, 1999
7. LÓPEZ GORGÉ, Jacinto (ed). Nueva antología de relatos marroquíes. Granada: Port Royal; 1999.
8. MARTÍN DE LA ESCALERA, Carmen. Fátima. Cuentos de mujeres marroquíes. Madrid :

La novela

1. AKALAY, Lofti. Las noches de azad. Barcelona: Emecé; 1998.
2. BARRADA, Muh ammad, Trad. I. Lázaro y B. Molina. El juego del olvido. Madrid: Libertarias-Prodhufi; 1993.
3. BEN JELLOUN, Tahar. Con los ojos bajos. Barcelona: Península; 1992.
4. BEN JELLOUN, Tahar. El ángel ciego. Barcelona: Península; 1994.
5. BEN JELLOUN, Tahar, Embarek, Malika(trad.). El escribano. Guadarrama, Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo; 1999.
6. BEN JELLOUN, Tahar. El Hombre roto. Barcelona : Anagrama; 1994.
7. BEN JELLOUN, Tahar. El niño de arena. Barcelona: Península; 1987.
8. BEN JELLOUN, Tahar. Harruda. Madrid: Mondadori; 1991.
9. BEN JELLOUN, Tahar, Embarek, Malika(trad.). La noche del pecado. Madrid: Santillana, 1998.
10. BEN JELLOUN, Tahar. La noche sagrada. Barcelona: Península; 1988.
11. BEN JELLOUN, Tahar. Oración por el ausente. Barcelona: Península; 1993.
12. BEN JELLOUN, Tahar. La reclusión solitaria. Madrid: Mondadori; 1992.
13. BENALI, Abdelkaber. Boda junto al mar. Barcelona: Mondadori; 2000.
14. BENYELLÚN, Abdelmayid 1919-1981, Peña Martín, Salvador. De la niñez. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo; 1999.
15. CHRAÏBI, Driss, Trad. Inmaculada Jiménez Morell. El hombre del libro. Madrid: EOM; 1998.
16. CHRAÏBI, Driss, Trad. Leonor Merino/Inmaculada Jiménez. El

- pasado simple. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo; 1994.
17. CHRAÏBI, Driss, Trad. Mauricio Wacquez. Nacimiento al alba. Madrid: Anaya/Mario Muchnik; 1994.
18. CHUKRI, Mohamed, Abdellah Djbilou. El pan desnudo. Barcelona: Montesinos; 1982.
19. CHUKRI, Mohamed, Trad. Karima Hajjaj/Malika Embarek. Tiempo de errores. Madrid: Debate; 1995.
20. HIMMICH, Salem, Trad. Federico Arbós. El loco del poder. Madrid: Libertarias/Prodhufi, 1996.
21. LAABI, Abdellatif, Trad. Víctor Luis Gómez Salvador. El camino de las ordalías. Madrid: Ediciones del Oriente y el Mediterráneo; 1995.
22. MADINI, Ahmed El., Trad. Almudena García Algarra. Funerales. Madrid: Libertarias/Prodhufi.
23. MALEH, Edmond A. El., Embarek, Malika. Recorrido inmóvil. Madrid: Libertarias; 1989.
24. MERNISSI, Fátima, Trad. Ángela Pérez. Sueños en el umbral. Barcelona: Muchnik Editores; 1995.
25. MRABET, Mohamed., Trad. Marisol de Mora. Mira y corre. Mi autobiografía contada a Paul Bowles. Barcelona: Anagrama; 1991.
26. MRABET, Mohamed and BOWLES, Paul, Trad. J.M. Álvarez Flores. Amor por un puñado de pelos. Madrid: Anagrama; 1982.
27. SERHANE, Abdelhak., Trad. Inmaculada Jiménez Morell. Mesauda. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo; 1989.
28. ZAFZAF, Muhammad., Trad. Beatriz Molina. La mujer y la rosa. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional; 1997.

El cuento

1. ANTOLOGÍA, Varios traductores. Antología de relatos marroquíes. Murcia: Universidad; 1990.
2. ATLAS, Trad. Varios. Del Atlas al Tigris: relatos árabes de hoy. Madrid: CantArabia; 1985.
3. BENNÜNA, Janâtha, Trad. Guadalupe Sáiz. El espejo acusador. Retrato de una mujer marroquí. Granada: Universidad; 1991..
4. BENNÜNA, Janâtha y T ABÍ A Rafiqa al, SÁIZ, Guadalupe (tr.). Escenas marroquíes: visión social de los sesenta a través de dos narradoras. Granada: Impredisur; 1991
5. BERTUCHI NIETO, Mariano otros LIMANI Abdellatif dir. ARABI El Hassane comp. Cuentos del Marruecos español. Madrid:Clan, 1998.
6. CUENTOS, A. Ortiz Antiñolo y J. Linares Rubio. Cuentos de Yeha. Tetuán: 1950.
7. CUENTOS, Trad. López Enamorado, María Dolores. Cuentos populares marroquíes . Madrid: Alderabán; 2000.
8. DOMENECH LAFUENTE, Angel. Cuentos de Ifni. Tetuán: Editora. Marroquí; 1953.
9. GARCÍA CASTAÑÓN, Luz. Moros y cristianos en las narraciones infantiles árabes y españolas. Madrid: La Torre; 1995.
10. GOIKOETXEA, Cristina, Trad. varios. Escritoras árabes. Barcelona: Icaria; 1999.
11. H:Á'IK al-TAT:WâNi, Muh ammad al, Trad. F. Valderrama. El cancionero de al-H:â'ik. Tetuán: Editora Nacional; 1954.
12. HUGHES, Richard, Trad. J. Lacruz. En el regazo del Atlas: cuentos de Marruecos. Madrid: Alfaguara; 1989.
13. IBN AZZUZ HAKIM, Muhammad. Cuentos populares marroquíes. Tomo I: cuentos de animales. Madrid: Instituto de Estudios Africanos; 1954.
14. LAABI, Jocelyne, Trad. Inmaculada Jiménez Morell. Luncha la Gacela. Cuento popular marroquí. Madrid: Ediciones del Oriente y el Mediterráneo; 1993.
15. MERNISSI, Fátima. Aixa y el hijo del rey o quién puede más el hombre o la mujer? Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo; 1990.
16. SAH:ÍMI, Abd al Yabbâr, Trad. Fernando de Ágreda y 'Abd Allah Jalaf. Lo posible de lo imposible. Madrid: Casa Hispano-Árabe; 1971.
17. SAKURI, Ahmad al-Hasan al, Trad. C. Quirós, E. Roda y A. Sakuri. Cuentos marroquíes. arache: Gráficas Boscá; 1941.

18. SÁNCHEZ PÉREZ, José A. Cuentos árabes populares. Madrid: Instituto de Estudios Africanos; 1952.
19. ZAFZAF, Muhammad. Trad. Rosario Montoro y Carmen Ruiz. Dos relatos: El huevo del gallo. El zorro que viene y va. Madrid: CantArabia; 1992.

Literatura de viajes

1. ALI BEY EL ABBASI. Viajes por Marruecos, Trípoli, Grecia y Egipto. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 1994.
2. ALI BEY EL ABBASI y BARBERÁ FRAGUAS, Salvador. Viajes por Marruecos. Madrid: Alianza, 1985.
3. BOADA Y ROMEU, José y MOGA ROMERO, Vicente. Allende el Estrecho: viajes por Marruecos (1889-1894). Melilla: Ciudad Autónoma de Melilla, 1999.
4. CANETTI, Elías. Las voces de Marrakesh: impresiones de un viaje. Valencia: Pre-textos; 1989.
5. ECHAGÚE, F. y SARO GANDARILLAS Francisco. Marruecos: recuerdo del viaje de la embajada española en 1894. Melilla: Ciudad Autónoma de Melilla; 1999.
6. FOUCAULD, Charles de, Trad. GUTIÉRRAZ Francisc. Viaje a Marruecos 1883-1884: precedido de Itinerarios por Marruecos. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 1998.
7. LEÓN DÍAZ, Bernardino. Viajes de un andaluz por Marruecos. Málaga: Arguval, 1998.
8. RUIZ BRAVO-VILLASANTE, Carmen. Un testigo árabe del siglo XX: Amin al-Rihani en Marruecos y en España (1939). Madrid: CantArabia, 1993.

Mujeres escritoras

1. BENNANI, Aziza. Tetuán, ciudad de todos los misterios. Granada: Universidad; 1992.
2. BENNUNA, Janátha, SÁIZ, Guadalupe (tr.). El espejo acusador. Retrato de una mujer marroquí. Granada: Universidad; 1991.

La literatura en español desde la voz marroquí

por Cristina Frascé

3. BENNUNA, Janátha y T ABÍ A Rafiq al, SÁIZ, Guadalupe (tr.). Escenas marroquíes: visión social de los sesenta a través de dos narradoras. Granada: Impredisur; 1991.
4. GOIKOETXEA, Cristina, Trad. varios. Escritoras árabes. Barcelona: Icaria; 1999.
5. MERNISSI, Fátima. Aixa y el hijo del rey o quién puede más el hombre o la mujer? Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo; 1990.
6. MERNISSI, Fátima, Trad. Ángela Pérez. Sueños en el umbral. Barcelona: Muchnik; 1995
7. OUFKIR; Malika, and Fitoussi, Michèle. La prisionera. Madrid: Mondadori; 1999.

Marruecos como imaginario

1. BUENAVENTURA, Ramón. El año que viene en Tánger. Madrid: Debate; 1998.
2. CANETTI, Elías. Las voces de Marrakesh: impresiones de un viaje. Valencia: Pre-textos; 1989.
3. GONZÁLES PÉREZ, Bernardino. Narrativa española en torno a la guerra de Marruecos:(s. XX). Oviedo: Universidad de Oviedo; 1993.
4. GUILLÉN, Rafael. El país de los sentidos. Granada: La General; 1990.
5. LÓPEZ DE SARASÚA, Concha. En el país de Meriem. Alicante: Cálamo; 1998.
6. LÓPEZ DE SARASÚA, Concha. Meriem y la ruta fantástica. Alicante: Cálamo; 1992.
7. LÓPEZ DE SARASÚA, Concha. A vuelo de pájaro sobre Marruecos. Madrid: AUTOR-EDITOR; 1988.
8. MACÍAS, Sergio. Tetuán en los sueños de un andino. Madrid: Batania; 1989.
9. PIERA, Josep. Seducciones de Marraquech. Barcelona: Península; 1998.



V Premio Literario “Eduardo Mendoza” de Narración Corta

Título: “Luz de vida”

Autor: Mohamed Akalay

Sus ojos color miel poseen contornos de féretro, pero sus pupilas tiritan de vivacidad, son nervio puro; y si guardan la memoria de muchos momentos de vida de tardes lluviosas, también vislumbran con ilusión, en su propia alcoba, horizontes de miles de deseos; de días deslumbrantes. El hilo del azaroso destino que ha vivido, le dice que seguirá bebiendo de la lucidez que le transmite el conocimiento de la muerte. El mundo, su mundo es su cobijo; no encuentra otro placer más que en él, encerrado; lejos de la gente; languideciendo en la edad. En ese lugar puede verla a ella todas las mañanas, viajando sola a través de los espacios del infinito.

De madrugada cuando se despierta -con la cama fría y abandonada por su amada esposa-, siente que la muerte merodea frente a la puerta de su dormitorio, porque la oye pisar con fuerza hasta hacer crujir las tablas del suelo; él se sonríe. Desde que se llevó a su amada, la muerte no deja de espiar cada movimiento suyo, seguramente esperando un fallo para arrebatarse el alma; él, sin miedo, se levanta con parsimonia y se enfrenta al destino. Tiene que saludar tantas veces todavía a su amada, en su habitación, que todo lo vivido se hace corto, que lo por vivir se desea con ahínco.

Su soledad se ve consolada, todas las mañanas, cuando sus jóvenes y alegres nietos vienen a darle los buenos días. El resto del día, el anciano se cubre en un ser vítreo, sin otro objetivo que esperar la mañana siguiente.

La mayor de sus nietos es ya una mujercita que pronto contraerá matrimonio; el anciano no conoce al novio; no lo quiere conocer. Ella, con su perenne sonrisa y su alegría pegajosa, le recuerda cuando por las tardes iba a visitar a su amada y le cantaba al oído sus más profundos secretos. Cuando las luces del ocaso eran más piadosas y las flores perfumaban el ambiente que los redeaba. Su nieta mayor le permite asomarse al pasado más íntimo.

La coge de la mano y tira de ella para que lo acompañe a su casa; para que sus miradas lo impregnen todo de amor – recuerda sonriendo el anciano-. El amor de su querida mujer perdura en cada rincón de la casa, de esa habitación; y ahora,

cuando la tristeza quiere apoderarse de él, se alivia cuando lo visita su nieta; mirando un mueble, una ventana o la pared que otrora los rodeó, su alma se aligera de su tormento. Su nieta mayor es portadora de la misma alegría, del mismo gozo que le ofrece su mujer cuando lo acompaña.

El segundo nieto del anciano, jovial y parecido a él en todo, está terminando la carrera de ingeniero de puentes y caminos.

La presencia del joven es símbolo de amor; signo de su pasado. A la edad que en la actualidad tiene su nieto –rememora el anciano-, comienza a plantar sus plegarias para hacer realidades sus deseos: en el presente añora revivir el cielo compartido con su amada y hermosa esposa. Y recuerda, ¿qué hicieron de él cuando no quiso tomar las armas?

El anciano recuerda lo que ha sufrido al estar lejos de su idolatrada mujer; y evoca la enérgica oscuridad que todo lo envuelve en la jaula donde lo meten. Vive horas que hubiera querido devorar para llegar pronto al fin, mas los relojes permanecen fuera de su alcance y cantan sus horas a cada hora. En el presente, la existencia de su nieto lo lleva a esa dulce y delicada angustia; para apaciguarla vuelve a fijarse en el rastro de amor dejado por su querida mujer, y en cada rincón de su fortaleza inexpugnable, ve arrinconadas las huellas de sus miradas.

Si él hubiera disfrutado de la libertad de la que disfruta su nieto, habría tenido tiempo de amar mucho más a su esposa; la habría despegado de su muerte para que ambos amaran, eternamente, el mismo sillón, la misma cama, el mismo aire. Su ausencia interminable no sería ahora real.

Su tercera nieta le recuerda a su hija, madre de sus tres nietos.

La única hija que tienen llena sus vidas de amor; su esposa siente que el mundo se hace majestuoso, que la gloria se hace palpable al tocar a la niña que acaba de llegar.

Él, al abrir los ojos a la nueva realidad, se siente trasladado a nuevas constelaciones. Siente que va a ser padre de la

humanidad, y que posee la fuerza para darle luz a los rostros de todos los niños.

Mas el amor que los embarga se quiebra: la mujer se va con la tarde que se muere, dejándolos a ambos, a su hija y a él, en la melancolía de la vida. Su nieta menor le recuerda a su hija.

Su hija le asiste en los senderos de la vida; ella hace que todos sus recuerdos recaigan en el alma ida. Ella revive junto a él la gloria de antaño; ambos hacen que el espíritu de él sea superior al de los demás porque se curte en el dolor del recuerdo.

Su hija lo acompaña años y años en la dura soledad de la vida, haciendo que sus ojos contemplen el mundo en su inmensidad, pero en ausencia de la voz inolvidable de su esposa; hasta que él decide encerrarse, apartarse de todos y esperar la visita de sus nietos para verla y saludarla.

Su nieta menor está cerca de él; en los albores de su adolescencia edifica un muro cerrado en el que se agazapa junto a su abuelo para ver pasar, todas las mañanas, el alma de la abuela que se para en el espejo de la alcoba y sonrío largamente, con aire de tristeza, antes de decir adiós con las manos.

Ellos tres traen, pegado a su imagen, el recuerdo de su vida con su esposa.

Los tres se van de viaje. Dejan al abuelo en la gigantez del silencio, con sus dolorosas ansias de realizar designios irrealizables. Y siente que el tiempo no pasa en su habitación.

En medio de tantos recuerdos, el anciano se siente más solo que nunca. Ellos le ofrecen la oportunidad de vivir sus excesos más profundos con su amada, y ahora no están. ¿Qué hacer dentro de tanta soledad? ¿Cómo se entristecerá su amada si no hace nada para que acuda ante él! ¿Creerá que otra va a ocupar su lugar en el corazón del anciano?

En medio de tantas miradas encalladas, el hombre siente que su espíritu se aleja de su presente y vaga por increíbles territorios. Su cama fría le retiene más que de costumbre.

«No pueden tener hijos porque su esposa padece del corazón. Pero como todo tiene arreglo, pueden adoptar un niño...».

-Deberemos tomar precauciones para evitar que te quedes embarazada...

-Me siento perfectamente. Creo que si traigo un hijo, no me pasará nada.

Las palabras del matrimonio permanecen flotando en el aire hasta el día del alumbramiento; día en que las almas se

separan y dejan a la niña huérfana y al hombre mucho más huérfano. Pasado el primer momento, el anciano se da cuenta exacta de que la muerte había decidido llevársela y una desolación infinita y terrorífica empapa su alma. Abriga esperanzas de poderse unir con ella; al final, esta idea muere en sus adentros y el mundo de ultratumba se hace real.

Hoy, que los tres nietos han decidido irse, el anciano desearía permanecer dormido para no pensar; para no sentir la soledad de sus caminos desiertos y tener que sollozar para aliviar su alma transida de dolor.

Su nieta mayor no viene a recordarle sus furtivas y añoradas visitas a su querida esposa; no lo transporta a la intimidad de su pasado; el hombre no percibe alegría ni gozo.

Una sombra oscura ocupa la habitación donde está; todo se borra ante sus ojos y sus párpados no retienen ni un solo recuerdo; ni un solo centelleo. Un enorme ruido concebido por su cerebro hace añicos sus pensamientos; y la imagen de la mujer querida aparece en su mortaja. Un vacío infinito se abre ante él y lo atrae para lanzarlo a la eternidad.

Un largo escalofrío recorre su cuerpo y, con una fuerza desconocida, se separa frenéticamente de las imágenes que lo dominan y se sobrepone al espacio vacío e infinito que lo quiere tragar. Echa de menos a su nieta mayor, porque con su juventud transmite alegría y vida. Porque ella significa el amor desaparecido de su inolvidable y querida esposa. Pero la vida tiene que seguir.

La ausencia del nieto disipa sus recuerdos, le hace perder las ganas de vivir. El dolor ocupa el lugar de la memoria y sólo hay oquedad que rechina en su cerebro. Todo el pasado es el momento presente que no deja de trenzar los rayos de sus ojeadas absortas, que miran sin ver, fijas en los rincones donde se mueven las miradas de su esposa, ahora no sentidas. Su nieto es añorado por lo que ofrece: porque cuando él está, el pasado se hace vida y la presencia de su querida esposa le permite revivirlo.

El afán de ver nuevos días deslumbrantes permite que su cuerpo se agite violentamente, que el sopor desaparezca y que su amorosa vanidad se apacigüe: debe ser él pero sin la presencia de su nieto. Debe sentir a su amada mujer, abrazar su espíritu y apoyar la cabeza en su regazo imaginado, sin que el nieto pase a verle.

Su nieta menor es la dueña del cantón donde él puede saludar a su amada. Ella hace que sus ojos se humedezcan de amor y que se traslade en volandas al pasado miles de veces ambicionado; ¿Cómo es posible que su ausencia consiga quebrar tan hermosos recuerdos?

Solo, sin contar con sus nietos para rememorar su pasado, el anciano se levanta y, de pronto, en sus oídos retumba una frase que en su momento le marca profundamente: «... , su esposa padece del corazón»; y en contra de su habitual razonamiento, siente una angustia absoluta.

El anciano, en un arrebato de valentía, abre la ventana, condenada desde la desaparición de su querida esposa. Con los rayos del sol, el hombre siente que un nuevo espíritu enriquece su alma; percibe que un aliento entra en la habitación y se desliza a ras del suelo hasta alcanzarle; inuldarle. El anciano piensa intensamente en su amada, pero no como un pasado añorado, sino como una voz que oye muy cerca; que le susurra al oído palabras de ánimo: «vive tu vida; no te quedes anclado en la nada», oye que le dice la voz de su amada, muy quedo. Se echa en la cama y quiere sentirlo todo a través del corazón. Por un momento la ve frente a él, a los pies de la cama; no le dice adiós y sonríe; El hombre siente una extraordinaria ternura y cierra los ojos para que la visión permanezca dentro de él.

Sus nietos no están y la imagen de su amada se mantiene firme debajo de sus párpados. Consigue desprenderse del pesado lastre de asociar la imagen de su querida esposa con la personalidad de sus nietos. Todo el secreto de la vida se condensa en vivir; en deleitarse de cada cosa que existe; en cambiar la vida diaria según surjan los acontecimientos —piensa el anciano—. Y abre los ojos; y lo que ve le explica que si rompe su inercia, puede saber que hay cosas mejores que ese horizonte frenado en las paredes de su habitación. Y muy al fondo de su corazón, la imagen de su esposa se busca un rinconcito y se acurruca; siempre junto a él.

La hija se sorprende cuando ve a su padre abrir la puerta de la habitación y pararse en el dintel; cree que va a retroceder; pero él ya ha roto la costumbre de renunciar a la vida. En esa aparición surgen los misterios de la vida, y la hija desea hacerlos eternos; desea que no sea mentira ese milagro. Quiere que el espíritu de su padre se convierta en un maravilloso recuerdo de la mujer amada, junto a la gente del mundo. El hombre mira fijamente a su hija y piensa que no merece una conducta como la suya; el tiempo pasado había que borrarlo y empezar una nueva era.

El anciano contempla todo con ojos radiantes. Siente que se va llenando paulatinamente de la vida real que tanto tiempo rechaza. Cada cosa que ve le ofrece una sensación de alegría, de quererle asir fuertemente a todo para seguir viviendo como los demás.

Entiende que ya se ha escondido del mundo lo suficiente, que ha llegado el momento de abandonar esa lucha diaria e implacable de esconderse. Ahí termina su parálisis temporal; ahí termina su acecho a las tinieblas; En adelante quiere sentir el paso del tiempo; quiere ver luz a su alrededor; recuperar la

vida junto a los demás hombres y mujeres. Su querida esposa se lo ha dicho claramente: «Vive tu vida; no te quedes anclado en la nada». Lo que tiene delante de él es signo de esa vida que su inuldarable mujer le dice que disfrute: la luz del sol; las piedras del jardín; el agua de la pequeña fuente; las flores de las plantas que embellecen ese lugar; su hija; sus nietos, pero no como mediadores para ver pasar a su amada esposa; los animales...

Agradece, contento y desde muy adentro, la ausencia de sus nietos; así ha podido estar a solas con su querida mujer y ha podido oír sus palabras. Ella le ha podido hablar en voz baja y suave; le ha susurrado que la vida es dulce y debe vivirse intensamente.

La hija lo abraza, contenta de volverlo a ver en la casa. Silencio.

Se acaba el fondeo en la nada y comienza una vida lejos de oscuros impulsos que lo llevan a creer en la recuperación del pasado, encerrado en su habitación.

Se acerca a la biblioteca, donde años y años ha escudriñado el alma de cientos de personajes creados por maravillosas plumas. Abre un libro y empieza a leer; permanece largo rato así, de pie y con el libro abierto. De pronto, se da cuenta que no ha dicho nada a su hija; cierra el libro y se vuelve; ella sigue mirándolo absorta y él siente los latidos del corazón de la mujer. Alarga los brazos y ella se precipita a su encuentro. «Todo va a ser como antes, hija». Y percibe que un fuerte peso se le quita de encima; es su alma que le anuncia que debe hacer efectiva su afirmación humana: aceptar el sentimiento de solidaridad; aceptar el afecto de los demás y ofrecer —confiesa frente a su hija— lo más cálido de su ser; no permanecer al margen de la vida.

Es un hombre robusto, de nariz puntiaguda, pelo blanco y tez clara. Desde el advenimiento del óbito de su amada esposa, el anciano no habla de nada que no se relacione con tal evento. Y en ese momento, en su memoria, surge implacable la idea de recuperar el tiempo perdido.

Decide salir; su alma recupera la vida y se desgaja del pavimento de los recuerdos; en cada movimiento tiemblan su corazón y su cerebro. Su hija lo acompaña por el jardín. El hombre siente que las ligaduras que lo paralizan en la habitación, se rompen; su cuerpo recibe el pulso del mundo y su cerebro deja emerger la imagen de su esposa; ahora alegre y eternamente presente en su memoria. ¡Estoy aquí! ¡Estoy en el mundo! Grita eufórico.

Habla de ir de pesca; de compras. Pregunta por el Dodge rojo y sabe que sigue en el garaje; por los vecinos de la «Villa» y sabe que venden su propiedad y que en el lugar construyen un edificio... Y siente alegría por lo uno y pena por lo otro.

Su hija está a su lado, ella es la verdadera transmisora de

la vida, ella le hace pensar que debe alejarse de las sombras de la muerte, apartarse de las fauces del olvido y entrar en el clima maravilloso del paraíso terrenal junto a los suyos.

El anciano ya no se siente prisionero de su trágica busca. Su inquietud se agranda ante una rama caída o ante un muro desconchado; su alegría aumenta y se hace visible ante el perro o el gato que pululan por el jardín, y se acercan a saludar a su nuevo dueño, meneando amorosamente la cola.

El anciano abraza una vez más a su hija y el ritmo de su corazón se acelera. España sus melancolías y ríe; baila con su

hija. Se aleja de ella un par de pasos y siente que una profunda angustia de amor le hace cerrar los párpados; acaso esa sensación de oscuridad le venga de la habitación que tanto tiempo lo encarceló, y que ha decidido expulsar de su cabeza para siempre, y abre los ojos sonriéndole a la luz.

Siente hambre de ternura ajena; quiere estar rodeado de gente, de amigos y familiares. Y en un rinconcito del corazón, espera alegre su querida esposa a que la recuerde para emerger y revivir sus momentos más felices.

Mohamed Akalay



V Premio Literario “Rafael Alberti” de Poesía

Título: “Más allá del olvido (Retrato de un sueño moribundo)”

Autor: Yalal ad-din Rumi

A Luis Cernuda

*No es el amor un torrente
que cualquier mano pueda detener*

Yalal ad-din Rumi

*En el infierno de la pasión,
a ciegas anda el poeta con su sombra,
bajo la transparencia asfixiada
de un otoño sin reflejo
y en el andén del tiempo oblicuo
se alejan las estaciones,
se pierden en la memoria tus caravanas,
se queda el perfume del silencio
y ruinas en el espejo.
Tanto silencio, tanta sed
y tantas noches de acero
que ya vuelven a la nada
sin cortejo.
Y el mar que siempre te devolvió la palabra
nunca limpiará los muertos
si mueren en el silencio,
y la tempestad nunca perdonará
la falsa profecía
que te despojó de tu sol viejo.*

*En el andén del tiempo oblicuo
se alejan las estaciones.
se pierden en tu memoria las caravanas,
se queda la clandestina voluptuosidad aburrida,
flujo de horas mudas
que aún no cesaron de extinguirse,
se queda la agonía de las palabras de espuma,
estatuas invisibles en la soledad,
crepúsculo de los besos de melancolía,
flautas beridas en una noche abandonada,
divorcio entre mariposas y rosas,
diáspora de llantos y luces en la oscuridad,
y se queda el olvido,*

máscara de la edad consumida
que acaricia el libro de embriaguez
salpicado de rosas de papel,
de una mirada cenicienta,
insomnio de almas en la sombra
percibiendo el palpito celestial de tu silencioso sueño
igual que un concierto mudo
que en el corazón arde.

La lejanía pisoteó aquel amor desnudo,
amor sonoro y frágil,
amor invisible que despierta los secretos de tu deseo berido,
¡Oh amor sepultado y amortajado!
Por detrás arrastras cielos de exilio,
citas con tu lejana alba,
e himnos que condecoran el agua
con colores de plegarias,
extrañas leyendas
que buyen hacia la otra dimensión del sueño
y que se multiplican
cual melodías infinitas de un universo que muere;
asesinato de olivos
bajo la mirada de la aurora,
jardín de deseos relucientes
y nocturno gemido en llamas.
Desnuda se pierde tu mirada en la oscuridad
borrando los secretos de las aguas cautivas;
tú eres el río y tu noche una geometría
de sepulturas, relámpagos y abismos.

A veces la ceguera te abre camino
hacia los límites de la luz,
pero nunca despertará tu cielo cómplice:
cielo sin estrellas, sin alazán horizontes.
¡Oh corazón calcinado
por el silencio de los riachuelos!
¡Oh esclavo de tu última palabra,
de los ecos de tu tierra baldía!
¡Oh amor amortajado por el resplandor
que remolina el canturreo de las lluvias,
devuélvele a tu amado el recuerdo de tu idilio roto
que se desvanece en las marejadas
de una realidad fugaz!
¡Oh testigo de voces que ya no son voces
sino piedras y sombras
que arrasan tu morada!
Cuanto más te acercas a tu propio destino
más lejos de ti mismo te encuentras.
¡Despierta el aire de tu luminosa niñez
que ya no volverá jamás!

*¿Te asusta tu retorno al vacío?
Vacío azul que se ríe de tus nubes
Y te lleva hacia las orillas
donde baila la muerte
y palpitan las raíces de tu tristeza.
A solas gritas nombres en el aire,
en la inmensidad del viento
que abraza tu cuerpo cansado
Escuchas el susurro de los jardines,
la música del viento que llora tu destierro
atravesando espacios ardientes de tu miedo,
vértigo de sombras confusas
que sacuden tu alma en pena
y te queman la metáfora de tu pasión.
Pero más allá del olvido
anda el poeta con su sombra,
bajo la transparencia asfixiada
de un otoño sin reflejo
en el infierno de la pasión,
iluminado por su profana elocuencia.
Y en el andén del tiempo oblicuo
se queda el perfume de un transeúnte
que carece de sentido,
perfume de silencio y ruinas sin espejo.
Y el mar que siempre te devolvió la palabra
nunca limpiará los muertos
si mueren en el silencio,
y la tempestad nunca perdonará
la falsa profecía
que te despojó de tu sol viejo.*

Yalal ad-din Rumi



Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda



Xavier Gisbert da Cruz
Consejero de Educación

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Londres, abarca tanto el Reino Unido como la República de Irlanda. Además del Consejero, su personal se compone de un Secretario General, diez Asesores Técnicos, seis administrativos y un ordenanza. Tiene su sede principal en Londres pero dispone además, de cinco asesorías técnicas distribuidas por el Reino Unido e Irlanda: Belfast, Cardiff, Dublín, Edimburgo y Manchester. La Consejería de Educación desarrolla su labor de promoción y difusión de la lengua y cultura españolas desde tres áreas principales: el Instituto Español "Cañada Blanch", la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas y la Consejería propiamente dicha desde la que se gestionan los programas bilaterales y un gran número de actividades.

EL INSTITUTO ESPAÑOL "CAÑADA BLANCH"

El Instituto Español "Cañada Blanch" pertenece a la red de centros que el Estado Español ha creado en el extranjero para promover y difundir la lengua y la cultura españolas, así como para atender la demanda educativa de los residentes españoles en el Reino Unido. Los alumnos consiguen la titulación española. Sin embargo, el currículo del centro potencia la enseñanza bilingüe y prepara a los alumnos para que puedan proseguir su vida académica o profesional tanto en el Reino Unido como en España. La enseñanza en español y en inglés se coordina para que el alumnado alcance una alta competencia en ambas lenguas. La plantilla del Instituto está compuesta por 39 profesores, la mayoría de ellos son funcionarios españoles, pertenecientes al Cuerpo de Maestros y al de Profesores de Secundaria. El resto de los profesores ha sido contratado por la Administración Española, siendo en su mayoría profesores británicos. Con el fin de asegurar la formación permanente del profesorado, cada año se organizan cinco jornadas de formación sobre temas relacionados con su labor docente. Durante el curso 2002/03 ha habido un total de 419 alumnos matriculados en los tres niveles del sistema educativo español: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria y Bachillerato. La mayoría de los alumnos del centro procede de familias residentes en el Reino Unido; la mayor parte pertenece a la segunda o tercera generación de españoles residentes en este país. Junto a éstos, son numerosos los alumnos cuyas familias se han desplazado temporalmente a Londres. Existe, además, una creciente proporción de alumnos que son hijos de matrimonios mixtos (español y británica o viceversa) y también hay alumnos de nacionalidad no española.

LA AGRUPACIÓN DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

Desde el curso 2001/02 todas las aulas de lengua y cultura españolas están integradas en una sola Agrupación en la que trabajan diez maestros. Hay un total de 27 aulas que atienden a más de 1.000 alumnos, ubicadas en Londres y sus alrededores. Los alumnos, que están escolarizados en el sistema educativo del país, deben poseer nacionalidad española, o que uno de sus padres sea o haya sido español, y tener cumplidos 7 años. Al final de cada curso los alumnos realizan unas pruebas de evaluación, cuya superación les da derecho al Certificado de lengua y cultura españolas. Varios profesores de la Agrupación están involucrados en el proyecto Sócrates, Europe, our home, que continuará el próximo curso. Fruto de ello ha sido la publicación de un libro, en edición multilingüe, que representa el trabajo de profesores y alumnos durante ese año.

LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

La Consejería de Educación tiene como misión la promoción del español dentro del sistema reglado de ambos países y en todos sus niveles: Primaria, Secundaria y Universidad. Para ello colabora con las instituciones educativas en el apoyo al profesorado y en su formación. Algunos de sus medios y actuaciones son los siguientes:

Centro de Recursos

El centro cuenta con publicaciones y material didáctico de apoyo para los profesores de español: libros, cintas de vídeo y audio, CDs. Existe un catálogo detallado por secciones que se envía a los centros especializados en lenguas y a todos los pro-

fesores que lo soliciten. Asimismo cuenta con un servicio de préstamo de todo el material a disposición del profesorado, excepto de libros, aunque éstos se pueden consultar en los días y horas de oficina.

Entre las actividades de difusión de la lengua y la cultura españolas realizadas en el Centro de recursos, merece destacar las siguientes:

- Información sobre temas referentes a cultura española, tanto a profesores como alumnos, por correspondencia, teléfono, visitas y correo electrónico
- Distribución de materiales didácticos elaborados por el equipo de asesores técnico de la Consejería
- Préstamo de materiales audiovisuales a profesores de español
- Colaboración con los centros de recursos de las Asesorías Técnicas
- Creación y actualización de catálogos de fondos
- Difusión de información administrativa, educativa, lingüística y cultural

Publicaciones

La Consejería de educación desarrolla un programa de publicaciones para apoyar la enseñanza del español en Reino Unido e Irlanda, ayudar al profesorado y paliar, en parte, la escasez de materiales didácticos. Este programa se puede clasificar en las siguientes categorías:

Publicaciones periódicas

Donaire: Revista de la Consejería. Es una publicación semestral destinada al profesorado de español en el Reino Unido y en la República de Irlanda.

Pórtico: Selección de artículos de la prensa española y sugerencias didácticas. Su publicación es cuatrimestral.

Acti/España: Publicación semestral con actividades para la clase de español, elaboradas por auxiliares de conversación y coordinada por un asesor técnico

Documentos hispánicos

Información procedente de fuentes oficiales y de la prensa española sobre temas de la sociedad y la cultura de España. Éstos son los títulos aparecidos hasta la fecha: España: Los medios de comunicación. España: El medio ambiente. España: La juventud actual. España: Las fiestas. España: La inmigración. España: La mujer actual. España: El turismo. España: El cine español actual, 1992-2002. España: Extremadura

Destrezas lingüísticas

Colección de actividades comunicativas en tres niveles de dificultad—elemental, intermedio, avanzado—preparadas para ser utilizadas en clase. -Expresión oral -Expresión escrita -Comprensión auditiva -Comprensión de la lectura.

Recursos de aula

Conjunto de actividades, ideas y ejemplos de utilización de materiales diversos de forma motivadora. A escena. Actividades para la clase de español. Aproximación a Lorca. España y Latinoamérica. De todo un poco. Juegos para la clase de español. La dimensión europea: España. La gastronomía española. La Navidad. Rafael Alberti: Al borde del siglo (1902-1994). Suspense, no suspenso

Primaria

Colección de materiales dirigida a alumnos de Educación Primaria. Títulos principales: Todos juntos. Me gusta. Español oral en Primaria. Tú y yo. Cuentos infantiles para la clase de español. El español es un juego de niños. El pueblo de Lola. Fichas de lecto-escritura. La escuela. La ropa. Los alimentos

Publicación en internet: Tecla

TECLA es una colección de artículos que se publica en la página de internet de la Consejería de Educación durante el año académico. Cada semana se publican tres artículos que corresponden a los tres niveles: básico, intermedio y avanzado; cada artículo va acompañado de actividades con sus soluciones. Es de fácil acceso y se puede utilizar tanto a nivel individual como en el aula con los alumnos.

Formación del Profesorado

La formación del profesorado que se lleva a cabo bajo la Coordinación de la Consejería de Educación, tiene tres vertientes bien diferenciadas:

Formación del profesorado español en el Reino Unido

Básicamente consiste en tres jornadas preceptivas de formación que se desarrollan a lo largo del curso académico, dos en el mes de julio sobre nuevas tecnologías y tres conferencias sobre temas de la actualidad educativa en España.

Formación del profesorado de español en el Reino Unido

La Consejería de Educación organiza cursos intensivos de lengua y metodología para profesores de español en colaboración con los centros de profesores ingleses. Por otro lado, los asesores técnicos participan activamente en charlas y conferencias en los "Language Colleges", en las ferias y congresos, y en colaboración con organismos que muestran su interés en la promoción del español.

En colaboración con el CILT, agencia del Ministerio de Educación inglés para la enseñanza de lenguas extranjeras, la Consejería organiza jornadas de perfeccionamiento y actualización para profesores de español. Por último los asesores imparten una serie de cursos sobre lengua y cultura españolas destinados a todos los profesores que lo deseen.

Formación del profesorado de español en España

Se organizan dos cursos en España para profesores de español de dos semanas de duración financiados por la Unión Europea dentro del Programa Sócrates, uno en Pamplona en el

mes de junio, en colaboración con CILT, y otro en León durante el mes de agosto.

Auxiliares de conversación

En el Reino Unido hay cada año unos 300 auxiliares de conversación españoles y unos 100 iberoamericanos destinados principalmente en centros de educación secundaria y alguno en primaria. La labor de apoyo de la Consejería en este programa se centra en las tres jornadas de formación que se organizan cada año para mantenerles informados, proporcionarles materiales didácticos y prestarles el asesoramiento y el apoyo que pudieran necesitar. Hay un contacto permanente con los auxiliares de conversación a lo largo del curso; con la colaboración del British Council se ha creado un grupo de correo electrónico, por medio del cual todos pueden contactar con cualquier compañero y con la Consejería de Educación. Algunos de los auxiliares colaboran con la Consejería en la publicación de la revista Acti/España, en el análisis de la situación del español en sus centros de destino, recabando datos y actualizando información. Asimismo, proporcionan información al profesorado de español de los centros donde trabajan y sobre los servicios de la Consejería.

Participación en Ferias y Congresos

La Consejería de Educación está presente en las exposiciones organizadas por las distintas instituciones británicas dedicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras y a promover una política de introducción de lenguas modernas en el sistema educativo inglés. La Consejería participa activamente con la exposición de sus publicaciones y de materiales de promoción, informando al público sobre los servicios ofertados, y sobre la difusión y situación del español en el Reino Unido y en el mundo. Asimismo, en muchos congresos se organizan charlas, talleres o conferencias sobre temas de España, de interés para los profesores y estudiantes de español. Los responsables de las Asesorías Técnicas de Educación en el Reino Unido, Belfast, Dublín, Edimburgo, Manchester y Cardiff, organizan exposiciones de materiales y colaboran con las Autoridades de Educación Locales.

Intercambios y enlaces

La Consejería de Educación promueve el establecimiento de enlaces e intercambios hispano-británicos de instituciones, centros, profesorado y alumnado. Respecto a los alumnos, se colabora con los colegios interesados en este programa y se les

pone en contacto con otros colegios en España que desean realizar intercambios. A partir de este curso los profesores podrán inscribirse en la página de internet de la Consejería para buscar centros con los que realizar intercambios.

Página electrónica de la Consejería de Educación

El objetivo principal de la página de internet es la difusión de la información y los servicios ofertados por la Consejería. El proceso de actualización es constante, estructurando el contenido que se presenta conforme a las directrices de la Acción Educativa Española en el Exterior. Esta página WEB cuya dirección es www.sgci.mec.es/uk está cumpliendo una importante labor ya que recibe casi 6.000 visitas mensuales, principalmente de profesores británicos e irlandeses.

El inglés es el idioma oficial del Reino Unido y de la República de Irlanda y ambos países han tenido asumido durante mucho tiempo que el aprendizaje de idiomas no era una prioridad puesto que todo el mundo aprendía el suyo. Si bien esto es parcialmente cierto, en los últimos años se han producido cambios importantes en la percepción que sobre los idiomas tienen ambas sociedades. Aunque el español es el único idioma cuya demanda viene creciendo ininterrumpidamente durante los últimos diez años, algunos de los principales elementos que han influido de forma especial a estos cambios han sido un informe oficial encargado por el gobierno a una agencia independiente a finales de 2000 que culminó con el mensaje "English is not enough" (el inglés no basta), la celebración del Año Europeo de las Lenguas en 2001, la implicación de las administraciones educativas en el impulso de los idiomas favoreciendo su inicio en primaria y el interés del sector empresarial que desea incrementar su cuota de mercado internacional ya que un veinte por ciento de ese mercado se pierde por la falta de conocimientos de idiomas.

En este contexto, la Consejería de Educación vuelca todos sus esfuerzos en la promoción de nuestro idioma y en el apoyo a profesores y alumnos de los centros educativos de ambos países. Para ello se anima a los alumnos a estudiar español, se ofrece ayuda y formación a los profesores y se colabora con todas las instituciones y agencias educativas nacionales o locales, con el objetivo claro de mejorar la calidad de la enseñanza del español que se imparte en los centros británicos e irlandeses.

Xavier Gisbert da Cruz

Consejero de Educación en Reino Unido e Irlanda



Consejería de Educación en Lisboa

La invitación que me hace "Aljamía" para que, como Consejero de Educación en Lisboa, ofrezca una panorámica de nuestras actuaciones en Portugal, me resulta -debo confesarlo- temprana. Temprana porque hace apenas seis meses que estoy en este puesto y en tan poco tiempo no he llegado a conocer con detalle todos los trabajos antes desarrollados por esta Consejería, y temprana también porque muchos de los proyectos nuevos que mis colaboradores y yo hemos puesto en marcha están, por así decirlo, "despegando".

Sin embargo no quiero dejar de responder a la invitación de "Aljamía", a la que considero una revista que cumple los fines que, a mi modesto entender, deben cumplir las publicaciones del exterior: juntar teoría y práctica; densidad y agilidad; monografía y pluralidad. Así lo escribí hace poco en "Mosaico", otra excelente revista, de la Consejería de Bélgica.

Centrándome, pues, en el tema que se me propone, voy a exponer las actuaciones más relevantes de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa.

I

La primera dedicación de cualquier Consejería del Exterior es la promoción del estudio de la Lengua Española. Dado que en Portugal funciona, y muy bien, el Instituto Cervantes con su fórmula de enseñanza fuera del sistema educativo, mis colaboradores y yo intentamos promocionar el estudio del Español en el Sistema Educativo Portugués, SEP.

Cosa que, en contra de lo que se podría pensar, no es fácil.

La vecindad geográfica, la semejanza de idiomas, la continua relación económica, el turismo en las dos direcciones... no han sido bases sólidas para la implantación del Español en las escuelas portuguesas. De la misma manera que el Portugués apenas es estudiado en las españolas.

En números redondos, estudian Español en centros portugueses de enseñanza oficial 7.800 alumnos, menos del 1% de los que podrían hacerlo.

Entre los 12 y los 15 años, 1.200 alumnos del 3er Ciclo de E. Básica

Entre los 15 y los 18, 2.600 de E. Secundaria y E. Profesional

De 18 años en adelante, 4.000 de Universidades y otras E. Superiores

Un análisis somero de estas cifras permite deducir que la pirámide del estudio del Español en Portugal está invertida: debería haber muchos más estudiantes en las enseñanzas medias que en las superiores para asegurar la continuidad y el incremento ascendente de la calidad del estudio. Por este motivo, una gran parte del trabajo de la Consejería de Lisboa se centra en el aumento del número de escuelas, estudiantes y profesores de Español en los niveles Básico y Secundario del SEP.

Actualmente hay en estos niveles un total de 61 escuelas, 3.800 alumnos y 94 profesores.

Si se compara con los de hace 12 años, cuando el Español entró en el SEP (3 escuelas, 30 alumnos, 3 profesores), no cabe duda que ha habido un ascenso notable, pero ya he demostrado antes que es insuficiente.

Hay que constatar el escasísimo número de centros privados y de Centros de Formación Profesional que imparten Español. Es una prioridad para el próximo curso crecer en ambos terrenos.

Para incrementar estas cifras, los Asesores y yo mismo, cuando es necesario, tenemos contacto permanente con las escuelas donde ya se da Español, con las que manifiestan interés en hacerlo, y también con aquellas que consideramos interesantes por su localización, prestigio o actividades. El envío de llamadas, cartas, e-mails, circulares, invitaciones, material didáctico o propagandístico, es constante. En los momentos cruciales, visitamos escuelas, nos reunimos con sus directores, o con los responsables ministeriales de zona, región o Departamento. No siempre esta actividad tiene los resultados esperados.

Debo agradecer aquí su gran trabajo a los profesores portugueses que, durante años, se han dedicado a, casi podría decirse que "empeñado en", enseñar Español en unas condiciones francamente desfavorables. Sólo hace muy poco que han conseguido reconocimiento oficial como "grupo de docentes", la posibilidad de hacer prácticas de docencia en Español, y se han decidido a crear la Asociación Portuguesa de Profesores de Español como Lengua Extranjera, APPELE, con la que colabora activamente esta Consejería especialmente en la preparación de los Cursos de Formación de profesores, a los que me referiré más adelante.

En cuanto a las Universidades Portuguesas, se enseña Español en 11, 9 públicas y 2 privadas. De ellas, 6 ofrecen Licenciaturas que, de diversas maneras y con distintas denomi-

naciones- incluyen el Español. En total, los profesores de Lengua Española son 28 y 3.100 los alumnos.

Sin embargo, más del 65% de estos últimos estudian Español como Lengua de Opción, es decir, lo hacen por primera vez o con niveles de aprendizaje muy bajo. El resto, los que estudian Español por exigencia de su Licenciatura, suelen hacerlo en combinación con otro idioma, Portugués, Francés o Inglés. De ellos se nutre el profesorado de las escuelas básicas y secundarias que tanto nos preocupan

En otras Escuelas Superiores, de Turismo, de Gestión, de Educación, de Tecnología..., hay 900 alumnos más de Lengua Española. Como es natural, dado que sus estudios son técnicos, todos ellos acuden a las clases de Español para completar sus currículos.

II

La segunda preocupación de la Consejería de Educación de Lisboa es complementar la primera, quiero decir que no sólo tratamos de extender la enseñanza del Español sino también de mejorar su calidad. Dicho de otro modo, nos dedicamos a la Formación de Profesores con actuaciones diversas.

La más frecuente es la preparación, coordinación, gestión y, a veces, realización de Cursos de Formación como los siguientes:

- En colaboración con el Ministerio de Educación Portugués, se ha venido realizando anualmente un Curso de Formación de una semana para profesores que ya ejercen, en prácticas o fijos. Este año se hará en septiembre.
- En colaboración con APPELE, hemos preparado tres Jornadas de Formación sobre temas concretos, especialmente las dificultades de los portugueses en el aprendizaje del Español. Ya se han realizado dos.
- La propia Consejería organiza e imparte a lo largo del curso escolar un Seminario de 6 sesiones para los alumnos que están a punto de licenciarse en Español. Vamos por la quinta.
- Hemos coordinado con el Instituto Cervantes de Lisboa un Curso de Formación para profesores de Español en Portugal, en escuelas básicas, secundarias, superiores o universidades, públicas o privadas, o en el propio I. Cervantes. Está siendo un éxito de participación.

Con todo, el trabajo más notable que en este terreno ha llevado a cabo la Consejería ha sido la organización, en colaboración con la Universidade do Algarve y el Instituto Cervantes de Lisboa, y con el patrocinio de CajaDuero, del I Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal (estudios superiores y Enseñanza no reglada), que ha tenido lugar en Faro los días 15 y 16 de mayo.

No voy a explicar la cantidad de trabajo que ha supuesto organizar una reunión de este tipo. Todo lo damos por bueno a la

vista de los resultados, ya que acudieron representaciones, y muy cualificadas, de todas las Universidades Portuguesas donde hay o va a haber Licenciaturas en Español, de las más importantes Escuelas Superiores, y de los Centros de Lenguas más solicitados.

Además, se plantearon los problemas que están en la primera línea del aprendizaje de lenguas, la intercomprensión, la pragmática, el Marco Común Europeo, que tuvieron amplia resonancia y debate entre los asistentes. A los cuales, por otra parte, se les involucró en el análisis de la situación real del Español en Portugal, de manera que el Congreso elaboró un Documento de Conclusiones sobre esta enseñanza, que servirá como guía para el futuro y cuyo seguimiento dará pie a la realización del un II Congreso.

III

En el apartado anterior ha aparecido por dos veces la colaboración que mantiene esta Consejería con el Instituto Cervantes de Lisboa. Desde mi llegada me he propuesto mantener y aumentar esta colaboración para todas las actuaciones en que sea posible, porque me parece que ambas instituciones se complementan perfectamente y, cuando sus actividades se solapan, resulta mucho más conveniente colaborar que duplicar los esfuerzos.

Debo decir que el Director del I. Cervantes de Lisboa, D. Manuel Fontán del Junco, se ha implicado totalmente en esta colaboración, de manera que a las dos actuaciones reseñadas antes, Curso de Formación y Congreso, se debe añadir la preparación de un Concurso de Teatro en Español, la participación en la revista "Boca Bilingüe", y otras más que no menciono porque aún están en cartera.

Daré, de paso, algunos datos rápidos sobre la enseñanza del Español en Portugal fuera del SEP: El Instituto Cervantes prevé acabar el curso con cerca de 2.000 matrículas y es el centro más requerido para este tipo de enseñanza. Otros 105 centros privados en Portugal también ofrecen la posibilidad de cursos trimestrales, cuatrimestrales, intensivos, de empresa, etc. Lo que no suelen ofrecer es información sobre esas actividades y sólo tenemos datos de 17, de los cuales la mayoría se dedica a preparar alumnos para las Pruebas de Selectividad españolas, que están muy solicitadas porque en las universidades portuguesas existe "numerus clausus".

IV

Toda esta labor la realizamos desde la Propia Consejería, en la Embajada de España, y desde el Centro de Recursos de la Avenida da Liberdade, nº 40, de Lisboa, donde tenemos a disposición del público un fondo con más de 2.000 libros y materiales especializados en la enseñanza del Español como lengua extranjera (ELE) teóricos y prácticos. Es un fondo de consulta y préstamo que aún debemos actualizar y organizar para que lle-

gue a los interesados de todo Portugal y no solamente a los de Lisboa, como ahora está sucediendo.

En el Centro de Recursos se preparan también las publicaciones de la Consejería, de las que tenemos varios tipos:

- Las de gran fuste, la revista "Boca Bilingüe" en cuya reaparición y alta calidad estamos muy empeñados, y el libro "Español como Lengua Extranjera. El Marco Común Europeo de Referencia y una propuesta curricular", de la asesora Sonsoles Fernández.
- Dosieres temáticos sobre regiones, autonomías, costumbres, fiestas, prensa, libros, etc. de España, para su uso en las escuelas portuguesas
- Los materiales para los cursos de formación y para cualquier consulta concreta que realicen profesores o estudiantes de Español
- Los informes sobre el Español en Portugal que requiera cualquier institución o persona interesada
- Los materiales de difusión del Español, folletos, carteles, bolsas, pegatinas, etc.

En el Centro se mantiene también gran parte de la correspondencia de la Consejería, se informa sobre convalidaciones, homologaciones, estudios en España, y, en general, se presta atención al público sobre temas que no siempre están relacionados con la educación.

V

Intencionadamente he dejado para el final "la joya de la corona", el Instituto Español de Lisboa (IEL), el más antiguo (data de 1932) y, según datos de la Inspección del Ministerio, el mejor centro español en el exterior.

Su creación respondió a la demanda de la colonia española de Lisboa pero, a lo largo de sus 70 años cumplidos, ha sufrido modificaciones, traslados y cambios de todo tipo, consecuencia unas veces de los avatares políticos; otras, de los económicos; y otras más, la mayoría, del crecimiento del propio Centro en alumnos y prestigio.

Porque, inicialmente, el IEL fue creado para atender a los hijos de españoles residentes en la ciudad pero, poco a poco, la excelente labor de los sucesivos equipos directivos, de los claustros en conjunto y de los profesores individualmente, del personal no docente y de la asociación de padres, han conseguido colocar al Centro en la primera línea de las Instituciones Educativas Extranjeras de Portugal. Tanto es así que hoy el gran problema es no poder atender las numerosas solicitudes que nos hacen padres y alumnos portugueses o de otros países. No es posible pasar de 1.104 alumnos, ¡no cabe ni uno más!

La solución evidente es crear más oferta de educación en Español dentro de Portugal y aliviar así la presión sobre el IEL.

Por eso hemos empezado a trabajar en la introducción de otros Programas Educativos, especialmente el de Centros de Convenio y el de Secciones Bilingües.

La mayor parte de este éxito, lo he dicho y lo repito, se debe a los que han trabajado en el IEL durante estos 70 años. Permítaseme, sin embargo, hacer constar el afecto y la dedicación con que lo han, yo diría, "mimado" todas las personas que me han precedido en el cargo de Consejero de Educación. Espero no ser menos.

De momento, he tratado de mantener una comunicación constante no sólo, como es de rigor, con las personas y órganos directivos, sino también con quien ha tenido algo interesante que decir o pedir. Por poner un ejemplo, en el Plan de Acción 2003 de esta Consejería se recogen, a iniciativa del Claustro, dos cursos de formación de profesores: uno sobre los problemas de aprendizaje de la lengua española y otro sobre la mejora de la calidad de la enseñanza, ambos centrados en las peculiares características y circunstancias del propio IEL. La iniciativa refleja esa preocupación por los problemas reales, por la mejora del centro, que es, como decía más arriba, la clave del éxito del Instituto Español de Lisboa.

Final

Cierro aquí este artículo porque veo que, a pesar de mis dudas iniciales, está resultando demasiado largo y erizado de datos. Podría añadir algunos más, y de no poca importancia, como son las relaciones institucionales con los dos Ministerios que el Portugal se ocupan de la enseñanza, las dificultades —no pocas— de acoplamiento entre los Sistemas Educativos de ambos países, la colaboración con las universidades españolas, especialmente con la UNED, que comparte local con el Centro de Recursos, etc.

Pero creo que el espíritu de lo que me solicitaba "Aljamia" ya ha quedado claro. Para mi trabajo como Consejero de Educación en la Embajada de España en Lisboa, parto de tres axiomas: trabajo en equipo — no debo olvidar citar a los asesores Sonsoles Fernández, José Ferreras y Margarita Méndez por el magnífico desempeño de su misión —, un plan de acción bien diseñado y el propósito de convertir el Español en lengua de prestigio para los portugueses, de no dejar pasar ocasión para hacer visible en la sociedad de este país la posibilidad y utilidad del conocimiento de la Lengua y Cultura Españolas.

En la medida de mis fuerzas, espero conseguirlo.

Lisboa, Junio de 2003

Luis Buñuel Salcedo
Consejero de educación
Embajada de España en Lisboa

La Consejería de Educación de la Embajada de España en el Cono Sur de América: Realidades y utopías

La Consejería de Educación de la Embajada de España en la República Argentina acaba de cumplir diez años de existencia.

Durante este tiempo ha crecido, ganado en peso y dado a conocer en la sociedad Argentina. Se ha mudado a una casa más grande, ha multiplicado la familia de funcionarios que la sirven y tiene una importante página en Internet.

Además, la más joven Consejería de la Embajada ha perdido su timidez inicial ya que ondea bandera, luce placa identificativa y extiende su ámbito competencial a Chile, Paraguay y Uruguay desde el corazón hispano argentino de la Avenida de Mayo.

Sin embargo, las circunstancias socioeconómicas de Argentina y la fascinación ante la prosperidad de España, han motivado que se encuentre desbordada y al borde del colapso.

Cotidianamente la visitan un centenar de personas, y sus siete funcionarios contestan cuarenta correos electrónicos, manejan teléfonos humeantes y remiten al Ministerio todos los jueves, cuarenta kilogramos de expedientes ...

La Promulgación de la Ley 36/2002, de 8 de octubre, de modificación del Código Civil en materia de nacionalidad, que generará un impacto clientelar de unas cuatrocientas mil personas sobre nuestros servicios consulares, provocará un efecto reflejo sobre la Consejería de Educación difícil de calcular.

Como responsable directo de la misma, trato de concienciar a las autoridades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, sobre el nuevo horizonte que vislumbramos, proponiendo fórmulas conducentes a ampliar nuestra estructura física, equipamientos y plantilla de personal.

Paralelamente, la profunda Reforma Educativa que se está operando en España nos exige un esfuerzo adicional de dominio de la legislación aprobada y su aplicación a las plurales cir-

constancias personales de los ciudadanos afectados.

Mi última utopía, a esta orilla del Atlántico, consiste en dejar habilitado el nuevo escenario y conseguir la creación de una incipiente red de Centros Educativos Hispanos, en régimen de Convenio con el Ministerio, en Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay.

La red de Colegios hispanos en el territorio que constituye el ámbito competencial de la Consejería de Educación de las Embajadas de España en la región está compuesta por:

- El Colegio Instituto Parque de España de Rosario (República Argentina).
- El Colegio Español Miguel de Cervantes Saavedra de Montevideo (Uruguay).
- El Colegio Hispano-Chileno María Reina e Hispano Americano de Viña del Mar (Chile).
- El Colegio Hispano-Chileno El Pilar de Curicó (Chile).
- El Instituto Español Pedro Poveda de Buenos Aires (República Argentina).

Una quincena de Centros Educativos aguardan a culminar el proceso de suscripción de Convenio que les otorga el privilegio, de acuerdo con la O.M. de 23 de septiembre de 1998, a conseguir la doble titulación para sus alumnos al finalizar la Educación Secundaria.

Desde la sensibilidad y el indeclinable compromiso de servicio a las Sociedades del Cono Sur, seguiremos trabajando para que en el año 2003, las nuevas utopías se conviertan en felices realidades.

Pedro Caselles Beltrán
Consejero de Educación
de las Embajadas de España en
Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay

Dificultades específicas en el aprendizaje de la lengua árabe por los hispanoparlantes

Waleed Saleh Alkhalifa

Universidad Autónoma de Madrid

I- Introducción:

Los profesores que enseñan la lengua árabe a alumnos españoles saben bien que los libros elaborados para la enseñanza de esta lengua a los nativos, no son muy adecuados para ser usados en clase con alumnos que la estudian como lengua extranjera. Son libros que dedican, quizá, demasiado espacio a la gramática y por otro lado, se caracterizan por su naturaleza estrictamente regional o nacional. Un estudioso advierte al respecto del hecho de que en el mundo árabe se ha extendido la enseñanza de la gramática árabe en lugar de enseñar la propia lengua. La consecuencia, muchos alumnos acaban sus estudios, llegando a conocer con todo lujo de detalle las reglas de la gramática árabe, pero se encuentran incapaces de hablar o escribir la lengua correctamente.

Los textos y temas elegidos para la lectura, se deben seleccionar de la manera más apropiada, con el fin de despertar el interés del alumno extranjero, además de proporcionarle información atractiva y rica sobre esta lengua y su cultura.

Sin duda, el objetivo del aprendizaje de cualquier idioma es que el alumno alcance un nivel que le capacite a entender lo que escucha en la lengua en cuestión, leer los textos y expresarse oralmente y por escrito.

La enseñanza del árabe como lengua extranjera ha ocupado a los educadores y estudiosos desde hace mucho tiempo. Sati' al-Husari, destacado maestro y pedagogo, expuso sus opiniones al respecto hace décadas para aclarar la especificidad de este asunto y su polémica. Según él, existen tres métodos fundamentales para la enseñanza del árabe a los no arabohablantes:

- a- Comenzar por la gramática considerándola la base de la enseñanza.
- b- Comenzar por la lectura como fundamento para la enseñanza del árabe.
- c- Comenzar por la conversación como medio básico para alcanzar este fin.

Plantea el autor a continuación una serie de preguntas, como por ejemplo: ¿por dónde debemos empezar, cuáles son los medios de apoyo y hasta qué punto se debe recurrir a la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera?

Todos sabemos además que la lengua árabe se caracteriza por sus peculiaridades, a veces muy específicas que obligan tanto a alumnos como profesores a prestar mayor atención para no alejarse demasiado del espíritu de esta lengua.

II- Dificultades de la lengua árabe:

Un misionero que se encontraba en Egipto en el año 1864 escribió diciendo: "prefiero caminar a pie desde Alejandría hasta la Ciudad del Cabo y recorrer toda África, a comprometerme aprender la lengua árabe".

Es obvio que la opinión del misionero es exagerada, aunque sería justo reconocer que la lengua árabe no se caracteriza precisamente por su facilidad, especialmente en su gramática. Aunque algunos lingüistas afirman que la familia semítica y la indoeuropea coinciden mucho en la raíz de las palabras y discrepan en la gramática, vemos que las diferencias entre el árabe y las lenguas europeas son considerables. Las estructuras varían, así como el orden de las oraciones y las frases aparte de otros detalles.

Hay quien detecta otras diferencias entre las lenguas semíticas e indoeuropeas. Si las palabras de las primeras proceden en gran medida de raíces triliteras, observamos que las otras (indoeuropeas) distan entre sí, puesto que la raíz en ellas puede estar formada de dos, tres o cuatro letras.

De forma general, la enseñanza de la lengua árabe a extranjeros, independientemente de su idioma natal, es acompañado de una serie de dificultades, tanto en el campo de la lectura como la escritura. De las dificultades de la primera: la distinción entre las vocales cortas y las largas; entre los sonidos próximos, la ta' marbuta y la ha'... y en lo que se refiere a la

escritura, acostumbrarse a escribir de derecha a izquierda; las letras unidas y las separadas; la escritura de la hamza...

De las dificultades generales se pueden señalar la imposibilidad de conseguir una lectura correcta, si el alumno no conoce bastante bien la gramática de esta lengua y no entiende lo que lee. También la confusión que puede surgir entre las vocales cortas y las letras de prolongamiento. Además de la dificultad de conocer los nombres propios que no se diferencian de las demás palabras en su escritura.

III- La enseñanza del árabe en España:

En cuanto a la enseñanza del árabe en España, vemos que el interés por esta lengua ha aumentado en los últimos años, de modo que han crecido los centros universitarios y académicos dedicados a su enseñanza junto a los estudios árabes e islámicos en general. La diplomacia española advirtió con claridad el papel que podía jugar el mundo árabe en la escena internacional, por su riqueza histórica y económica. Por otro lado la descentralización de la cultura en España, ha llevado a la creación de nuevas universidades que tienen departamentos de estudios árabes e islámicos.

De los problemas específicos de los que sufren los alumnos españoles que estudian el árabe, la escasez de métodos y manuales adecuados para la enseñanza de esta lengua. Tanto profesores como alumnos se han dado cuenta de esta necesidad y de hecho un estudioso afirmó diciendo: "siempre he tenido la sensación de que la carencia de estos métodos es la causa del aplazamiento del árabe a un lugar secundario dentro de los programas escolares de muchos países. Me he preguntado repetidas veces si era posible hacer algo con el fin de cambiar esta realidad y dotar la lengua árabe de un programa didáctico moderno que se podía aprovechar en las escuelas por parte de aquellos que les atrae el aprendizaje de esta lengua".

Es justo señalar que el redactor de estas líneas se ocupa de la enseñanza del árabe para los españoles y está preocupado por las condiciones que rodean el proceso, puesto que llevamos enseñando esta lengua en España desde hace muchos años y nos ha proporcionado una experiencia nada desdeñable, tanto en las escuelas oficiales de idiomas como en las universidades, de cuyos frutos podemos mencionar la publicación de material didáctico en varios libros y artículos. En uno de estos libros incluimos los conocimientos más básicos para el aprendizaje del árabe y una gran cantidad de ejercicios. En otro hemos tratado aquellos temas que producen mayores ambigüedades y complicaciones, acompañado de una serie de ejercicios y ejemplos prácticos y sencillos. En un tercero, hemos seleccionado una veintena de cuentos tradicionales árabes. Los hemos adaptado, simplificando su lenguaje y resumiendo su contenido. Además de incluir su traducción al español, junto a ejercicios

variados de orientación lingüística y cultural, aparte de los ejercicios de comprensión.

Creemos que la mayoría de los autores de este tipo de manuales son conscientes de las dificultades con las que se enfrentan los alumnos. Afirma uno de ellos diciendo:

"A la hora de preparar este material, nos hemos encontrado con ciertas dificultades entre ellas: ¿cuál es la base lingüística que debemos ofrecer a los alumnos en la fase primaria, sabiendo que carecemos de un estudio descriptivo que determine el vocabulario árabe más frecuente, porque si hubiera un estudio de estas características, nos ayudaría a usar y enseñar este vocabulario de forma gradual.

Otro punto es que estos autores son conscientes de la necesidad de no caer en la tendencia de simplificar los conceptos, debido a que los estudiantes son adultos y son principiantes desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua y no en cuanto a su madurez intelectual. Esta realidad obliga a que los autores deben buscar textos adecuados y maduros, alejándose de los textos simples intelectualmente e inadecuados para la edad mental de los alumnos, porque resultarían muy aburridos.

Debido a las diferencias que existen en la naturaleza y el origen de las lenguas, la árabe y la española, así como las estructuras y las formas de cada una de ellas, los alumnos hispanoparlantes que estudian el árabe se enfrentan con una serie de dificultades durante el proceso de su aprendizaje. Sin duda, si los profesores son conscientes de estas dificultades y son capaces de conocerlos en sus términos reales, sería mucho más fácil abordarlos, si no queremos decir solucionarlos.

Podemos dividir estas dificultades en varios niveles:

III-I- Nivel fonético:

Las dificultades de este nivel se manifiestan en los aspectos referentes a la correcta pronunciación, concretamente en relación con los fonemas velarizados enfáticos, de los que carece la lengua española, como la sad, dad, ta', za', 'ayn y qaf. Los fonemas faringolarigales y los guturales, como la hamza, ha', y ha'.

El alumno español no tiene dificultad alguna en la pronunciación del sonido ja', que sí les puede causar alguna traba para los que tiene el inglés como lengua nativa. Pero en el español existe este sonido que es la jota. Lo mismo ocurre con el fonema shin, porque aunque no existe en español, sí lo tenemos en otras lenguas latinas como el catalán, el gallego o el portugués, que es el sonido de la x.

En cambio, en el español no existe la mayoría de los fonemas guturales o los faringolarigales anteriormente mencionados. Por ello el profesor debe tener esto en cuenta a la hora de

emprender la enseñanza del árabe a alumnos españoles, haciendo muchos ejercicios de fonética, insistiendo en la correcta pronunciación de estos sonidos. La ventaja y el provecho serán mayores si dichos ejercicios se realizaran en el laboratorio de idiomas. Se puede poner ejemplos próximos si los hubiera, como por ejemplo el sonido de la jota en ciertas zonas de Andalucía se pronuncia como una hache aspirada como la ha' en árabe. Se puede pronunciar y escribir parejas de palabras que coinciden en todos sus fonemas excepto uno, como: zarif y tarif, 'al y hal.

III-II- Nivel morfológico y sintáctico:

Estas dificultades aparecen también en muchos puntos, entre ellos: no distinguir entre la raíz verbal del infinitivo. El origen de esta confusión radica en la mayoría de los libros de gramática árabe escritos en español, los cuales no distinguen entre estas dos categorías y consideran la raíz como un infinitivo. El alumno español que estudia el árabe se acostumbra desde el principio a escuchar afirmaciones como las siguientes: *kataba* es escribir y *akala* es comer. Pero cuando llega a estudiar el infinitivo, encuentra que son *kitab* y *akl*, respectivamente y esto puede causarle cierto desconcierto. Otra de las dificultades que encuentra el alumno es aprender los infinitivos del verbo trífitero, puesto que son irregulares. Mientras que para un alumno árabe no deben presentar ninguna dificultad porque él empieza a escucharlos desde su tierna infancia, de modo que se familiariza con ellos con mucha facilidad. También presenta cierta dificultad la flexión interna en los verbos, es decir la vocal de la segunda radical en pasado y presente que no se rigen por reglas. Afortunadamente algunos diccionarios ponen junto a la raíz la vocal del presente para aclararlo y ayudar al alumno a evitar los posibles fallos. Así es por ejemplo el Diccionario Árabe – Español de F. Corriente. Asimismo los plurales fractos por ser irregulares; el estado del verbo si va delante o detrás del sujeto; la determinación por la *idafa*; la colocación del artículo al en su lugar adecuado, especialmente si tenemos una cadena de *idafas*.

El tema de la *idafa* tiene su peculiar dificultad, porque no existe una estructura parecida en la lengua española. Por esto un alumno español principiante para reproducir la frase: "*kitab Muhammad*" "el libro de Muhammad" dice "*kitab min Muhammad*", incluyendo la preposición "min" "de", que no hace falta en árabe. El alumno en este caso traduce mentalmente de su lengua natal. Este fallo le acompaña durante un tiempo, hasta que se acostumbra a la estructura árabe. Lo mismo diferenciar entre la oración nominal y oración verbal, porque existe una gran diferencia entre estas estructuras entre el árabe y el español. La oración verbal en español es aquella que tiene un verbo como núcleo, independientemente de su colocación, delante o detrás del sujeto. La nominal en español es aquella que carece de verbo. En cambio, en árabe la colocación del verbo: antes o después del sujeto, decide si es una oración verbal o nominal. Si comienzo por el verbo es verbal y si

empieza por un nombre, es nominal. Entre otras dificultades está también asimilar las preposiciones árabes, porque habitualmente se comparan con las españolas, sabiendo que la equivalencia de muchas preposiciones españolas en árabe vienen a ser adverbios como: *ma'a* y *bayna* "con y entre". A este respecto, el alumno tiene cierta dificultad referentes a algunas estructuras como: *qarib min* "cerca de", *ba'id* 'an "lejos de", *takkalama* 'an o *takkalama* 'lá "hablar de / sobre"... , sin embargo la preposición *hattà* "hasta" que puede parecer difícil para las demás lenguas europeas, resulta más fácil para el alumno español, porque la preposición árabe es la que da origen a la española. Las categorías de las palabras en árabe, es decir su clasificación en cuanto a nombre, verbo o partícula, puede presentar alguna complicación para el alumno español. El nombre en árabe es una categoría muy amplia que incluye a los adjetivos, pronombres, nombres propios, demostrativos... En español es mucho más limitado. Otra posible dificultad es lo que se refiere al dual y sus reglas, de lo que carece la lengua española. También los numerales y sus innumerables reglas que apenas controlan los propios árabes, excepto los especialistas y pocos más. La negación y la variedad de sus partículas puede causar cierto desconcierto, especialmente *lam* que se usa con el verbo en presente, pero indica el pasado. Asimismo no usar los verbos *kana* y *wayada* "ser, estar y haber" en árabe cuando el tiempo de la oración es el presente. La posibilidad de tener más de un complemento directo en árabe en una oración choca con el concepto de objeto directo y objeto indirecto en español.

La confusión que tienen algunos autores europeos, entre ellos españoles que han escrito gramáticas del árabe, en cuanto al caso apocopado es algo más que notorio. Este caso es compartido con el verbo en algunas oraciones condicionales, por ello cada vez que aparece el caso, lo llaman "condicional" aunque no tenga nada que ver con esto, como por ejemplo el verbo que va en apocopado detrás de *lam* de negación. Esta denominación puede ser causa de confusiones y equivocaciones innecesarias.

El género, masculino o femenino en sustantivos y adjetivos, es otro punto que podría presentar alguna dificultad para los alumnos españoles, por la diferencia que existe entre los dos idiomas. El árbol y el coche son masculinos en español al contrario del árabe. La casa y la calle son femeninas y no así en árabe. En este idioma la luna es masculino y el sol femenino y así podemos enumerar una serie de palabras que el alumno tarda en asimilar porque el peso de su lengua natal es grande y hace falta un tiempo de prácticas para superar este tipo de dificultades.

III-III- Otras dificultades:

Existen otras complicaciones en árabe para los extranjeros como la sinonimia que abunda en esta lengua, de forma exagerada a veces. Para el verbo venir por ejemplo se utilizan: *qadima*, *ya'a*, *atà*, *aqbala* y *hadara*. El uso del diccionario árabe es otro desafío para el alumno no árabe, incluso para muchos

árabes, debido a que estos siguen un sistema diferente en comparación con los diccionarios escritos en lenguas europeas. En árabe aparece la raíz verbal seguida de las distintas derivaciones como el participio activo, pasivo, nombre de lugar, de tiempo, nombre de instrumento, adjetivo... en contraste con los diccionarios de otras lenguas que van ordenados por la letra del comienzo. El posesivo en árabe también es más complejo por la variedad de términos y partículas que se usan para este fin. Existe: 'inda, li, ma'a, ladà, ladun, malaka – yamluku..., frente a "tener" y "poseer" en español. El problema de la posesión se extiende a la sintaxis, porque lo poseído en español es objeto directo y en árabe forma una oración nominal generalmente, de modo que le resulta difícil a un alumno español concebir en una frase como 'indi kitabun "tengo un libro", que libro no sea objeto directo y sea muftada' "iniciador".

De mayor dificultad aún son los nexos y conectores meta-textuales en árabe, que en muchas ocasiones el alumno extranjero deja de utilizarlos por desconocimiento o por su complejo uso en los textos, especialmente para los principiantes. Expresiones como: 'là al-ragmì min "a pesra de", bi-l-idafa ilà "además de", min nahiya ujrà "por otro lado" ... se convierten en una barrera ante una correcta expresión, tanto oral como escrita. El estudiante español de la lengua árabe suele eliminar además algunos pronombres necesarios en esta lengua, por el simple hecho de no los necesita en español. Suele decir: a'taqidu anna satusafir gadan en lugar de a'taqidu anna-ha satusa-

fir gadan "creo que ella va de viaje mañana", porque el alumno traduce literalmente de su idioma natal.

IV- Conclusión:

Se puede decir que la enseñanza de la lengua árabe para los españoles, así como para los no araboparlantes en general, presenta una serie de dificultades y complicaciones. Algunas de estas dificultades son compartidas, independientemente de la lengua natal y otras son específicas e intrínsecamente relacionadas con el alumno cuya lengua es el español. Las peculiaridades del árabe y las del español forman una especie de barreras que se pueden superar con el esfuerzo y la práctica continuada. Ser conscientes de estas complejidades y conocer las dificultades en su justa medida, por parte de los profesores particularmente y por los alumnos en general, ayudaría de forma notable a superarlas y facilitaría el proceso de la enseñanza – aprendizaje del árabe que es al fin y al cabo el objetivo fundamental. Llevaría a los profesores a intentar poner suficientes ejercicios y aprovechar los diferentes medios didácticos para ayudar al alumno en su duro y divertido viaje en el atractivo mundo de la lengua árabe. Queremos concluir diciendo que "conocer bien el problema es la mitad de la solución".

Waleed Saleh Alkbalifa

Universidad Autónoma de Madrid

Notas

¹ Shalabi, Ahmad: Ta'lim al-luga al-'arabiyya li-gayr al-'arab (la enseñanza de la lengua árabe a extranjeros), Maktaba al-Nahda al-Misriyya, El Cairo, 5ª ed. 1990, p.20.

² Al-Husari, Sati': Durus fi usul al-tadris – Vol. 2º - Usul tadris al-luga al-'arabiyya, Dar al-Kashshaf, Beirut, 1956, p. 189.

³ Ver: al-Abrashi, Muhammad Atiyya: al-Adab al-Samiyya, Dar al-Hadata, Beirut, 2ª ed. 1984.

⁴ Al-Abrashi, op. Cit., p. 168.

⁵ Abdelwahid Wafi, Ali: Nasha'a al-luga 'inda al-insan wa-l-tifl, Dar Nahda Misr li-l-Tab' wa-l-Nashr, El Cairo, s.d., p.105.

⁶ Abdelwahid Wafi, Ali: 'Ilm al-luga, Dar Nahda Misr li-l-Tab' wa-l-Nashr, El Cairo, s.d., pp.219-20.

⁷ Ver: Bakla, M. H. y Sa'd, Yory Ni'ma: Aswat al-'arabiyya wa huru-fuha li-l-natiqin wa gayr al-natiqin bi-ha, Silsila al-Maktaba al-'arabiyya fi-l-Sin, Boston – Londres, 1982.

⁸ Ver: al-Muttalibi, Galib FUDIS: Fi-l-aswat al-lugawiyya-dirasa fi aswat al-madd al-'arabiyya, Wizara al-Thaqafa wa-l-'Ilm, Bagdad, 1984.

⁹ Ver: Introducción a los Estudios Árabes e Islámicos, Universidad de Alicante, Alicante, 1994, p.9.

¹⁰ Riosalido, Jesús: Tesoro de Reglas – Gramática Árabe comentada, 2ª ed. IHAC, Madrid, 1985, p. 9.

¹¹ Saleh, Waleed:

- Lengua árabe – Gramática y ejercicios, nivel intermedio, CantArabia, Madrid, 1991.

- Curso práctico de lengua árabe I, Ibersaf, Madrid, 2001, 2ª ed. 2003.

- Saleh, W.; Gallega, T.; Cabello, M.; Navarro, C.: Cuentos Tradicionales Árabes – Antología Didáctica y Bilingüe, Mateu Impresores, Xátiva, 1997, 2ª ed. Ibersaf, Madrid, 2003.

¹² Al-Hiti, Hamid Mujlif y otros: al-Luga al-'arabiyya li-gayr al-natiqin bi-ha, Universidad al-Mustansiriyya, Facultad de Letras, Bagdad, 1979, Vol. 1, de la Introducción.

¹³ Ver:

- Riloba, F.: Gramática Árabe – Española, Edi. 6, Madrid, 3ª ed. 1973, Pág. 270.

- Haywood – Nahmad: Nueva Gramática Árabe, Ed. Coloquio, Madrid, 1992.

Bibliografía

- al-Abrashi, Muhammad 'Atiyya: al-Adab al-samiyya, Dar al-Hadatha, Beirut, 2ª ed. 1984.
- Bakla, Muhammad Hasan y Sa'ad, Yory Ni'ma: Aswat al-'arabiyya wa hurufuha li-l-natiqin bi-ha, Silsila al-Maktaba al-'Arabiyya Fi-l-Sin, Boston - Londres, 1982.
- Haywood - Nahmad: Nueva Gramática Árabe, Ed. Coloquio - 11, Madrid, 1992.
- Al-Hiti, Hamid Mujlif y otros: al-Luga al-'arabiyya li-gayr al-natiqin bi-ha, Universidad al-Mustansiriyya, Facultad de Letras, Bagdad, 1979.
- Al-Husari, Sati': Durus fi usul al-tadris, 2º Vol. Usul tadris al-luga al-'arabiyya, Dar al-Kashshaf, Beirut, 1956.
- Introducción a los Estudios Árabes e Islámicos, Universidad de Alicante, Alicante, 1994.
- Al-Muttalibi, Galib Fadil: Fi-l-Aswat al-lugawiyya - Dirasa fi aswat al-madd al-'arabiyya, Wizara al-Thaqafa wa-l-'Ilam, Bagdad, 1984.
- Riloba, Fortunato: Gramática Árabe - Española, Edi 6., Madrid, 3ª ed. 1973.
- Riosalido, Jesús: Tesoro de Reglas - Gramática Árabe Comentada, 2ª ed. IHAC, Madrid, 1985.
- Saleh, Waleed: Lengua Árabe - Gramática y Ejercicios, Nivel Intermedio, CantArabia, Madrid, 1991.
- -----: Curso Práctico de lengua árabe I, ed. Ibersaf, Madrid, 2001, 2ª ed. 2003.
- ----- y otros: Cuentos Tradicionales Árabes - Antología Didáctica y Bilingüe, Mateu Impresores, Xàtiva, 1997, 2ª ed. Ibersaf, Madrid, 2003.
- Shalabi, Ahmad: Ta'lim al-luga al-'arabiyya li-gayr al-'arab, Maktaba al-Nahda al-Misriyya, El Cairo, 5ª ed. 1990.
- Wafi, 'Ali 'Abdelwahid: Nash'a al-luga 'inda al-insan wa-l-tifi, Dar Nahda Misr li-l-Tab' wal-Nashr, El Cairo, s.d.
- -----: 'Ilm al-luga, Dar Nahda Misr li-l-Tab' wal-Nashr, El Cairo, s.d.



Análisis del discurso traducido: Shakespeare en español

Juan Jesús Zaro

Universidad de Málaga

No cabe duda de que el texto traducido, oral o escrito, posee unas características propias que lo distinguen del texto no traducido. La traducción es siempre el resultado del esfuerzo deliberado de un agente, el traductor, por transferir un texto de una lengua a otra. Por ello, los elementos de análisis lingüístico, cognitivo, social o cultural que normalmente se tienen en cuenta en el análisis de textos no traducidos podrían adquirir en el caso de traducciones una virtualidad aún mayor, puesto que son el producto de una negociación tácita, pero activa, llevada a cabo por el traductor en su labor de transferencia. Esta «doble intervención» de dos agentes, autor y traductor, ha de tenerse en cuenta en el análisis de textos traducidos, un campo todavía en ciernes en la teoría general del Análisis de Discurso, que cobra cada vez mayor importancia dado el peso que la traducción tiene en la sociedad de hoy. En general, al traductor se le considera hoy un mediador, lingüístico y cultural y a su traducción el producto de dicha mediación.

Hay pocos datos sobre las características propias del texto traducido. Mona Baker (1996), la primera investigadora que ha llevado a cabo estudios rigurosos de corpora de traducciones a la lengua inglesa, afirma, a partir de estos estudios, que en estos textos se dan cuatro características generales: 1) las explicaciones, sintácticas y léxicas, que otorgan al TM mayor longitud que la que tenía el TO y, en consecuencia, que la tienen los textos no traducidos; 2) la simplificación, que se aprecia en rasgos como la división de periodos sintácticos largos en otros más cortos, la conversión de formas verbales no finitas en finitas, la menor redundancia y densidad léxica en el TM, y un elemento final aún por comprobar, que parece interesante: la variedad léxica, que sería menor en el TM que en el TO; 3) la «igualación» de los textos traducidos, es decir, éstos se parecen mucho más unos a otros que los textos no traducidos; y 4) la «normalización» de corte conservador que suprime o reduce las «desviaciones» del texto con respecto al patrón de lengua estándar, y que afecta al TM de distinta manera según su prestigio y, posiblemente, su función. De este modo el texto literario, más prestigioso siempre que el pragmático, se vería afectado en menor grado por esta normalización.

No obstante, Baker (1996) advierte sobre otros condicionantes que podrían alterar las características mencionadas.

Entre ellos figuran 1) factores de índole cultural (sociales e ideológicos), y 2) factores puramente discursivos, como a) la influencia de las tipologías textuales de la lengua de partida en el resultado final, de modo que la traducción tiende a asimilar al TO al mismo tipo de texto en la lengua de llegada; b) la mirada «a ambos lados» que el traductor ha de efectuar para llegar a la traducción y que inevitablemente provoca interferencias (palabras y construcciones foráneas, giros extraños, etc.) y c) la voluntad del traductor de respetar el estatus del que el TO goza en su cultura original en la cultura de llegada.

Si nos ceñimos a un caso concreto y extendido en el tiempo, como es el de la traducción de la obra de Shakespeare al español, podemos observar cómo se reflejan en ella los fenómenos apuntados por Baker y cómo (y éste es en realidad el propósito central de este trabajo) los factores de índole cultural e ideológico logran en ocasiones superponerse al factor estatus a pesar del prestigio de Shakespeare determinando, en mayor o menor grado, los rasgos específicos del TM y sus semejanzas y diferencias con respecto al TO, así como la aparición o no de las características generales mencionadas al principio. Utilizaremos para ello cuatro muestras de traducciones realizadas por reputados traductores de la obra shakesperiana, pero no ordenadas de modo cronológico sino según su cercanía o alejamiento del TO.

El primer caso es el de Guillermo Macpherson, traductor de veintidós obras de Shakespeare entre 1873 y 1885. Macpherson y su antecesor, Jaime Clark, son los primeros traductores sistemáticos de Shakespeare al español que se proponen dar a conocer la obra completa del dramaturgo inglés. Macpherson se ajusta en todo momento al verso y a la prosa del original, traduciendo directamente del inglés al castellano, lo cual constituye una verdadera excepción en la época. Adopta el endecasílabo como metro, rimado ocasionalmente, esforzándose por comprimir las palabras españolas de modo que el número de versos españoles no sobrepase demasiado el número de cada réplica en el TO. El problema, a pesar de la calidad que en ocasiones puede apreciarse en su traducción, es que el resultado es excesivamente rígido y, en ocasiones, oscuro. Prueba de ello es que las traducciones de Macpherson nunca se han representado con posterioridad a su publicación. Mientras que el Hamlet

de Moratín ha sido reeditado más de cuarenta veces desde 1794, las obras traducidas por Macpherson no lo han sido nunca, a pesar de que en opinión de algunos críticos actuales merecería una revisión. Veamos el ejemplo siguiente, procedente de su traducción de Antonio y Cleopatra (V-ii-81-91)

TO

*His legs bestrid the ocean ; his reared arm
Crested the world; his voice was propertied
As all the turned spheres, and that to friends ;
But when he meant to quail and shake the
orb,*

*He was as rattling thunder. For his bounty,
There was no winter in 't ; an autumn it was
That grew the more by reaping. His delights
Were dolphinlike; they showed his back above
The element they lived in. In his livery
Walked crowns and crownets; realms and
islands were*

As plates dropped from his pocket

* * *

TM

*Sobre los mares
Solía cabalgar. Su brazo enbiesto
Del mundo fue cimera. Melodiosa,
Cuál la música acorde de los astros,
Era su voz con los amigos suyos,
Más retumbante trueno, si quería
Amedrentar o conmover al orbe.
Invierno no tenía su largueza,
Era otoño feraz, que más crecía
Mientras más se sesgaba. Sus placeres
Eran como delfines, sus espaldas
Mostrándose en el centro en que vivían.
Su séquito coronas y diademas;
Monedas que caían de su bolsa,
Eran reinos é ínsulas.*

(p. 157)

En este fragmento se localizan algunos de los rasgos que queremos destacar: versos endecasílabos, en los que la histerología o hipébaton, que consiste en anticipar lo que debería ponerse, es frecuente, y oscuridades, como en el caso del verso «mostrándose en el centro en que vivían». Y, sin embargo, si comparamos con el texto original, se percibe una extraordinaria fidelidad; tanta que, con excepción de algún término simplificado (bestrid), la sucesión de metáforas que se contiene en el TO se encuentra prácticamente al completo en el TM. En este caso no puede hablarse, en general, de simplificación ni de explicitación, mientras que la normalización consiste en el uso del endecasílabo español, aún cuando ello suponga comprimir

violentamente la lengua de llegada. Estos rasgos, no obstante, no puede explicarse una vez más sino mediante criterios traductológicos: el traductor se siente obligado a ser respetuoso con el original por respeto al prestigio del autor y de la obra.

En segundo lugar, nos referiremos a la primera traducción «fidedigna» de un texto de Shakespeare al español, debida a Leandro Fernández de Moratín. Su versión de Hamlet apareció en Madrid en 1794 y es un ejemplo clásico de texto traducido en el que cuestiones de tipo cultural y formal pugnan en todo momento por influir en la traducción de un modo u otro. La tensión es constante, como puede verse en las «Notas» a la edición, pero Moratín, admirador incondicional de Shakespeare desde su estancia en Inglaterra, logra ceñirse a la literalidad como norma principal y consigue así una versión respetuosa con el TO e impensable para la época, pues hasta mediados del siglo XIX no volverá a traducirse a Shakespeare al castellano desde estos presupuestos. En sentido estricto, no puede hablarse de normalización (todo lo contrario; el formato del TO es el desaconsejado desde los cánones literarios sostenidos por el propio Moratín), de simplificación (no se suprime o reduce prácticamente nada), o de explicitación en el marco del texto (otra cosa es la que aparece en las notas). La traducción de Moratín sería así un ejemplo perfecto del papel relevante del estatus o prestigio mencionado por Baker, es decir, es el respeto del traductor hacia el TO el factor decisivo que anula o mengua todas las pautas de traducción que se aplicarían a otros tipos de texto. Pero el caso es excepcional, puesto que las numerosas notas sí revelan el desagrado personal de Moratín, por ejemplo, por la poca propiedad de una determinada frase en un contexto trágico (notas 1 y 2) o por la inconsistencia histórica (nota 3), que sin embargo se mantienen en el texto:

1. *Not a mouse stirring (I.i.10)*
Ni un ratón se ha movido (p. 476)

Nota: Expresión muy natural en un soldado, y muy ajena a la sensibilidad trágica... (p.555)

2. *Let the galled jade wince (III.ii.249)*
Al rocín que está lleno de mataduras (p. 515)

Nota: ¡Sublimes imágenes para una tragedia ! LeTourneur se guardó muy bien de traducirlas (p. 558)

3. *Yes, by St. Patrick (I.v.136)*
¡Por San Patricio ! (p. 556)

Nota: Hamlet no podía jurar por San Patricio: este santo, apóstol de Irlanda, floreció mil años después... Siendo lo peor que entre estas expresiones propias del cristianismo, y que suponen personajes más modernos, se mezclan a las veces ideas gentílicas, de donde resulta un embrollo inconexo y absurdo (p.556).

Al igual que otros traductores franceses de Shakespeare, como Letourneur, Moratín siente el deber ineludible de disculparse ante el público lector por las características del texto shakesperiano, ajeno a las normas del teatro neoclásico. Con todo, lo importante es el escrupuloso esfuerzo de Moratín por reflejar su desacuerdo en las «Notas» y no en la traducción.

El tercer caso se refiere a una traducción más reciente de Shakespeare, El mercader de Venecia, traducido por Vicente Molina Foix (1993). En ella, el análisis textual no puede dissociarse de elementos culturales, en este caso relacionados con cuestiones de género, que son los que van a explicar los rasgos particulares que vamos a seleccionar. En la traducción de Molina Foix, ciertas opciones léxicas «restituyen» a la obra significados alterados o suprimidos con anterioridad en las traducciones españolas. Esta vez, la intervención del traductor es para restablecer la literalidad perdida, que en cualquier caso es resbaladiza y llena de ambigüedades. En el siguiente ejemplo (I. i.129-33),

TO
To you, Antonio,
I owe the most in money and in love,
And from your love I have a warranty
To unburden all my plots and purposes
How to get clear of all the debts I owe

* * *

TM
A ti, Antonio, es
a quien más debo en dinero y amor,
y ese amor me permite confiarte
la trama de intenciones que he pensado
para saldar todo lo que adeudo (p. 29).

las traducciones anteriores de este párrafo (y de varios más en la obra) traducían love por «amistad» (Amado, 37; Menéndez y Pelayo, 46), «cariño» (Valverde, 90) o «afecto» (Pujante, 10). En la respuesta de Antonio ofreciendo todos sus medios para socorrer a su amigo:

*You know me well, and herein spend but time
To wind about my love with circumstance (I-
i.152-3).*

to wind about my love es traducido por «desviando mi amor» (29), en lo que vuelve a ser simple «amistad» en la traducción de Amado (38) y se omite en la de Menéndez y Pelayo (46). Sin dejar de ser fiel al texto de Shakespeare, se consigue a propósito una traducción acorde con la modernidad y los nuevos tiempos, a la vez que se ponen en evidencia las manipulaciones anteriores.

Finalmente, el último caso lo constituye la traducción, primera en la historia, del soneto 194 de Shakespeare efectuada por el político e intelectual español Salvador de Madariaga, gran admirador de la cultura anglófona, en 1919:

TO
Sonnet 104:
To me, fair friend, you never can be old
For as you were when first your eye I eyed
Such seems your beauty still. Three winters cold,
Have from the forests shook three summers' pride,
Three beauteous springs to yellow autumn turned
In process of the seasons have I seen,
Three April perfumes in three hot Junes burned,
Since first I saw you fresh, which yet are green.
Ah, yet doth beauty, like a dial-hand,
Steal from his figure, and no pace perceived
So your sweet hue, which methinks still doth stand,
Hath motion, and mine eye may be deceived:
For fear of which, bear this, thou age unbred:
Ere you were born was beauty's summer dead.

* * *

TM
Para mis ojos nunca serás vieja,
Pues tan bella hoy pareces cual te vieron
Por la primera vez. Y la bermeja
Pompa de tres estíos consumieron
Tres inviernos; ya he visto tres gentiles
Primaveras tornarse otoños de oro,
Y perfumes arder de tres abriles
En tres julios, sin ver en ti desdoro.
Mas la belleza, cual sobre el cuadrante
La manilla que inmóvil nos parece,
Huye también. Y el rosa que constante
Creo en tu faz, acaso palidece.
Antes de nacer tú, ya era bien cierto
Que estíos de belleza habían muerto.
(p. 7-8)

El soneto traducido por Madariaga se queda a medio camino entre la adecuación a la métrica española (construye versos endecasílabos) y la aplicación de una norma foránea (la rima sigue el orden del soneto isabelino). Es posible que esta imitación tuviera repercusiones importantes en la poesía española del siglo XX, pero lo importante es señalar, una vez más, cómo el prestigio del texto literario «frena» al traductor, aún a costa de terminar, como en este caso, en un producto híbrido, extraño a la tradición poética española. Sin embargo, otro detalle interesante llama nuestra atención: la inclusión del femenino en «vieja» y «bella», que constituye una decisión del traductor por completo infundada. Como sabemos, una de las caracterís-

ticas más destacables de los sonetos de Shakespeare es precisamente su ambigüedad en cuanto al destinatario, ambigüedad que queda rota mediante la explicitación. La explicitación la encontramos otra vez en los paratextos que acompañan a la antología. En un breve comentario a su traducción, Madariaga indica que «durante los siglos XVII y XVIII [los sonetos] se consideraron como dirigidos a una mujer. En la versión se ha adoptado esta solución como más tolerable para el lector hispánico» (p. 41).

A la luz de estos ejemplos se puede comprobar cómo los textos de Shakespeare en traducción gozan, en principio, del estatus mencionado por Baker por el cual el respeto hacia el autor y su obra impide la aparición de rasgos que sin embargo parecen ser habituales en textos pragmáticos. Es, sobre todo, el caso del ejemplo 1 de Macpherson, en el que la lealtad al texto de origen incluso provoca deformaciones en la lengua traducida. Sin embargo, las cuestiones ideológicas parecen jugar, incluso en la actualidad, un papel nada desdeñable que cuestionan la extendida metáfora de la «neutralidad» del traductor en su labor de mediador lingüístico y cultural.

La historia de las traducciones al español de la obra de Shakespeare refleja una recepción tardía, dificultosa y manipulada, con honrosas excepciones. En estas cuatro muestras se

pasa del sometimiento al estatus del dramaturgo inglés, incondicional en el caso de Macpherson y forzado en el caso de Moratín, a la apropiación textual deliberada por motivos de género, que en el caso de Madariaga es pura censura y en el de Molina Foix actualización a conceptos modernos. Con todo, lo importante es que es en la literatura donde se producen estos fenómenos y que, quizás, el análisis de textos literarios traducidos requiera una aproximación distinta a la que se adopta en el estudio de textos pragmáticos, si nos atenemos a esta arraigada, aunque discutible, distinción. Al igual que en el análisis de textos literarios no traducidos, la mirada del investigador ha de ser forzosamente diferente, ya que en muchos casos son los condicionantes de tipo cultural e ideológico los que determinan, en mayor o menor grado, las decisiones del traductor, incluso en el caso de un autor como Shakespeare, cuyo prestigio no admite discusión. En otras palabras, y ratificando la opinión de Baker, la investigación desde parámetros exclusivamente lingüísticos y/o computacionales, que es la que se suele aplicar en el análisis de traducciones pragmáticas, podría describir lo que ocurre en estos textos, pero no explicar por qué.

Juan Jesús Zaro
Universidad de Málaga

Notas

¹ Baker (1996) advierte que estas conclusiones son aún provisionales y han de someterse a comprobaciones más rigurosas.

² Llamaremos T0 al texto original y TM al texto meta, o traducido.

³ La distinción drástica entre textos traducidos «pragmáticos» o no literarios y literarios es antigua. La han defendido, entre otros, Jean Delisle (1980: 29-34), Juan Carlos Sager (1983: 125) y Roda P. Roberts (1995).

⁴ Por ejemplo, Manuel Ángel Conejero (p. 253), que considera que en sus traducciones, Macpherson «alcanza una brillantez extraña y novedosa, aunque el resultado es muy rígido, mucho más que el original».

⁵ Compárese con la traducción más reciente de «Antonio y Cleopatra», la de Jenaro Talens: «Sus placeres/eran como un delfín; mostraban su lomo sobre el elemento/en que vivían...»(p. 138)

⁶ En realidad, el primer Shakespeare traducido al español fue el Hamleto, en versión de Ramón de la Cruz (1772), pero se trata de una traducción indirecta de la versión francesa de Ducis. Las alteraciones a las que de la Cruz somete al texto, ya de por sí modificado por Ducis, lo desfiguran tanto que normalmente no se considera «la primera traducción» por razones obvias.

⁷ Consideramos «texto» a todo el corpus de la traducción, es decir, la obra más los «paratextos», compuestos normalmente de prólogo, epílogo y notas.

⁸ Parte de lo que aquí se dice es parte de un artículo que he escrito con el título "Perder y no ganar: El mercader de Venecia traducido por V. Molina Foix", que se incluye en J.P. Arias y E. Morillas (eds.) El papel del traductor. Valladolid: Ediciones Colegio de España, 1997. 219-231.

⁹ Astrana (883), otro de los grandes traductores de la obra de Shakespeare al español, traduce "y por tanto, perdéis el tiempo conmigo en circunloquios", evitando así la mención explícita de love.

¹⁰ Por ejemplo, Manuel Ángel Conejero (p. 253), que considera que en sus traducciones, Macpherson «alcanza una brillantez extraña y novedosa, aunque el resultado es muy rígido, mucho más que el original».

¹¹ Compárese con la traducción más reciente de «Antonio y Cleopatra», la de Jenaro Talens: «Sus placeres/eran como un delfín; mostraban su lomo sobre el elemento/en que vivían...»(p. 138)

¹² M. Gallego Roca (p. 118) apunta la posibilidad de que, a raíz de las traducciones de sonetos de Shakespeare al español en las dos primeras décadas de este siglo, se produjera una aceptación del pareado final en sonetos escritos por poetas españoles.

¹³ Esta explicitación también se da en el soneto 90, otro de los traducidos por Madariaga.

¹⁴ Astrana (883), otro de los grandes traductores de la obra de Shakespeare al español, traduce «y por tanto, perdéis el tiempo conmigo en circunloquios», evitando así la mención explícita de love.

Bibliografía

Fuentes primarias:

- Madariaga, S. de (1919) Manoj de poesías inglesas. Cardiff: William Lewis, 1919.
- Shakespeare, W. (1885) Antonio y Cleopatra. Trad. G. Macpherson. Madrid: Librería de Perlado.
- Shakespeare, W. (1997) Antonio y Cleopatra. Trad. J. Talens. Fila 7, nº 24. Pgs. 7-149.
- Shakespeare, W. (1944) Hamlet en Moratín, L. F. de, Obras. Biblioteca de autores españoles. Madrid: R. A. E., 1944.
- Shakespeare, W. (1868) El mercader de Venecia. Trad. G. Amado Larrosa. Madrid: Alba, 1984.
- Shakespeare, W. (1881) El mercader de Venecia. Trad. M. Menéndez y Pelayo. Madrid: Edaf, 1993.
- Shakespeare, W. (1929) El mercader de Venecia. Trad. L. Astrana Marín. Madrid: Aguilar, 1947.
- Shakespeare, W. (1982) La doma de la furia. El mercader de Venecia. Trad. J. M. Valverde. Barcelona: Planeta.
- Shakespeare, W. (1988) El mercader de Venecia. Trad. A. L. Pujante. Murcia: Universidad de Murcia.
- Shakespeare, W. (1993) El mercader de Venecia. Como gustéis. Trad. M. A. Conejero, J. V. Martínez Luciano, J. Talens. Madrid: Cátedra.
- Shakespeare, W. (1993) El mercader de Venecia. Trad. V. Molina Foix. Barcelona: Anagrama.

Fuentes secundarias:

- Baker, M. (1995) "Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Further Research". *Target*. 7 :2, p. 223-43.
- Baker, M. (1996) "Corpus-based translation studies - the challenges that lie ahead". Ponencia pronunciada en la conferencia Unity in Diversity ? International Translation Studies Conference, Dublin City University.
- Conejero, M.A. (1980) "Translating the Translation" en Conejero, M. A. En torno a Shakespeare. Valencia: Universidad de Valencia. Pgs. 249-72.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: University of Ottawa.
- Gallego Roca, M. (1996) *Poesía importada: Traducción poética y renovación literaria en España (1909-1936)*. Almería: Universidad de Almería.
- Roberts, R. (1995). "Towards a Typology of Translations". *Hieronymus Complutensis*, 1, pp. 69-77.
- Sager, J. C. (1983). "Quality and Standards. The Evaluation of Translations" en Picken, C., ed. *The Translator's Handbook*. Londres: Aslib, pp. 121-128.

Recordando a Don Francisco Giner de los Ríos

María Pilar García Madrazo

*Como se fue el maestro,
la luz de la mañana
me dijo: Van tres días
que mi hermano Francisco no trabaja.
¿Murió?... Sólo sabemos
que se nos fue por una senda clara,
diciéndonos: Hacedme
un duelo de labores y esperanzas.
Sed buenos y no más, sed lo que he sido
entre vosotros: alma.*

Antonio Machado

El nombre de don Francisco Giner de los Ríos se asocia siempre, en nuestra memoria histórica, a la libertad de cátedra, a la libertad de expresión y a la mejor tradición liberal y progresista de todos los tiempos en España. Un hombre con tal energía, sensibilidad y sabiduría, que infundió espíritu y pasión por la cultura, dentro y fuera de las aulas de la Institución Libre de Enseñanza; que se entregó por entero a educar y formar a hombres y mujeres libres y útiles a la sociedad; y dejó un recuerdo enardecido y devoto en una legión de discípulos y amigos, merece ser recordado siempre, pero especialmente hoy en que, con tanta frecuencia, la enseñanza se nos ofrece a sus profesionales como una tarea ardua e ingrata. Muchos profesores que no lo conocimos sentimos interés y curiosidad por conocer las claves del alma que iluminó como una antorcha cincuenta años de la vida cultural española, y cuya luz aún no se ha extinguido.

La vida y la obra de don Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) se divide en un antes y un después de la fundación, en 1876, de la Institución Libre de Enseñanza, como centro consagrado al cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes, especialmente por medio de la enseñanza.

ANTES de esa fecha transcurren sus años de juventud y formación en Barcelona, Granada y Madrid. En Barcelona, donde conoce y admira al filósofo Javier Lloréns; en Granada, donde publica sus primeros escritos literarios en la Revista Meridional; y, en Madrid, en cuya Universidad Central se doctora en Derecho y en donde conoce y traba amistad con Julián Sanz del Río, introductor y principal representante de la doctrina

del filósofo alemán Krause (1781-1832), el krausismo, sistema de pensamiento que abre una puerta al sentimiento religioso y moral a los intelectuales desengañados por el dogmatismo de la Iglesia católica; y que va a ser especialmente fecundo en la filosofía del Derecho y en la Educación, los dos campos hacia los que sentía una profunda vocación don Francisco Giner, que lo va a adoptar como forma de pensamiento y de vida. En 1867, gana por oposición la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad de Madrid, que desempeña hasta 1875, en que se ve separado de ella (como sucede a otros profesores) y desterrado a Cádiz por el primer gobierno de la Restauración, por defender la libertad de expresión en el ejercicio de la cátedra. En el destierro piensa en crear una institución libre, convencido de que nada renovador en materia educativa podía esperarse de la España oficial. Y, desde esta actitud desilusionada, Giner decide llevar a cabo una idea ilustrada: para transformar la sociedad es preciso transformar antes a los hombres y mujeres individuales y concretos: hay que darles una nueva y liberadora educación. El objetivo será hacer hombres y mujeres racionales y libres: humanos. Por ello, dos años después de nacer la Institución Libre de Enseñanza, con un proyecto inicial de enseñanza secundaria y superior, se abrirán las puertas de la escuela primaria, que asegura la formación íntegra del ser humano desde su infancia. Y esto será básicamente la Institución: un establecimiento de primera enseñanza, que propició la entrada en el sistema educativo desde el parvulario, los niveles más difíciles, pero definitivos, en la formación de la personalidad individual.

DESPUÉS de la fundación de la Institución por Giner de los Ríos, Gumersindo Azcárate, Nicolás Salmerón y otros intelectuales, casi todos profesores comprometidos en la renovación educativa, cultural y social de España, don Francisco, a la cabeza de su equipo, apoyado por Manuel Bartolomé Cossío, el doctor Luis Simarro y otros fieles colaboradores, se entrega en cuerpo y alma a la total formación del educando en las diversas etapas de su desarrollo mental, afectivo, moral y físico, luchando siempre con las dificultades económicas, la difícil progresión de sus educandos hacia la universidad pública (cuyos programas y métodos eran muy otros, y por ello los alumnos debían hacer un doble esfuerzo, si querían obtener el título de bachiller y proseguir estudios universitarios) y la crítica adversa, que nunca descansó.

En 1881, el ministro de Educación del Gobierno liberal, Albareda, repone en sus cátedras a los profesores sancionados, por lo que Giner vuelve a trabajar en la suya de Filosofía del Derecho, pero su corazón está en la Institución, no en la Universidad. No obstante, en los años que siguen la influencia de Giner crece, tanto en los ambientes universitarios, como fuera de ellos, consiguiendo que el espíritu de la Institución llegue a los ámbitos oficiales, desde donde se van a crear importantes instituciones que lo recogen.

En 1882, se crea el Museo Pedagógico Nacional, y, en 1907, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, presidida por Santiago Ramón y Cajal, que envía pensionados a estudiosos de todas las materias a los países más avanzados culturalmente. En 1910, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, la Escuela Española de Roma y la Residencia de Estudiantes, cuyo primer presidente es Alberto Jiménez-Fraud; y, en 1918, el Instituto-Escuela, que viene a ser la aceptación oficial de la enseñanza secundaria pensada por la Institución. Salvo en aspectos como el internado (frente a la vida en familia) y la separación de sexos (frente a la coeducación), las líneas directrices pedagógicas del Instituto-Escuela coinciden plenamente con las de la Institución.

Pensemos tan sólo en la Residencia de Estudiantes, instalada en los altos del hipódromo, que Juan Ramón Jiménez llamó "la colina de los chopos", en la que reside y por donde pasea, discute, expone y conferencia gran parte de lo mejor de nuestra cultura contemporánea: Menéndez Pidal, Azorín, Antonio Machado, Unamuno, Juan Ramón Jiménez, Pedro Salinas, Jorge Guillén, García Lorca, Rafael Alberti, Luis Cernuda, Dalí, Luis Buñuel, Ortega, Moreno Villa, Achúcarro, Onís, d'Ors, Max Aub; Blas Cabrera, Julio Palacios, Francisco Cambó, José Pijoan; Joaquín Turina, Manuel de Falla, Andrés Segovia...; y también Henri Bergson, Paul Valéry, Paul Claudel, Louis Aragon, Marinetti; Marie Curie, Albert Einstein; John Keynes, Le Corbusier, Maurice Ravel, Igor Strawinsky; y muchos otros.

Toda la ciencia y la cultura que por ella pasa no es sino una realización del deseo de Giner de acercar España a la línea de pensamiento, de investigación y de arte en que ya se movían los países más desarrollados.

Entremos ahora en el espíritu de la Institución. ¿En qué consiste la nueva pedagogía?

Sobre el marco de la Constitución de 1876, que en su artículo 11 declaraba la confesionalidad católica del Estado español, la Institución Libre de Enseñanza, en el artículo 15 de sus Estatutos fundacionales, se declara completamente ajena a todo espíritu e interés de comunidad religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de libertad

e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que no sea la propia conciencia del profesor.

Recogiendo ideas de muy diversas fuentes, entre las que se cita a Sócrates, Vives, Rousseau, Pestalozzi y Froebel, que habrán de concretarse internacionalmente en las llamadas Escuelas Nuevas, un nutrido grupo de intelectuales de orientaciones diversas (krausistas, positivistas y neokantianos) concuerdan en la fe que comparten en las posibilidades transformadoras de la educación y en la conciencia de que para revitalizar España se necesita la previa y radical renovación de su sistema educativo. Y, con Giner a la cabeza, se ponen manos a la obra, inmersos en la atmósfera espiritual, ética y humanista, procedente del krausismo, que impregna desde el principio todo el proyecto y pervivirá después de muerto el maestro.

Los principios educativos que seguía la Institución, sin que apenas variaran a lo largo del tiempo, eran muy claros: en primer lugar (frente a la mera información o instrucción), educar, es decir, despertar el interés del alumno hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada, (procurando que) asimile aquel todo de conocimientos que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según le sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; debe prepararlos para ser un día profesionales [...], pero sobre eso y antes que todo eso, hombres, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.

Para conseguirlo, quiere la Institución que en el cultivo del cuerpo y del alma nada les sea ajeno. Importa enseñar a pensar, pues el pensamiento es el órgano de la investigación racional y de la ciencia, pero no importa menos la salud y la higiene; el decoro personal y el vigor físico; la corrección de las maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; el cultivo de la sensibilidad y del gusto estético; la humana tolerancia, la alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, el vivir como se piensa; y la capacidad de admiración y disfrute de las obras de arte.

La Institución propone el trabajo intelectual sobrio e intenso, el juego corporal al aire libre y una larga y frecuente intimidad con la naturaleza y el arte; rechaza la disciplina al uso, el sistema de exámenes, los premios y castigos; y basa la progresión del autocontrol y del sentido de responsabilidad de los alumnos en la relación con sus maestros, que debe regir el afecto, la sinceridad y la confianza mutua. Toda esta pedagogía se apoya en una atención individual y personalizada de cada uno de los alumnos.

Sobre los contenidos, la Institución mantiene el sistema de enseñanza clásica o de educación general: Los alumnos, conforme al grado de su desarrollo, se dividen en secciones, dispues-

tas para que todas puedan tomar parte activa en el trabajo, y, lejos de estudiar asignaturas aisladas, las diversas enseñanzas marchan todas paralelamente, de tal suerte que el niño... debe aprender en el fondo y durante todo el tiempo de su educación las mismas cosas en las primeras secciones que en las últimas, aunque en la medida y según el carácter que a cada grado le corresponde. Con ello se rechaza el libro de texto, enseñando a razonar con vigor y a resumir con claridad y precisión los contenidos de la explicación. El alumno los redacta en notas breves, formando con su labor personal su propio texto. Frente al libro, la Institución propugna los libros. Las clases sirven para aprender a trabajar; se trata de huir del sistema memorístico, aunque la memoria se cultiva como una facultad más.

La clave de la formación era, para Giner, un método intuitivo, que exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas...; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas del espíritu, en fin, y se rinda a la conciencia de su personalidad racional. Este método, el único válido para Giner, necesita ser impartido por un profesor dotado de ese espíritu educativo que remueve, como la fe, los montes, y que lleva en sus senos, quizá cual ningún otro, el porvenir del individuo y de la patria. El profesor es una pieza clave, porque debe estar intelectual y moralmente a la altura de la misión de formar y transformar un pueblo desde la base.

Los alumnos de la Institución, además de recibir clases de materias ajenas hasta entonces al currículo oficial, como literatura, arte, antropología, geología, tecnología y ciencias sociales, realizarán actividades de gimnasia, dibujo, canto, trabajos manuales y excursiones. Elemento esencial del proceso intuitivo son las excursiones escolares: al campo, para mantener continuo contacto con la naturaleza, excursiones a museos, a centros industriales, algunas fuera de España. La Institución rinde culto al principio ilustrado de viajar con utilidad, contando siempre con la colaboración de las familias, imprescindible, a su entender, en la tarea educadora. Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no solo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos. La disciplina interior del niño, su personalidad, se forma en la convivencia familiar.

Finalmente, no se puede olvidar la defensa que la Institución hace de la coeducación, como un principio esencial del régimen escolar, afirmando que la coeducación es uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquella se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano, no solo como, sino con el hombre.

Al llegar a este punto, ya podemos preguntarnos: ¿cuál es la fuerza de ese hombre mínimo, amable y ocurrente, sensible y refinado en el trato, que fue Giner, al que todos sus devotos siguen llamando, como cuando vivía, don Francisco, que tuvo espíritu bastante para alentar esfuerzos heroicos (durante muchos años parte del profesorado no sólo renunció a sus haberes, sino que pagó de su bolsillo gastos de la Institución), conquistar las lealtades más firmes, asegurar vocaciones, levantar ánimos, persuadir a profesores y alumnos, y a sus familias (tantas veces, en conflicto con el entorno, por causa de la Institución), convencer a los políticos, y renovar, en suma, la vida cultural española?

La respuesta es clara: su fe en la educación. La fe en la educación es para Giner, y para todas las personas comprometidas con él, prácticamente ilimitada. Y, si bien es cierto que, como afirmará Jiménez Frau, años después, recordando estos días: el formar minorías directoras, y en el más breve plazo posible, era en efecto el objetivo principal de nuestros colegios universitarios, el espíritu de Giner, la gran fuerza de su proyecto está en no renunciar nunca a intentar cambiar, por la educación, las conciencias individuales, las costumbres y la vida social del país. ¿Que si quiero cambiar la legislación?, dirá Giner. ¡Pues ya lo creo!... Pero si no más que con un gesto, moviendo un dedo, pudiera derribar todo esto, no lo haría. A menos de tener detrás un pueblo ya reformado que lo exigiera, y en este caso ya no necesitaría de mí nadie.

Este optimismo inmarcesible, esta pasión constante, hacen que el aroma del pensamiento de Giner, de su obra y su persona, lleguen mucho más allá de sus colaboradores, de la Institución y de las instituciones nacidas por razón de su influencia, a varias generaciones de discípulos, amigos y simpatizantes de todo tipo.

Resulta conmovedor, y en cierto modo exultante, encontrar en la literatura testimonios directos de la influencia del espíritu de Giner. Por su relevancia comentaré El doctor Centeno, de Galdós, y Españoles de tres mundos y Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez.

Galdós y Giner llegaron a Madrid (desde Las Palmas de Gran Canaria y Granada, respectivamente), en 1863, y se conocieron y trataron en el Ateneo viejo, de la calle de la Montera, 22, que, a decir de don Benito (conferencia Madrid, 1915), fue el centro más importante de la vida intelectual y cultural del Madrid de aquellos años: Todos los grandes cerebros españoles del siglo XIX han pasado por aquella madriguera.

Empeñado como estaba Galdós en incidir con sus escritos en la transformación social de la vida española, es indudable que su novela El doctor Centeno, publicada en 1883, rinde un homenaje de apoyo y solidaridad a don Francisco Giner de los Ríos. Felipe Centeno, el niño de Socartes que se vino a Madrid

con el dinero que a Marianela le había dado el doctor Teodoro Golfín para comprarse unas botas, y que ella, a su vez, le da amorosamente a su amigo para que pueda salir del pueblo; y que más tarde encontramos cuidando al asceta Luis Gonzaga en La familia de León Roch, es ahora el desgraciado protagonista de un relato que tiene como centro la espantosa escuela del padre Polo: una rueda de tormento, máquina cruelísima, en la cual los bárbaros artífices arrancaban con tenazas una idea del cerebro, sujeta con cien tornillos, y metían otra a martillazos, y estiraban conceptos e incrustaban reglas, todo con violencia, con golpes, espasmo y rechinar de dientes por una y otra parte.

En describir los horrores de esta ancha, triste, pesada y jaquecosa escuela, regida por el principio de que "la letra con sangre entra", Galdós se emplea a fondo: los capones y pellizcos, los palmetazos y nalgadas, las ampliaciones de orejas, vapuleo de huesos y maceración de carnes, no completaban el código penitenciario de Polo. Además de la pena infamante de las orejas de burro, había la de dejar sin comer. [...] La crueldad de don Pedro, dice Galdós, era convicción, y su barbarie, fruto madurísimo de la conciencia. [...] Cuando la clase concluía, allá sobre las cinco de la tarde, después de diez horas mortales de banco duro, de carpeta negra, de letras horribles, de encerado fúnebre, el enjambre salía con ardiente fiebre de actividad. Era como un furor de batallas.

Pedro Polo le pone a Felipe las orejas de burro, con un letrero que dice: EL DOCTOR CENTENO, y, después de reírse y hacer escarnio de él, le echa de su casa. Tras él se irá don José Ido, el pasante de don Pedro, que representa el contrapunto de esa tragedia, la persona buena que don Benito, hombre de espíritu e incorregible romántico, como don Francisco, quiere prestigiar. Don José Ido es, frente al antimaestro duro y violento, la imagen del verdadero maestro: el hombre probo, trabajador, honrado como los ángeles, inocente como los serafines, esclavo, mártir, héroe, santo, apóstol, pescador de hombres, padre de las generaciones. Don José Ido es, en definitiva, el maestro que quiere don Francisco Giner para hacer los nuevos hombres y mujeres de una España culta, tolerante y mejor. El método de Pedro Polo habla por sí mismo.

Tanto él, don José Ido, como Alejandro Miquis, el nuevo amo de Felipe, un joven autor dramático que muere tuberculoso, son dos personajes simbólicos, y un tanto misteriosos, en esta prodigiosa novela (como don Jesús Delgado, que se pasa la vida escribiéndose cartas a sí mismo), que representan el espíritu: don José Ido, en la educación; Alejandro Miquis, en el arte. Los dos son víctimas clarividentes del entorno social establecido y de la dureza del medio en que se mueven (don Ido, en la miseria, llega a pedir limosna; a Alejandro, el poeta, cuando muere, le roban todo, hasta el manuscrito). Sus figuras señalan

el norte al que aspiran los idealistas, desde una realidad muy concreta y desgraciada (¿esto era una nación o una horda?, dice don Ido, sollozando).

Juan Ramón Jiménez llegó a Madrid, procedente de Sevilla, en 1900, donde fue recibido fraternalmente por Villaespesa, Rubén Darío, Valle-Inclán y otros poetas; pero la muerte de su padre afecta a su delicado sistema nervioso y debe ponerse en manos de los médicos, teniendo la fortuna de ir a parar a las manos del doctor Luis Simarro, en cuya casa pasará dos años (1903-1905). El doctor Simarro, su inolvidable maestro y amigo, le da a conocer a Giner y a Cossío, y la Institución Libre de Enseñanza. Desde entonces, y para siempre, el poeta de Moguer quedará conquistado para la causa ginerina. Cuando vuelve a Moguer, en 1906, donde vive hasta 1912, comienza a escribir Platero y yo, como respuesta a la sensibilización social y humanitaria adquirida en el contacto con los hombres de la Institución. Al volver a Madrid, en 1912, se instala en la Residencia, invitado por Alberto Jiménez Frau, donde vive hasta su boda con Zenobia Camprubí, en 1916, desarrollando en estos años una gran actividad intelectual y creativa, y reforzando sus lazos con Giner y lo que su proyecto representa.

La idea de que la educación y la modernización, dentro de una tradición digna, constituyen el camino hacia un futuro mejor y permiten la incorporación del ayer al hoy y al mañana inspira las "caricaturas líricas" de Españoles de tres mundos (España, América, la Muerte), en donde elige en calidad de héroes a aquellos hombres y mujeres de fuego y sentimiento que han contribuido a la vida de España, hacia delante, desde Carlos III hasta nosotros.

Su admiración por don Francisco Giner, el hombre más completo que he conocido en España, que traté tanto por bondad suya, le inspira uno de los retratos más brillantes de esta obra, del que recorto dos pasajes, por su belleza, y como testimonio poético de la impresión imperecedera y vivísima que dejó don Francisco en el poeta de Moguer:

Iba y venía como un fuego con viento. Y se erguía, silbante víbora de luz, y se derramaba y se prendía, chispeante enredadera de ascuas, y se abalanzaba, leonzuelo relampagueante, y se encauzaba, reguero puro de oro; y aparecía, sin unión visible, aquí y allá, por todas partes, delgado, aéreo, inasequible, con la elasticidad libre de la diabólica llama. [...]

Bueno, sin duda, mejor que bondadoso; buenísimo; pero por gusto, por embriaguez verdadera, por arranque de enamorado, por dolor y por remordimiento totales. Sí, una alegre llama condenada a la tierra, llena de pensativo y alerta sentimiento; el espectro sobrecojido, ansioso y dispuesto de la pasión sublimada, seca la materia a fuerza de

arder por todo y a cada hora, pero fresca el alma y abundante, fuente de sangre irrestañable en un campo de estío. Y sus lenguas innumerables lo lamían todo (rosa, llaga, estrella) en una caritativa renovación constante. En todo era todo en él: niño en el niño, mujer en la mujer, hombre como cada hombre, el joven, el enfermo, el listo, el peor, el sano, el viejo, el inocente; y árbol en el paisaje, pájaro y flor, y, más que nada, luz, graciosa luz.

En cuanto al propósito que le lleva a escribir Platero y yo lo expresan claramente sus palabras: Empecé a escribir Platero hacia 1906, a mi vuelta a Moguer, después de haber vivido dos años con el jeneroso doctor Simarro. El recuerdo de otro Moguer unido a la presencia del nuevo y mi nuevo conocimiento de campo y jente determinó el libro.

Su conciencia orgullosa de andaluz, unida a la influencia del espíritu de renovación y regeneración de los hombres de la Institución, constituyen, sin duda, el estímulo decisivo que le lleva a escribir Platero y yo. Juan Ramón repasa con mirada crítica muchas cosas de la sociedad moguerña que no le gustan nada. La crueldad y las miserias están ahí, en sus páginas: Y los niños pobres llaman, al punto, a las campanillas de las cancelas o a los picaportes de los portones, y lloran largamente hacia adentro: ¡Un poquito de paaaan!...

Pero la atmósfera en que el relato se desenvuelve y nos contagia hunde sus raíces en un canto a la naturaleza, a la vida, al amor y a la confianza, en el espíritu fraterno ginerino, que nutre desde el fondo la belleza y ternura de toda su prosa lírica:

¡Qué encanto el de la azotea! Las campanas de la torre están sonando en nuestro pecho, al nivel de nuestro corazón, que late fuerte; se ven brillar, lejos, en las viñas, los azadones, con una chispa de plata y sol; se domina todo: las otras azoteas, los corrales, donde la gente, olvidada, se afana, cada uno en los suyos -el sillero, el pintor, el toneletero-; las manchas de arbolado de los corrales, con el toro o la cabra; el cementerio, adonde a veces llega, pequeño, apretado y negro, un inadvertido entierro de tercera; ventanas con una muchacha en camisa que se peina, descui-

dada, cantando; el río, con un barco que no acaba de entrar; graneros, donde un músico solitario ensaya el cornetín, o donde el amor violento hace, redondo, ciego y cerrado, de las suyas...

Los tiempos han cambiado y el modelo de las Nuevas Escuelas se ha generalizado. Hoy a los profesores de la enseñanza pública nos resultan familiares muchas de las ideas vanguardistas y pioneras de la Institución Libre de Enseñanza; pero hay algo que no ha cambiado ni puede cambiar, en lo que don Francisco siempre será un maestro: la fe en la educación; la necesidad de creer en el poder configurador, vitalizador y salvador de la educación. De acuerdo, pero, cuando decimos educación, ¿qué estamos diciendo? Si por educar entendemos enseñar a pensar (el consejo de Kant, *sapere aude*), a buscarse a sí mismo, a ponerse de pie, a encontrar cada alumno su propio lenguaje y a expresarlo, ¿lo estamos haciendo? ¿Contamos con ese comportamiento virtuoso y esa capacidad de trabajo y de abnegación que don Francisco entregaba generosamente; ese entusiasmo que Ortega pide a los profesores; esa fe en la perfectibilidad del ser humano, esa confianza en el advenimiento de un mundo mejor; esa ilusión inapagable en las generaciones futuras, que es la atmósfera que mueve el alma de Giner?

La respuesta la guarda cada corazón. Pero hoy el profesor sabe que no es el único educador, ni siquiera el primero; ni tampoco es la vida la gran educadora. Antes que llegue la vida con su lección de experiencia, otros agentes sociales han entrado en el ruedo, obligando a cambiar el sentido de orientación a la propia familia. Y la ética, la gran protagonista de la reforma pedagógica de don Francisco, su arma fuerte, tiene que pedir la palabra para hablar en este nuevo concierto.

El mundo ha cambiado, sí; pero el alma de don Francisco Giner sigue encendida. Nadie podrá quitarnos el dolorido sentir de no haberlo conocido, pero nadie podrá impedir, tampoco, que, ahora como entonces, su bondad, su juventud y libertad interior, y, en definitiva, su humanismo sigan reconciliándonos con la profesión y con la vida.

María Pilar García Madrazo

*Catedrática de Lengua y Literatura Castellanas
en el I.E. Severo Ochoa de Tánger*

Bibliografía

- GINER DE LOS RÍOS, Ensayos, ed. de Juan López-Morillas, Alianza Editorial, Madrid, 1969.
- GUERRERO SALOM, E., QUINTANA DE UÑA, D. y SEAGE, J., Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza, Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1977.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón, Españoles de tres mundos, ed. de Ricardo Gullón, Aguilar, Madrid, 1969.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón, Platero y yo, ed. de Michael P. Predmore, Cátedra, Madrid, 1998.
- JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, A., Breve historia de la Institución

Libre de Enseñanza, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla, 1978.

- JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, A., La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. 4 vol. Editorial Complutense, Madrid, 1997.
- PALACIOS BAÑUELOS, L., Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988.
- PÉREZ GALDÓS, Benito, El doctor Centeno, en Obras Completas (Novelas, vol.I), Aguilar, Madrid, 1970.

Jozef Israëls: vedutas literarias y pictóricas sobre Tánger

Pilar Martino Alba

Instituto Universitario de LLMM y Traductores, UCM, Madrid

Jozef Israëls (1824-1911), pintor y crítico de arte holandés, viaja a España en 1906, cuando cuenta ochenta y dos años de edad, deseoso de visitar museos y contemplar en primera persona la pintura española del siglo XVII y, sobre todo, la obra de Diego Velázquez, al que compara con su amado Rembrandt. Durante el viaje hacia el sur, acompañado de su hijo y de un amigo de éste, se va enamorando cada vez más del paisaje, la luz, las costumbres... Este hombre de espíritu sensible y deseoso de vivir intensamente en primera persona toda novedad, gran lector y viajero, estando en Cádiz decide navegar a Tánger para contemplar los escenarios reales de aquellas obras pictóricas de Fortuny que él tanto admiraba.

«[...] Allí queríamos ir: África, Marruecos, Tánger. Un nuevo continente, un Estado musulmán; haciendo caso omiso del calor y del viaje en barco, esperábamos con infinita curiosidad llegar a África [...] Cuando corrí la cortina que ondeaba de un lado a otro de la gran ventana abierta, me quedé sorprendido y atónito; veía por primera vez una ciudad africana. Tánger se extendía en panorámica a mis pies, espléndida bajo la luz del sol. Hileras interminables de casas blancas, torres y murallas, como si hubiesen sido esparcidas sobre aquellas suaves ondulaciones del terreno. Todo era blanco, incluso el primer plano, como también en el horizonte, donde estaban las torres y la mezquita, altos muros acanalados y con vanos, como si fuesen troneras. Blanco, todo blanco, hasta que éste se unía en la lejanía con el maravilloso azul del mar. El azul emergía aquí y allá entre el blanco cuando la cadena de colinas se hundía o cuando ésta formaba un barranco de abruptas rocas en pendiente, hasta que allí donde terminaba la ciudad el azul del mar se elevaba como una nítida línea perfilada en el horizonte.

Me senté y clavé los ojos en aquellas maravillosas líneas y colores hasta que me di cuenta de que el atardecer estaba cayendo. El color del aire se hizo verdigris y de vez en cuando las estrechas y alargadas nubecillas de color violeta adquirían una tonalidad dorada, de manera que, mientras yo las contemplaba, brillaban como pulidos lingotes de oro; pero cuando de repente volví la vista desde el esplendor centelleante del aire hacia la blanca ciudad, ésta ya no era blanca, parecía haberse extendido sobre ella un claro tono rosado, las estridentes líneas de las murallas parecían derretirse, el rojo pálido se convirtió en gris, el dorado del aire había desaparecido, y cuando volví a apartar los ojos del aún claro cielo, la ciudad, las colinas y el

mar se habían hecho uno y formaban una masa oscura, cuyo perfil se recortaba sobre la claridad del cielo, en el que poco a poco se hicieron visibles la luna y las estrellas. Todo estaba cubierto por el velo de la noche, cerré la ventana y me fui a la cama soñando con todo aquello que había visto [...]»

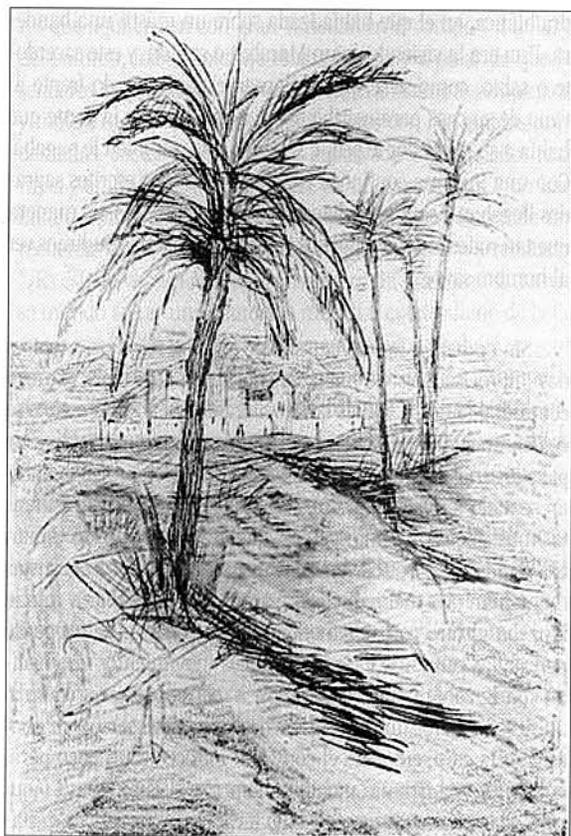
Su primer encuentro con Tánger le llena tanto que escribe, antes de irse a dormir, unas sentidas líneas poéticas:

Cerré los ojos, y después aún pude ver
El mar azul, azul sobre el que vive la oscuridad,
En primer plano las rocas, marmóreas y frías,
Y la luna brillando sobre ellas con plateada luminosidad.

Un silencio sin aliento domina la infinitud,
Sólo de vez en cuando, como cuando el dolor despierta
alza entonces el viento su voz con un lamento,
Después todo vuelve al silencio, silencioso como la
noche cierta.

A su regreso a Holanda decide poner en orden las notas y dibujos de su particular cuaderno de bitácora y publicarlas de forma inmediata. Casi simultáneamente el texto se traduce al alemán y publica en Berlín el mismo año en que ha tenido lugar el viaje. Noventa y siete años después de aquel enternecedor y fructífero viaje, hemos emprendido por primera vez la traducción al español de dicho texto, que consta de más de doscientas páginas y treinta y ocho capítulos, siendo éstas dedicadas a su estancia en Tánger las que primero ven la luz. Se trata de un texto repleto de adjetivos, pensamientos, escenas y sensaciones que nos transportan al escenario que vivió el pintor. Cambia constantemente de tiempos verbales. Unas veces habla en presente y nos transmite con ello el momento exacto en que él está viviendo lo que relata, mientras que otras lo hace en pasado, transportándonos a su casa de Holanda y recordando lo vivido mediante pensamientos y evocaciones añorantes de la atmósfera meridional. Resulta fácil imaginar lo que sus ojos observaban y nos hace ver sus paisajes como si también nosotros, los lectores, fuésemos personajes de las escenas pictóricas. Aparentemente sin dificultades traductivas, esperamos saber transmitir el alma que la pintura y los textos de Jozef Israëls tenían, según afirmaba con admiración el mismo Vincent Van Gogh, admirador de los paisajes y de los personajes de la pintura de género de Jozef Israëls, maestro moderno de esta herencia que Holanda ha legado al mundo del arte.

TÁNGER



«Fantástico, confuso y singular es este mundo musulmán; las calles son casi intransitables, me gustaría compararlas con el dorso de un cocodrilo, así de desigual y lleno de hondonadas, y también, por otro lado, con una canoa con la que uno da un paseo; a menudo daba un traspies en algún recodo del camino que no era visible, chocando con alguna persona que si bien tenía su cuerpo en casa, la otra mitad, es decir sus piernas, estaba en la calle. Ahí estaba la casa de un tendero que vendía frutas, y una tropa de niños vestidos de verde y amarillo jugaba delante de la casa, sobre una gran montaña de basura en la que zumbaba un montón de insectos. Los morenitos se arrastraban y jugaban por allí sin percatarse del hedor y del lodo acuoso que a mí también me corre por los pies, pero, a pesar de todo, este espectáculo tiene tal esplendor y riqueza de colorido que atrae de forma extraordinaria y mantiene atrapada mi sensibilidad tan acostumbrada a lo gris. Un aguador de tez oscura se acerca corriendo a grandes zancadas; está totalmente desnudo, el sol le ha secado y ennegrecido la piel. El pelo rizado forma casi una unidad con la gruesa cabeza, en la que están sus profundos y brillantes ojos y en la que sobresalen su nariz de aguda curvatura y sus gruesos y anchos labios. La barbilla desaparece bajo una barba corta y rizada. Un pequeño trapo gris le envuelve los riñones y se balancea entre sus piernas; su dignidad reside en una gran piel de cabra marrón que le cubre su brillante tez y cuyas pezuñas aún son visibles; la tripa del animal curtido está llena de agua potable y el cuello sirve de cañería para beber de ella. "No me gustaría desear agua" pensé para mí, mientras vi

como un anciano al que le temblaban las piernas abrió la boca y recibió este refresco; está ciego, el pobre, tiene su bastón en una mano, mientras que con la otra se agarra con fuerza al brazo de un robusto joven que mendiga para él.

Pero todo esto no es nada en comparación con la rara sorpresa que produce encontrarse con una mujer. Mira ahí, ahí viene corriendo un 'saco' de lino gris avanzando a lo largo de la muralla; yo presté atención, pero no le pude ver ni los ojos ni los pies. Estas amplias obligaciones se las impone el Corán a las mujeres casadas; no es el sentido moral el que hace ocultar a la vista la belleza de la mujer, es el Corán el que prescribe que la mujer solamente debe desnudar su cuerpo frente a su señor y maestro. Avanza lentamente, hasta que se detiene frente a -¿cómo lo llamaría yo?- una abertura de puerta o pórtico de una casa. En esta oscura profundidad hay un montón de niños que se multiplican como hongos. Parece tratarse de un colegio, y ella se queda de pie en el quicio de la puerta para recoger a su niño. En la oscuridad se echa el velo que le cubre la cara hacia atrás y el niño ha reconocido rápidamente a su madre, pero nadie más puede ver su cara, aunque sea el maestro que aplica orden con un gran rollo de papel en la mano. De aquel vestido largo de lino aparece una mano para sujetar al niño y ambos se marchan recorriendo aquel bacheado camino.

Al atardecer hay una oscuridad total. Nuestro guía y nuestro sirviente Mahomed van delante de nosotros con una pequeña linterna. Podría ser una linterna mágica, ya que provoca los más maravillosos y pintorescos efectos en aquellas callecitas estrechas y oscuras por las que pasamos. Chicos a los que no entendemos se acercan a nosotros de repente, tienen las piernas iluminadas mientras que las cabezas desaparecen en la oscuridad de aquellas calles que parecen moverse por el efecto de todo tipo de extrañas sombras. Un paseo con Mohamed y nuestro guía, por las tardes y armados con una linterna, muestra cientos de cuadros bajo la más extraña iluminación, y siempre pienso en los aguafuertes que Rembrandt hizo de la Huída a Egipto: José con una linterna en la mano y los pastores que van a rendir homenaje por la noche al Niño Jesús en el establo. He aquí la grandeza de este mago de la pintura, y es precisamente que la propia naturaleza recuerda a menudo a su arte.

Sin embargo, todo esto son pequeñeces; ahora vamos a visitar el mercado de Tánger. Nuestro grupo, un total de cinco, monta los mulos, a excepción de Mahomed, naturalmente, quien, armado con un palo, actúa constantemente de precursor, pionero, intérprete, pacificador; ya que el camino que llevamos ahora está repleto de todo tipo de personas, de comerciantes y de animales, y para llegar al mercado tenemos que abrimos paso y atravesar toda la calle hasta llegar nuevamente a un pórtico como el que hay junto al mar. ¡Vaya gentío y aglomeración de cabras, porteadores, hombres guiando a sus burros con las alforjas cargadas de mercancía, mujeres con cestos llenos de frutas! Todos se abren camino en aquel barullo desconcertante y de vez en cuando nos lanzan, entre pisotones y empujones,

alguna maldición. Cuando pasábamos por delante de una mezuquita, en cuya puerta colgaba un paño blanco, y paramos para verla más de cerca, Mahomed nos metió prisa para que no nos detuviéramos; no podía ser, teníamos que continuar nuestro camino. Pasamos a toda prisa por delante de un montón de puestos de cachivaches, atravesamos un oscuro pórtico y por fin llegamos a un vasto espacio iluminado por la luz cegadora del sol africano.

En el primer instante cuando uno llega allá se siente mareado; miles de personas, tantas que casi se podría andar por encima de las cabezas; todos gritan, se afanan y trabajan de forma aparentemente desordenada y caótica; aquella plaza va desde el pórtico en la parte inferior, donde nos encontramos, hasta arriba, donde comienza el camino hacia Fez, de manera que parece que toda la multitud va a caer sobre nosotros. No hay ni un camino, ni un sendero a la vista, todo se apiña y corre hacia nosotros; no nos atrevíamos a proseguir, pero Mahomed con su bastón y nuestro guía a caballo junto a nuestros mulos nos protegieron con la tranquilidad de la gente que está acostumbrada a estos espectáculos y saben lo que tienen que hacer, de manera que nos empezamos a mover como todos los demás en aquel viviente mar de multitudes.

Allí estaban sentadas en círculo, vestidas con grandes abrigos grises, las mujeres de los pueblos cercanos en cuclillas sobre el suelo abrazándose las rodillas; vendían todo tipo de frutos, aves y plantas; en el mismo instante en que las miramos, se cubrieron hasta los ojos. Había una interminable fila de ovejas, marrones y negras, junto a un montón de bueyes pelirrojos; y un poco más allá grandes puestos de venta con alfombras y prendas de vestir. Había muchos hombres que trabajaban y vendían, muchos elaboraban al aire libre los productos que exponían en el mercado. En un lugar algo más elevado se veía salir un humo azulado, era un forjador de cobre que estaba ocupado en soldar y cocer grandes bandejas con todo tipo de figuras. En ese momento llega un árabe seguido de veinticinco camellos buscando un lugar para descargar en el mercado la mercancía que trae consigo; viene de Fez después de un viaje de cuarenta días a pie. Su cara, su pelo y su vestimenta tienen el mismo aspecto gris y pálido de la tierra sobre la que camina, lo mismo que sus camellos; todos tienen el color gris del polvo que ha soplado sobre su piel día y noche a lo largo de su prolongado viaje. En ese mismo instante nos vino a la mente la Biblia con sus historias de pastores. Fue Eliécer el que se dirigió, por indicación de Abraham, hacia el lugar de su nacimiento con camellos y regalos para la mujer destinada a su hijo Isaac; y, realmente, si un pintor tuviese que tratar este tema, encontraría aquí el modelo adecuado para su obra. La dignidad del semblante del caravaneero con aquel turbante envuelto tres o cuatro veces sobre su cabeza, su paso medido y su tranquilo comportamiento, la sencillez y sobriedad de su vestimenta, todo era refinadamente elegante. Iba con un gran cayado delante de aquellos animales de extrañas e interminables patas, largos cuellos y cabezas planas, cuyos ojos se movían con curiosidad de un lado a otro.

Un poco más adelante había un edificio blanco, de baja altura; no se veía otra cosa más que un gran cuadrado de piedra blanca, en el que había izada sobre un mástil una bandera. Esta era la vivienda de un Marabut o santón, y este sacerdote o sabio, como se le quiera llamar, estaba sentado frente al vano de su casa para escribir sobre amuletos que la gente que había a su alrededor le pedía, y, según creo, también le pagaba. Con una ingenua confianza en el poder de estos escritos sagrados llegaban y se marchaban todo tipo de personas, de manera que tan rodeado estaba por sus clientes que apenas pudimos ver al hombre santo.

Sin embargo, lo más extraño de todo fueron para nosotros dos improvisadores. Se había dejado un espacio libre, en cuyo centro había dos hombres que vociferaban y en torno a ellos se colocaron hombres, mujeres y niños, unos sentados, otros de pie y algunos incluso tumbados. Aquellos dos hombres se habían sentado uno frente a otro, con sendos pequeños instrumentos musicales en la mano en los que de vez en cuando tañían un sonido. A nosotros nos parecía que aquellos dos artistas mantenían una fuerte discusión. A veces se levantaban y uno le lanzaba al otro con vehementes gestos y griterío todo tipo de parrafadas cantando y tarareando. Los movimientos que hacían con la cabeza eran impetuosos, a menudo parecía como si quisiesen desatornillarlas del cuello para lanzárselas a su enemigo a la cara, entonces el contrario retrocedía un poco para, en un tono chirriante y chillón, superar al compañero. Aquí volví a ver que estas cosas hay que verlas en el lugar donde estas personas se desenvuelven normalmente. Yo ya había oído hablar mucho de estos músicos viajeros y de los improvisadores árabes, había leído sobre los poetas populares de Oriente y también había visto ilustraciones. Pero no hay nada que pueda reproducir la vida, el apasionamiento y la forma de actuar de estos trovadores orientales; uno tiene que haberlos visto en persona. Los aficionados permanecen allí inmóviles, sentados durante horas para escuchar atentamente estas apreciadas representaciones, y también nosotros, a pesar de no entender nada de todo aquello, estábamos fascinados por aquel lugar y no podíamos dejar de observar aquel extraño espectáculo que tenía lugar en medio de aquella multitud.

Pero nuestro guía quería que avanzásemos. Mahomed tuvo que hacer grandes esfuerzos para poder conducir a nuestros animales, y especialmente al burro, sobre el que se sentaba mi pequeñez, entre aquel gentío que no paraba de empujar. Allí parecía no haber orden ni concierto, ni camino a la vista, y dando empujones y empellones pudimos finalmente alcanzar el aire libre para emprender después un paseo a caballo por el vecino paisaje al sur de la ciudad.

PAISAJE AFRICANO

Los alrededores, una vez que habíamos ascendido la colina, eran la más absoluta contraposición a las apreturas y las molestias del mercado.

El vasto cielo estaba atravesado de claras y cálidas nubecillas; llegó hasta nosotros el delicioso aroma de las plantas y flores que aquí crecen con gran variedad en el campo y a lo largo del camino; todo el paisaje estaba florido y a pesar de que los senderos eran blandos y arenosos, no eran caminos empinados y molestos. Por todas partes había aloes con sus agudas hojas dentadas, cactus con sus brazos encorvados, y entre ellos rosas rojas y amarillas. Todo esto crece en un terreno gris, y no hace falta ser pintor para tener ante la vista un cuadro cuando uno recuerda aquel paisaje, un cuadro alegre, vivo y arrebatador. "¿Es ésta la oscura África?" pensé. Para mí era como si estuviese oyendo sonar una tranquila melodía, cuadro lleno de belleza en sus líneas y colores. Así de encantado cabalgué yo sobre mi paciente burro orejudo atravesando pequeñas y tranquilas poblaciones, en las que había muchos niños, morenos y desnudos, dando vueltas por el camino. Hombres y mujeres atareados en su oficio, o que recorrían lentamente los caminos junto a sus mulos cargados, o que conducían a ovejas y cabras a sus establos, con carácter patriarcal. Todo lo iluminaba el sol del ocaso, vertiendo anchas sombras sobre los valles y haciendo brillar de color verde esmeralda los bosques en los que cantaban los pájaros. Oímos al ruiseñor —empezaba a atardecer—, bajamos hacia la playa y llegamos a Tánger por el mismo lugar por el que habíamos pasado el primer día, es decir pasando por la tostada arena y atravesando la puerta del mar.

Para mí era siempre una adivinanza qué aspecto tendrían en su interior estas viviendas, estos grandes y cuadrados terrenos de piedra. Siempre me decían que era peligroso, que allí no había nada que ver, y que incluso si uno conoce las extrañas particularidades de los habitantes, no conseguía uno ver nada.

Una mañana estaba paseando solo, armado con mi cayado para mantener el equilibrio en las sucias calles llenas de baches, cuando vi una portezuela o entrada en la que una mujer se afanaba en sacar agua de la fuente. Esperé un momento y, cuando ya se había ido, entré y vi un recinto alto y oscuro en el que había una gran fuente de piedra, tal y como aparece en los cuadros de Raquel y Lía. En lo alto de la fuente había una rueda de la que colgaban sogas y un garfio de hierro, todo era viejo y estaba desmoronado, pero da la impresión de que aquí las cosas duran mucho tiempo. Cuando volví la cabeza, me di cuenta de que en la otra esquina, en la oscuridad, había una escalera que subía a las habitaciones de los vecinos de este lúgubre cubículo. La curiosidad me condujo hacia arriba. Todo estaba muy oscuro, pero cuando me encontraba un poco más allá de la altura de la fuente, los escalones se iluminaron levemente a través de una pequeña claraboya que había en el tejado; oí algo pesado que bajaba por la escalera, pero no pude ver nada, ya que aquella era una escalera de caracol. Pero en una de las curvas, se me apareció una figura de mujer que bajaba. Una mujer delgada que llevaba un gran cántaro sujeto con el brazo.

Cuando me vio, giró rápidamente la cabeza hacia la pared, se bajó a toda prisa el velo, tapándose con él los ojos, descendió

velozmente y atravesó el pórtico con rapidez. Fue en realidad como si se hubiese tratado de una visión que hubiese pasado delante de mí en aquella oscura vecindad. Seguí subiendo hasta que me encontré en el último escalón, donde había una cortina que se movía de un lado a otro y a través de cuya abertura miré de forma instintiva hacia el interior, desde donde también me podían ver a mí. Permanecí allí y no me atrevía a seguir por no saber qué me podría suceder si entraba; y estando allí indeciso y pensativo, para mi gran sorpresa oí una voz que decía "Ma mewakshego?" en la lengua hebrea que yo conocía; era una grave voz de hombre la que me preguntaba: "¿Qué anda usted buscando aquí?" Entonces entré y dije: "Salom adonai salom allichem onoughi jehudi me eerets Hollande."

"Eerets Hollande" gritó, "¿dónde está eso, ¿qué significa eso?"

Aquello fue mal que bien, pues yo no dominaba mucho el hebreo, e intenté explicarle a aquel hombre... Pero tengo que contar lo que vi y quién era aquel hombre.



Había entrado en una habitación oscura, iluminada a través de una ventanita pequeña, alargada y horizontal, es decir un agujero cuadrado, que podía cerrarse con un postigo por las noches o en caso de tormenta. La luz que entraba por aquel cuadrado era cegadora y se dibujaba sobre el suelo de piedra. Cerca de dicha abertura había una mesa larga con patas inclinadas, y sobre ella había un gran pergamino blanco que casi cubría toda la mesa del jurista judío, había apoyado los dos brazos sobre el pergamino y volvió aquella regia cabeza hacia mí; aquella cabeza parecía demasiado grande en relación al cuerpo que, en la sombra y bajo la gran mesa, era difícil de distinguir. Tenía una cara maravillosa, delicada y de piel casi tan transparente como el alabastro; alrededor de los diminutos ojos y de la gran nariz aguileña tenía pequeñas y grandes arrugas. Se cubría el cráneo con un pequeño bonete negro y tenía una larga barba rubia de grandes greñas sobre el mencionado pergamino. Estaba sentado en una especie de butaca o sillón y tenía en el suelo, junto a él, dos muletas. Cuánto me hubiese gustado sacar mi cuaderno de bocetos, la noble cabeza con la barba que formaba un todo junto con el pergamino y la luz de la ventana, todo ello rodeado de la oscuridad del lúgubre recinto, pero no me atreví a expresar mis deseos ante la seria mirada del jurista. Me mostró con orgullo la belleza de su letra, la magnificencia de las letras capitales y cómo todo estaba escrito con regularidad a pesar de no hacerlo sobre papel rayado. Tomó

la pluma de ganso majestuosamente, la sumergió en la botellita negra que estaba junto a él, y después me mostró cómo escribía. Después de haberle expresado mi admiración, me pidió que le alcanzase sus muletas, y cojeando me llevó con él hasta la azotea situada en el mismo pasillo que su habitación. Allí había colchones sobre los que se sentó y me pidió que me sentase junto a él. Desde allí los dos disfrutamos de la vista panorámica sobre Tánger que se extendía a nuestros pies, con las colinas y el mar en la lejanía. Así sentado, frente a aquella tierra extranjera, el anciano de lengua barba junto a mí, sobre los colchones de la azotea en Marruecos, me sobrevino la sensación como si en ese instante viviese en un mundo con el que alguna vez había soñado.

Después me levanté para irme, el anciano puso sus manos sobre mi cabeza y con un "jeworechecho Adonai wejismerecho" (que el Señor te bendiga y te proteja) nos despedimos uno del otro.»

Tras la visita a Tánger vuelve a España e inicia el viaje de regreso a su país. Como en todo viajero que recorre por prime-

Jozef Israels: vedutas literarias y pictóricas sobre Tanger

por *Pilar Martino Alba*

ra vez un país extranjero —y a pesar de haber leído con anterioridad múltiples libros sobre diferentes aspectos de los lugares a visitar—, sus primeros comentarios sobre lo novedoso son críticos y no pueden evitar la comparación de lo ajeno con lo propio, en la cual esto último pesa más en el platillo de la balanza.

Durante los días que pasa en Tánger, así como en los que le llevará el viaje de regreso, es palpable el paulatino cambio de opinión y cómo el platillo de la balanza, donde ha ido depositando sus observaciones sobre lo ajeno, es ahora el que más hace inclinarse el fiel. Así pues, se pone de manifiesto una vez más que sólo cuando conocemos de primera mano a nuestro prójimo valoramos su diferencia, de manera que la crítica ante lo desconocido se convierte, con el acercamiento, en un abrazo cultural que deja huella y enriquece al viajero atento, receptivo y abierto a llenarse de nuevas experiencias.

Pilar Martino Alba

Instituto Universitario de LLMM y Traductores. UCM.

Madrid



La documentación terminológica: una herramienta útil en la formación de traductores

Nadia Rodríguez

Bettina Schnell

Universidad Pontificia Comillas

INTRODUCCIÓN

En este artículo pretendemos, dado que el lenguaje especializado se nutre de términos y de fraseologías, resaltar las conexiones entre el análisis de texto, la documentación y la terminología, llegando a la conclusión de que éstas son las operaciones inexcusables en la preparación de cualquier traducción y con mayor motivo de la traducción de textos especializados.

La Documentación y la Terminología son dos ciencias interdisciplinarias y aplicables a cualquier campo o área de conocimiento científico. El objetivo que persiguen es doble. Por una parte hacer accesible la información demandada por los usuarios mediante la organización, identificación y selección de las fuentes de información y por otra facilitar la recuperación de los datos para agilizar cualquier tipo de trabajo que se apoya en términos, contextos y fraseologías.

Si consideramos que la traducción es una actividad que se estructura a partir de la percepción y comprensión de textos provenientes de una determinada comunidad cultural y su posterior transvase a una cultura meta, la traducción se convierte entonces en un proceso informativo, donde el saber qué y el saber cómo, lo que en inglés se denomina declarative and procedural knowledge, revisten especial importancia.

La tarea traslativa no queda determinada únicamente por el texto original, sino también por el "factor humano", es decir, el traductor, sus conocimientos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, y sus habilidades o competencias. Si consideramos, además, la actividad traslativa como una operación situada en el plano textual, entonces cobra especial relevancia la habilidad consistente en recopilar, ordenar, analizar y almacenar documentos y que definimos como competencia documental.

Es, por tanto, la vertiente aplicada de la ciencia documental (López Yepes, 1997), como conjunto de técnicas que abar-

can todo el ciclo de operaciones implicadas en la producción de documentos, la que se convierte en un elemento más del aprendizaje de la traducción. La Documentación aplicada a la traducción no sólo se sustenta en las técnicas de búsqueda y almacenamiento sino que engloba también lo que Adamzik (2001) llama, "textología contrastiva", es decir, la comparación de textos procedentes de la propia cultura y de la ajena con el fin de familiarizar a los alumnos con la especificidad de las estructuras discursivas subyacentes y de las convenciones textuales.

Esta competencia documental da paso a otra habilidad, es decir, una habilidad de tipo terminológico, centrada en la identificación y resolución de problemas terminológicos que afloran en la tarea traslativa y que hace necesario la descripción y el tratamiento informático de los términos extraídos de las fuentes documentales recopiladas. Este proceder tiene como propósito, como lo dice M.T. Cabré (1997), el de "resolver necesidades sociales vinculadas a la optimización de la comunicación entre especialistas y profesionales".

En concreto, esto significa que a la competencia lingüística y epistemológica del traductor debemos añadir dos competencias más: la competencia documental y la competencia terminológica. Analicemos más detenidamente estas competencias.

La primera competencia de tipo lingüístico consiste en saber manejar textos y se fundamenta en un conjunto de conocimientos en diversas lenguas, culturas y campos del saber y la segunda, de carácter epistemológico, comprende una serie de estrategias para comprender textos, para detectar y resolver problemas de traducción.

La tercera de tipo documental brinda al traductor la posibilidad de utilizar con eficacia los sistemas de información para consultar con rapidez las fuentes documentales donde hallará una gran variedad y cantidad de información y podrá recopilar, analizar, almacenar y recuperar los datos necesarios para reali-

zar una traducción especializada. A nuestro entender, la documentación se perfila como una materia que favorece un aprendizaje integral por cuanto proporciona a los alumnos los recursos para recopilar y evaluar fuentes documentales, dotándoles, además, de estrategias y técnicas de transformación textual al estimular las operaciones cognitivas consistentes en la interpretación del material informativo y en la planificación y control de la reproducción textual.

La cuarta de tipo terminológico permite que el traductor pueda extraer y analizar las unidades terminológicas, la combinatoria prototípica de términos, las alternativas denominativas de un mismo concepto y sus condiciones pragmáticas, los equivalentes en la lengua extranjera; en el plano semántico valora aspectos como el grado de redundancia; en el plano sintáctico aprecia la frecuencia de uso de estructuras simples y complejas. Constituye un material de base para la realización de un vaciado léxico-terminológico, fraseológico y sintáctico.

1. NUEVA DIMENSIÓN

Con el fin de desarrollar la competencia documental y terminológica proponemos una nueva metodología global y progresiva que se sustenta en un enfoque global (documentación / terminología / traducción):

- dotando una disciplina práctica, la traducción, de unos principios teóricos;
- identificando la naturaleza y las características de los lenguajes de especialidad para mejor discernir los problemas que plantean en la traducción especializada;
- resaltando las conexiones entre temas, textos especializados, lenguajes de especialidad, documentación, terminología e informática, al considerar que la traducción es un proceso complejo que requiere análisis, investigación documental, elección de medios;
- destacando la colaboración impostergable entre los profesores que imparten las asignaturas de documentación, terminología y traducción especializada.

Una vez establecidas las conexiones entre la documentación, la terminología y la traducción, debemos estructurar una metodología que permita a los alumnos elaborar terminológicas eficaces y rentables, cualquiera que fuera el campo, y a los profesores disponer de un modelo didáctico articulado en función de las necesidades de su asignatura.

2. METODOLOGÍA GLOBAL Y PROGRESIVA

Al involucrar a profesores de varias materias, esta metodología tiene un carácter interdisciplinar y se apoya en la aportación de un dossier, en vez de un texto aislado carente de finalidad concreta. Este dossier consta de un amplio abanico de tex-

tos especializados cuyo receptor está identificado y en los que aparece la fecha de producción, es decir, se trata de una recopilación de textos contextualizados.

Dicho dossier contiene:

- textos en torno a temas punteros que han sido pactados entre alumnos y profesores;
- textos de dificultad creciente, de menor a mayor, en los que el contexto permite o no deducir el significado de los términos;
- modelos de documentación, formal, temática y específica. Formal, para satisfacer las necesidades del receptor de llegada y la finalidad del texto traducido; temática y específica, para ayudar a la comprensión y permitir la extracción de la terminología y fraseologías pertinentes;
- una plantilla-guía válida para cualquier idioma, tanto para la traducción directa como inversa con el fin de que el análisis del texto original y la investigación documental culminen en la elaboración de una terminología adecuada para la traducción y que ésta sea sistemática y productiva;
- un modelo de ficha terminológica real y no ficticia de acuerdo con la formación del traductor y con el campo real de la terminografía;
- un modelo de ficha terminológica útil a corto plazo para el alumno-traductor y a largo plazo, para el traductor profesional;
- un modelo de ficha terminológica enfocada a priori al campo de la traducción;

A partir de los textos del dossier los alumnos realizan dos actividades preliminares a la traducción consistentes, por una parte, en el estudio del marco global de producción del texto original y, por otra, en un análisis textual pormenorizado.

El estudio del marco global -emisor, receptor, lugar de publicación, finalidad- incide directamente en el nivel de dificultad de la terminología, de la fraseología, del estilo y del aspecto formal. Dicho marco global se respeta en nuestra metodología, por razones pedagógicas obviamente, aunque se advierte al alumno de que según el encargo de traducción los elementos del marco podrían sufrir variaciones, tales como un cambio en el perfil del receptor o en el lugar de publicación del texto traducido.

El análisis textual del texto original se estructura en tres fases:

1. Identificación de las características formales
2. Análisis de la estructura temática subyacente
3. Catalogación de los problemas lingüísticos.

Analizar formalmente el texto original y hallar las normas formales que rigen en la cultura de llegada confiere autenticidad

dad a los textos traducidos en clase que, de esta forma, pasan de ser ejercicios meramente didácticos para convertirse en entrenamiento para la vida profesional. Creemos importante analizar los elementos formales que dan a un texto su especificidad aspectual y saber cuáles resultarían inadecuados para el texto traducido.

La identificación, mediante el análisis de la estructura interna del texto en lengua original y de los árboles nomenclógicos es lo que supone una economía en el proceso terminológico. Ningún texto suele ser monotemático; por lo que localizar y jerarquizar los temas permite catalogar los términos en función de su importancia. Resulta imprescindible conocer las normas tácitas relativas al funcionamiento de la estructura temática de determinados tipos textuales y conocer las normas equivalentes en la lengua de llegada.

Además, dicho dossier da lugar a un nuevo enfoque dado a lo que se entiende por Documentación, distinguiendo entre Documentación de vaciado y Documentación de referencia y enlazando de este modo el texto en lengua original -documentación de vaciado- y los textos consultados en lengua de llegada -documentación de referencia.

La triple vertiente de la Documentación de referencia -formal, temática y semántico-sintáctica- que proponemos sitúa la investigación previa a la elaboración de terminologías en un marco real:

- la Documentación de vaciado la constituye el texto original del que se extraerán los términos contextualizados;
- la Documentación formal de referencia se reúne mediante textos en lengua de llegada que cumplen los requisitos formales impuestos por las normas socioculturales del receptor de llegada;
- la Documentación temática de referencia se compone de textos tanto en lengua original como en lengua de llegada que aclaren y expliquen los conceptos que forman el contenido del texto original;
- la Documentación semántico-sintáctica específica de referencia puede retomar los textos paralelos temáticamente, utilizados para la comprensión, además de otros textos cuyo léxico esté directamente relacionado con él o los temas.
- la Documentación de referencia, tanto formal como temática y específica, constituida por textos completos, permite extraer los términos y las fraseologías contextualizadas y no simplemente elementos aislados, más propios de diccionarios o glosarios especializados, que serían el resultado final de la investigación, después de comprobados, verificados y contrastados en traducciones especializadas.

Esta colección de material documental es valiosa y rentable, a corto tanto como a largo plazo, al estar constituida por textos paralelos con temática idéntica y aspecto formal que responda a las exigencias socioculturales del receptor en lengua de llegada.

La metodología de documentación terminológica expuesta desemboca en:

- una terminología contextualizada, frente a la terminología tradicional fraseológica: términos en contextos textuales variables, en presencia de adjetivos, de verbos, etc.
- una terminología aprovechable para las empresas de cualquier sector;
- una terminología puntera, de gran calidad, a disposición de los bancos de datos nacionales e internacionales, con una visión global;
- una terminología que favorezca la univocidad de la comunicación entre expertos.

3. FUTUROS HORIZONTES

A través de esta propuesta la traducción que se venía calificando de "actividad solitaria" se transforma en una cadena de pautas metodológicas y de colaboraciones, de operaciones compartidas por profesores y alumnos - y alumnos entre sí - participando todos ellos en el diseño del marco global de situación, en el análisis formal, en la identificación de la estructura temática, en la búsqueda de las diversas documentaciones, en el establecimiento de árboles nomenclógicos, en la elaboración de terminologías contextualizadas pertinentes y, pero sólo ahora, al final del recorrido, en la traducción.

De manera específica deseamos subrayar que:

- Las operaciones enumeradas constituyen herramientas de trabajo que el alumno interioriza al efectuarlas, dotándose para el futuro de normas de actuación válidas para cualquier caso de traducción de discursos especializados.
- La lectura de textos paralelos en cualquiera de las lenguas objeto de la traducción incrementa el dominio lingüístico del alumno, al fijar inconscientemente estructuras sintácticas propias de este tipo de textos al tiempo que la consulta de estos mismos textos aumenta sus conocimientos temáticos.
- El disponer de técnicas de clasificación formal, temática y lingüística, válidas para cualquier campo, facilita la búsqueda y recuperación rápida de la información, con la consiguiente economía de tiempo y de esfuerzo, dato muy atractivo para el mundo de la empresa en el que desarrollarán su tarea, el día de mañana, nuestros estudiantes.

Como conclusión final queremos resaltar que debe existir una estrecha relación entre los profesores de traducción, documentación y terminología para poder desarrollar adecuadamente una metodología que favorezca el desarrollo de la competencia documental y terminológica que se convierte en un "savoir-faire" profesional.

Nadia Rodríguez

Bettina Schnell

Universidad Pontificia de Comillas

Bibliografía

- Adamzik, K. (2001): Kontrastive Textologie: Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Stauffenburg, Tübinga.
- Amat Noguera, M. (1994): La Documentación y sus tecnologías. Pirámides, Madrid.
- Arizmendi, C. (1996): "La enseñanza de la terminología para traductores." En: La Palabra Vertida, Ediclás, Madrid, 667-669.
- Bowker, L. (1999): "Exploitation de corpus documentaire pour la recherche terminologique ponctuelle." En: Terminologies Nouvelles, nº 20, 22-27.
- Cabré, M. T. (1997): "Las fuentes terminológicas para la traducción." En: Conferencia impartida en el marco de los cursos de verano 1997: fuentes de información y técnicas documentales aplicadas a la traducción, Universidad de Valladolid, Campus de Soria.
- Carrillo, V.; Díaz, V. J. (1998): Un recorrido por los formalismos gramaticales lexicalizados basados en reescritura de árboles. Novática, Madrid.
- Delavigne, V. (1999): A propos d'implantation terminologique. Ired, Université de Rouen.
- Forget, J. (1998): Initiation à la Documentation. P.U.F., Techniques Vivantes, Paris.
- García Gutiérrez, A. (1996): Estructura lingüística de la documentación: teoría y método. Universidad de Murcia.
- Gerardy, C.; Bruls, W. (1994): "Un système de recherche documentaire multilingue comme outil d'aide à la traduction." En: Meta, nº 1, XXXIV, 30-38.
- Hébert, M.; Prince, P. (1998): "Le contrôle de qualité." En: La banque des mots, nº spécial 8, 12-18.
- López Yepes, J.; Ros García, J. (1997): ¿Qué es la Documentación? Teoría e historia del concepto en España. Síntesis, Madrid.
- Palomares Perraut, R. (1994): "Documentación aplicada a la traducción: una nueva asignatura en los planes de estudios universitarios de traducción." En: Charlo Brea, L. (De) Reflexiones sobre la traducción: Actas del primer encuentro interdisciplinar "Teoría y práctica de la traducción". Servicio de publicaciones universidad de Cádiz, 503-506.
- Pearson, J. (1998): Terms in Context. John Benjamins.

Lenguas en contacto y cambio lingüístico: bilingüismo versus Spanglish

M^a Luisa Blanco Gómez

Universidad Rey Juan Carlos

El presente artículo se centra en la importancia que tiene el contacto entre diferentes lenguas y cómo influye ese contacto en la evolución lingüística de dichas lenguas. Comenzaremos analizando las lenguas en contacto más conocidas, que son las pidgin y criollas para continuar con diferentes situaciones de bilingüismo que se producen debido a dicho contacto. Dentro del bilingüismo haremos referencia igualmente al cambio lingüístico y al cambio de código, que no hay que confundir con la mezcla de códigos, hecho que da lugar a fenómenos como el Spanglish, en el que nos centraremos al final del artículo.

1. INTRODUCCIÓN

Cuenta Miquel Siguan, catedrático emérito de psicología de la Universidad de Barcelona, una anécdota muy simpática que una amiga suya lingüista presencié en Formentera hace ya algunos años, antes del boom del turismo. La historia estaba relacionada con una campesina que parecía no conseguir comunicarse con unos forasteros al acercarse ella a ofrecerles su ayuda. Esta mujer estaba muy sorprendida de ver que ella hablaba y sus interlocutores también pero que no había manera de entenderse. La lingüista amiga de Siguan se acercó para aclararle a la señora que hablaban de distinta manera y la señora le contestó atónita "Ah, pero ¿se puede hablar de otra manera?" (2001: 13). En realidad el asombro de la campesina era, hasta cierto punto, lógico: si el lenguaje es lo que nos diferencia de otros seres vivos, es decir, es el medio general y universal de comunicación humana, parecería natural que todos hablásemos el mismo lenguaje, la misma lengua. Pero esto no es tan sencillo. De hecho, el filósofo José Antonio Marina (1993) ha afirmado que entre las obras del hombre no hay ninguna más misteriosa que el lenguaje. ¿Por qué?

Las lenguas han existido desde siempre: si no, recordemos que "... en el principio era el Verbo". A cada lengua se la puede relacionar con una etnia específica o una religión concreta o una determinada nacionalidad, que aportará por sí misma un estatus social, económico y político en la comunidad donde se use. Por supuesto que no existe una lengua sin una comunidad

que la hable. Y puesto que las comunidades lingüísticas no existen habitualmente aisladas de otras comunidades lingüísticas, lo importante aquí es examinar el contacto entre distintas comunidades que usen lenguas diferentes. La transferencia rápida de información hoy en día y los numerosos viajes apuntan a que las comunidades lingüísticas son rara vez, si es que lo son en alguna medida, estables. En cada lengua, sea mayoritaria o minoritaria, siempre hay cambio y movimiento; algunas lenguas tienden a afianzarse y otras tienden a debilitarse y hasta a desaparecer. Vamos a continuación a centrarnos en el contacto, a veces inevitable, entre lenguas distintas y qué implica eso en cuanto a la evolución de las mismas.

2. LENGUAS EN CONTACTO Y EVOLUCIÓN LINGÜÍSTICA

Ya en 1884 Hugo Schuchardt aseguró que "There are no fully unmixed languages" (1884: 5). Y es cierto, en realidad todas las lenguas están en contacto y se ven influidas unas por otras, pero a veces el cambio lingüístico que se produce no se debe sólo a la influencia de otra lengua en contacto sino también a la evolución natural de la propia lengua.

Desde los tiempos más antiguos el contacto entre las lenguas ha sido una realidad cercana a la mayoría de los pueblos. En los últimos años se ha convertido en un tema atractivo dentro de la investigación lingüística, porque es evidente que vivimos en un mundo cada vez más interconectado en el que las lenguas se tocan, se mezclan o se superponen no sólo en situaciones de frontera, sino en la vida cotidiana.

El contacto entre las lenguas existe desde los tiempos más antiguos; las colectividades humanas establecieron entre sí relaciones en varias etapas históricas, de modo que este contacto desempeñó un papel importante en la evolución lingüística (Appel & Muysken, 1987: 3). Se trata de un fenómeno conocido en todas las regiones de la tierra, pues en ninguna parte del mundo se ha encontrado un idioma completamente aislado, sin contacto con los idiomas vecinos. Ya en 1922 Jespersen aseguraba que "ninguna lengua está enteramente libre de palabras prestadas, porque nación alguna ha estado completamente aislada" (1922: 208). El contacto entre lenguas resulta más evidente en las zonas fronterizas, como en Estados Unidos, o algunos lugares de Europa o de España, donde existen varias zonas en las que conviven dos lenguas, a saber, Cataluña, Valencia, Baleares, Galicia, País Vasco; igualmente, podemos citar Gibraltar, que es un caso especial dentro de la Península Ibérica. Dicho contacto lingüístico se produce, en general, entre lenguas con estructura diferente.

En las preocupaciones iniciales por los resultados del contacto entre lenguas -que datan de los siglos XVII y XVIII- se insistía más en el aspecto negativo: se consideraba las palabras extranjeras como "barbarismo" y su empleo, por consiguiente, estaba censurado. El mito de la torre de Babel intentaba explicar por qué hay lenguas distintas. Hemos mencionado la palabra "barbarismo"; los griegos llamaban bárbaros a todos los extranjeros, pero la palabra sólo significa "tartamudo" y se refería a la incapacidad de aquellas gentes para expresarse en griego. Bernárdez (1999) señala que solemos actuar como si quienes no hablan nuestro idioma tuvieran algún defecto físico; es decir, cuando hablamos con un extranjero lo hacemos con voz muy fuerte para hacernos entender, como si estuviera sordo, o hablamos muy despacio y vocalizando sobremanera.

Entonces, observamos que el contacto entre lenguas es algo muy habitual; de hecho, lo extraño sería que una lengua se mantuviera aislada; por eso se aceptó que los idiomas no se mantenían aislados en su evolución. Sala habla de "la llamada mezcla entre los idiomas, resultado de factores sociohistóricos concretos" (1998: 13) (cursiva nuestra). Nos gusta la palabra "mezcla", porque en realidad, en lingüística todo es un continuo: no podemos aislar el lenguaje, puesto que dicho lenguaje viene provocado por una situación concreta y por una percepción específica y personal de dicha situación. El lenguaje evoluciona, es algo dinámico, no estático; de ahí que se encuentre en constante evolución.

Los sociolingüistas han demostrado que el lenguaje es inherente y sistemáticamente heterogéneo y variable, y el motivo del cambio reside precisamente en la existencia de dicha variación. Las lenguas cambian y evolucionan, no sólo porque estén en contacto con otras lenguas, sino por la propia evolución interna de la lengua: dependiendo de donde viva cada persona se utili-

zará una variedad lingüística diferente; pero no sólo eso, sino que cada individuo introduce leves variaciones en el lenguaje de cada día, variaciones que la mayoría de las veces no traspasan la forma de hablar de dicho individuo, y que en determinadas circunstancias, a base de ser repetidas por otros miembros del grupo, por las personas de su entorno, pueden incluso llegar a ser aceptadas en un círculo más amplio. De hecho, algunas expresiones o fórmulas que usan determinados personajes populares o incluso presentadores de televisión o radio comenzarán a introducirse en el discurso de la gente en el día a día.

Como señala la sociolingüista Karmele Rotaetxe, "ninguna comunidad lingüística es homogénea" (1988: 60). Si no, pensemos en los jóvenes de hoy en día, que utilizan un vocabulario y unas expresiones que a veces son difícilmente entendibles por sus abuelos: nos estamos refiriendo a expresiones como "Mola mazo", "borde" en su nueva acepción o "comerse un marrón".

En el tema relacionado con el cambio lingüístico y el contacto entre lenguas, el debate se ha centrado en varios campos: las lenguas pidgin y criollas, la adquisición de primeras y segundas lenguas, y en el fenómeno lingüístico que deriva de situaciones de bilingüismo o plurilingüismo que se da en determinadas sociedades. Estas situaciones se caracterizan por cambios rápidos y constantes. Vamos a analizar muy brevemente estos puntos mencionados para centrarnos después en el bilingüismo propiamente dicho y en situaciones que se derivan del contacto entre lenguas, como puede ser el fenómeno del Spanglish.

3. LAS LENGUAS PIDGIN Y CRIOLLAS: EL FENÓMENO DE LAS MIGRACIONES

Las lenguas en contacto más conocidas son las lenguas pidgin y criollas con léxico europeo, distribuidas a lo largo y ancho de las grandes rutas que siguieron los europeos en su comercio (pidgin) y su colonización (criollas), y que empezaron en la Era de las Exploraciones. Estas lenguas surgieron como resultado directo del contacto con los europeos, como viene reflejado en su vocabulario, que proviene principalmente de las lenguas europeas de los comerciantes, colonizadores europeos; es decir, surgieron como medio de comunicación entre pueblos que hablaban distintas lenguas y que no podían comunicarse unas con otras. Las lenguas pidgin son lenguas muy reducidas, con una gramática y un vocabulario mínimos que servían para comunicarse a la hora de comerciar o realizar un trueque. En realidad, parece ser que el término "pidgin" deriva de "business", de negocio.

De las lenguas criollas hay que comentar que provienen de la expansión colonial europea durante los siglos XV al XIX: Las lenguas de los colonizadores entraron en contacto con las lenguas indígenas de los colonizados. En casos extremos, como en las plantaciones del Nuevo Mundo, donde un gran número de

esclavos de África occidental se los llevaron durante la época de la colonización, dicho contacto produjo que emergieran las lenguas criollas, que se llamaron así porque las usaban los "criollos" o esclavos que habían nacido allí (y también muchos europeos) en las colonias. Las lenguas criollas son, en realidad, una mezcla de vocabulario principalmente europeo y gramática entre un sustrato de África occidental y un superestrato europeo.

3.1. Otras Situaciones de Contacto Lingüístico

Vemos, entonces, que esto sucede al no haber una lengua común de comunicación. Un fenómeno parecido es el que se dio en Estados Unidos en la migración forzada de los indios Navajos. En 1864 8.000 navajos se trasladaron 300 millas del noreste de Arizona a Nuevo Méjico. Como en ocasiones las tribus se movían en grandes números, se puede decir que estaban obligadas a mantener su lengua para comunicarse entre ellos. En cambio, otra tribu, los Hurón, se dispersaron en muchas direcciones y por eso no pudieron mantener su lengua al ponerse ésta en contacto con numerosos grupos que hablaban otras lenguas. Un concepto importante es el que menciona Sarah Thomason: ella habla de "the "linguageness" of language" (1996: 3), es decir, el hecho de si consideramos una lengua como tal o no, o qué hay que tener para que una lengua sea considerada como tal.

Existen igualmente migraciones voluntarias, no forzadas, en Estados Unidos también, como los hablantes hispanos del suroeste, los puertorriqueños, por mencionar algunos. La migración involuntaria es aquella que viene causada por situaciones tales como la deportación, la evacuación, la esclavitud. El caso de los africanos que fueron llevados a América del Norte para convertirlos en esclavos en las plantaciones y granjas, en minas y en pequeñas ciudades. El elemento afro-americano de la población de los Estados Unidos es importante, como todos sabemos. Respecto a cómo emergió el Inglés negro, el "Black English" en los Estados Unidos, existen varias teorías. Un grupo de investigadores, representado por Stewart (1967) y (1968) y Dillard (1972) propuso que el "Black English" deriva de una lengua criolla original y que ha conservado en su estructura actual, como mínimo, restos importantes de un sustrato africano; esta estructura actual es bastante diferente del inglés estándar. Sin embargo, existe otro grupo, representado básicamente por McDavid (1969) y McDavid & Davis (1972), que vieron el "Black English" básicamente como una continuación del folk speech inglés británico no estándar, transmitido a través del suficiente contacto lingüístico en los siglos anteriores y que retuvieron con mayor fuerza los negros, más que los blancos en Estados Unidos debido a factores socio-económicos cohibidos.

Como vemos, hay migraciones que exigen un cambio o adaptación de la lengua de la persona que emigra. En ocasiones coexisten las dos lenguas, a veces una tiene mayor peso que

la otra y a veces las dos poseen el mismo estatus, como es el caso de los ítalo-mexicano en Chipilo, México, que nos comenta Florencia Cortés-Conde. Los chipileños son una comunidad lingüística fundada por 560 familias que llegaron a México alrededor de 1882. Venían de Segusino (norte de Italia) y hablaban un dialecto del veneto. Estos inmigrantes se establecieron en el valle de Puebla en México y fundaron una comuna. Actualmente estas tierras son las más productivas del valle. La población de Chipilo es de aproximadamente 2.500 familias, con sólo 40 que no son de descendencia italiana. En cuanto a su uso lingüístico, los chipileños se convirtieron en bilingües de segunda generación, y actualmente hablan tanto su dialecto veneto, como el español. Las dos lenguas están claramente separadas según dominios. El uso de veneto es con la familia, en el vecindario, con las instituciones gubernamentales locales y en el trabajo. El español se usa en el colegio y durante la misa.

Como hemos podido observar, siempre que hay migraciones se producen cambios o adaptaciones en las dos lenguas en contacto. Igualmente, surge en muchos casos el bilingüismo, al que nos dedicamos a continuación.

4. EL FENÓMENO DEL BILINGÜISMO PROPIAMENTE DICHO

El bilingüismo está en estrecha relación con el tema del contacto entre lenguas, el cambio de código y los motivos que provocan el uso de una u otra lengua en un determinado contexto, entre otros. Las causas que provocan o producen una situación de bilingüismo o multilingüismo pueden ser muchas: ya hemos mencionado las migraciones, tanto voluntarias (que estarían dentro de las causas económicas) como involuntarias; puede haber causas políticas (es decir, un país invade otro y coexisten dos lenguas); religiosas (en ocasiones la presión religiosa puede provocar que la gente se vaya de un país a otro donde tenga que aprender una lengua nueva); culturales (la identidad nacional puede tener mucha influencia a la hora de mantener un tipo de lengua o dialecto, como sucede con el bretón en la Bretaña francesa; o los cubanos de Miami o los puertorriqueños (o neoyorriqueños, de Nueva York); de educación (recordemos que históricamente las instituciones dedicadas a la educación, como los monasterios en Europa en la Edad Media, podían desempeñar un papel importante para mantener una lengua, como sucedió con el latín y el griego); los desastres naturales también pueden provocar migraciones de gente que lleven su lengua a un territorio distinto.

Pero adentrémonos ya en el bilingüismo propiamente dicho. Hemos de apuntar que hasta hace 30 años la bibliografía sobre el bilingüismo era bastante escasa; sin embargo, a partir de los años 70 el interés por el tema aumentó hasta tal punto que hoy en día el número de libros y artículos dedicados a este fenómeno es casi inabarcable. Vamos a analizar detenidamente las diferentes definiciones que encontramos de "bilingüismo" dependiendo de los distintos autores y épocas.

4.1. Definición del Concepto de "Bilingüismo"

Respecto al fenómeno del bilingüismo podemos afirmar que el término "bilingüismo" no se ha usado de manera consistente, en el sentido de que las definiciones varían de forma considerable. Existe una gran diversidad de definiciones del término "bilingüismo", algunas tan dispares que a veces son casi incompatibles. La etimología basta para ofrecernos una primera aproximación al significado de la palabra: "bilingüismo" significa, obviamente, "dos lenguas, y "bilingüe" será, por tanto, la persona capaz de utilizar dos lenguas. Weinreich en 1953 fue el primero que trató el tema del bilingüismo y de las lenguas en contacto y lo definió de la siguiente manera: "Llamamos bilingüismo al hábito de utilizar dos lenguas alternativamente y llamamos bilingües a las personas que lo practican", definición que no dice mucho sobre el grado de conocimiento que tiene el "bilingüe" de las dos lenguas ni sobre la frecuencia con la que las usa.

Hay definiciones exageradas y poco acertadas, como la de Macnamara (1976), que define a los bilingües como aquellas personas que al menos poseen una de las destrezas (hay 4) en una segunda lengua. También Haugen (1953) asegura que "el bilingüismo empieza en el momento en que el hablante de una lengua es capaz de emitir mensajes completos y con sentido en otra lengua". Otros autores, como Oestreicher (1974) consideran que una persona sólo es bilingüe cuando tiene dominio total y absoluto de las dos lenguas; esta última propuesta es similar a la de Halliday, McKintosh y Strevens (1968), que hablan de "equilingüismo", que ocurre cuando una persona es capaz de utilizar con plena competencia, sin ninguna interferencia y en cualquier situación, dos lenguas distintas. Este nivel sería el de un bilingüismo perfecto. Cummins y Swain también introducen el término "balanced bilinguals" (1986: 4) para referirse a aquéllos que tienen el mismo nivel de fluidez o dominio en las dos lenguas.

El profesor Siguan propone una definición no tan tajante como las anteriores: "llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos -dos lenguas- con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia" (2001: 29). Esta parece ser una definición razonable de bilingüismo por estar orientada al uso y función de la lengua. No se puede afirmar nada tajantemente y por eso Siguan sigue hablando de una progresión continua entre el bilingüe y el monolingüe que aprende una segunda lengua. De hecho, y hablando de progresión continua, Grosjean hace referencia a este mismo fenómeno cuando afirma que "it should be noted that bilinguals differ among themselves as to the extent they travel along the language mode continuum" (2001: 7). Todo en lingüística se puede considerar un continuo y no hay divisiones tajantes.

En realidad, la definición clásica de "bilingüe" que nos presentaba Bloomfield en 1933, "the native-like control of two or more languages", podría entenderse como algo similar a lo que nos propone Siguan. En la misma línea, Nicol define a las personas bilingües como "those who acquired two languages as children and who need both languages in their professional and personal spheres" (2001: xi).

4.2. Bilingüismo Individual Vs. Bilingüismo Social

Hemos de tener en cuenta que también hay clasificaciones sobre diversos grados de bilingüismo, dependiendo de si el aprendizaje de las dos lenguas es de manera simultánea o secuencial, o si es a edad temprana o más tarde. Por supuesto, hay que establecer una diferencia entre un sujeto bilingüe como sujeto ("bilingüismo individual" Siguan 2001: 33) y un grupo de sujetos bilingües ("bilingüismo social" Siguan, 2001: 33), esto es, provocado por una situación social. Las lenguas hay que analizarlas en sociedad, como asegura Baker (1996): las personas bilingües no existen en islas separadas o aisladas: Todo lo contrario, la gente que hable dos o más lenguas normalmente aparece en grupos, comunidades o en ocasiones en regiones concretas, como es el caso de la frontera de los Estados Unidos y Méjico o el de Gibraltar en la Península Ibérica.

Otros casos similares son los siguientes: Tukano: los tukano son una tribu del Amazonas noroccidental, en la frontera entre Colombia y Brasil y son multilingües ¿Por qué? Simplemente porque los hombres que pertenecen a esa sociedad tienen por norma casarse con alguien fuera de su grupo, por lo que eligen a una mujer de las tribus que les rodean que hablen otra lengua, ya que casarse con una mujer que hable su misma lengua es para ellos como casarse con una hermana (una mujer que habla su lengua) y eso no está bien visto. La mujer se traslada a la tribu del marido llevando su lengua consigo, por lo que sus hijos nacen en un entorno bilingüe y, por tanto, adoptarán las lenguas tanto de su padre como de su madre.

Algo parecido ocurre en Nueva Guinea con los Siane: hablan varias lenguas y emplean una distinta dependiendo de la circunstancia, que es también lo que sucede en India. La India es conocida por el número de lenguas que allí se hablan, pero vamos a centrarnos en Kupwar, un pueblo que mencionan Gumperz & Wilson en su estudio. Kumpwar es un pueblo de 3000 habitantes en Maharashtra, una región de la India. Allí encontramos que la gente habla cuatro lenguas diferentes, dos Indo-europeas (Marathi y Urdu) y dos no Indo-europeas (Kannada y Telegu). Pero cada una tiene su función:

- La casta más superior, Jains, habla Kannada
- Los intocables hablan Marathi
- Una pequeña población de trabajadores manuales (rope-makers) hablan Telegu
- Los musulmanes hablan Urdu
- Es el Marathi el que encontramos en la comunicación entre diferentes grupos.

Aquí es donde hay que mencionar el "bilingüismo de frontera" al que se refiere Batori (1986). Al hablar de bilingüismo hay que señalar que algunos estudiosos consideran que el bilingüismo tiene efectos negativos en el desarrollo cognitivo, porque por ejemplo, tener dos nombres para un mismo concepto puede dar lugar a confusión. Otros, sin embargo, argumentan que este mismo fenómeno realzará el crecimiento cognitivo: tener dos nombres para un mismo concepto contribuirá a separar antes la palabra de su referente. Sin embargo, somos de la opinión de que hay muchas ventajas a la hora de hablar de personas bilingües, en concreto de niños bilingües: una ventaja cognitiva puede ser mejores destrezas lingüísticas, así como una mayor madurez intelectual; igualmente podemos hablar de ventajas comunicativas (mayor comunicación); ventajas culturales (sensibilidad multicultural y más apertura internacional, mayor tolerancia), ventajas personales (flexibilidad y adaptabilidad en general, mayor confianza en interacciones sociales, más auto-estima); y por supuesto, ventajas en cuanto al curriculum, puesto que poseen desarrollo conceptual en dos lenguas diferentes.

Hay dos autores, Liedke & Nelson (1968) que, después de llevar a cabo un estudio entre niños bilingües, propusieron la hipótesis de que un niño bilingüe está expuesto a un mayor número de experiencias debido a una mayor interacción social que viene implicada por la situación de aprender dos lenguas al mismo tiempo, en vez de una. Otro factor que mencionamos es que la actitud que se adopta ante una situación de bilingüismo es un factor importante a considerar. Mucha gente diría que la importancia de una lengua dentro de una sociedad determinada deriva en gran parte de la actitud que se adopte ante ella.

Llegados a este punto debemos mencionar cuatro conceptos: comunidades lingüísticas, contacto lingüístico entre varias lenguas, cambio lingüístico, cambio de código y conflicto lingüístico.

5. CONTACTO ENTRE LENGUAS: CAMBIO DE CÓDIGO Y MEZCLA DE CÓDIGOS

Hemos hecho referencia a lo largo del presente artículo a diferentes situaciones de contacto de dos lenguas distintas. El contacto entre personas que hablan lenguas diferentes puede tener muchas consecuencias. En determinados casos sólo se da el fenómeno del préstamo léxico, es decir, algunas palabras de una lengua pasar a formar parte de la otra sin más; otro caso bien distinto es la situación de contacto entre dos lenguas que produce una tercera (como, por ejemplo, el Spanglish, si es que se puede considerar lengua). Cuando dos lenguas co-existen en una misma comunidad se dan fenómenos de interferencia lingüística entre las lenguas implicadas en el contacto, y es entonces cuando se producen transferencias de una lengua a otra. Dichas transferencias pueden ser léxicas, que son las más

comunes. Carmen Silva-Corvalán (1995), que es una autora que ha estudiado en profundidad el contacto entre el español y el inglés en Estados Unidos, en concreto en Los Ángeles, menciona dichas transferencias léxicas debido al contacto de dos lenguas. Un ejemplo es registrarse, que incorpora el significado de register (in school), haciendo obsoleto el uso de palabras en español como 'matricularse' o 'inscribirse'.

Silva-Corvalán (1995) se refiere a un autor, Otheguy (1988: 7), que menciona ejemplos como *El día de dar gracias* (Thanksgiving Day), *máquina de contestar* en vez de 'contestador automático' o *llamar para atrás* (to call back). Ejemplos de calcos serían también los siguientes:

- grados (degrees), pero también incorpora el significado de grades, notas (1995: 254)
- Ok. Eso está bien conmigo (That's fine with me) = me parece bien. (1995: 256)
- ¿Cómo te gustó la película? (1995: 259).

Weinreich bautizó este fenómeno como interferencia lingüística ya en 1953. La interferencia lingüística es un concepto que ha conocido un extraordinario éxito en la lingüística contemporánea y al que se ha acudido con excesiva frecuencia para explicar numerosos cambios lingüísticos en las comunidades de habla bilingües. Vamos a ver a continuación qué relación tiene esa interferencia lingüística en otro fenómeno que aparece a la hora de tratar el tema del bilingüismo, que es el cambio de código o alternancia de códigos.

Un fenómeno importante, aparte de las transferencias léxicas que nos podamos encontrar en situaciones de frontera o en situaciones de lenguas en contacto, que son más puntuales, es el del cambio de código o codeswitching, que Heller define como "the use of more than one language in the course of a single communicative episode" (1988: 1). Mónica Heller explica este cambio de código como una forma de economía en el discurso de una comunidad multilingüe y también se debe a los repertorios verbales de los individuos de dicha comunidad lingüística. Myers-Scotton & Jake (2001) hacen referencia a diferentes niveles a tener en cuenta en el cambio de código, a saber, nivel conceptual, mental, funcional e incluso fonético. A continuación vamos a analizar más detenidamente el caso tan conocido del Spanglish.

5.1. El Caso del Spanglish: ¿Cambio de Código o Mezcla de Códigos?

Al hablar del cambio de código, hay que analizar si los hablantes son conscientes de ese cambio de código que realizan o si lo toman como algo normal, que es lo que sucede, por ejemplo, con el spanglish en Estados Unidos, o el "español", como lo denomina José Raúl Zubieta Ramos (en <http://www.geocities.com/Athens/parthenon/7156/biling.html>).

Cuando el inglés se empezó a "inmiscuir" en el español, era algo chocante para el resto de los hablantes de la comunidad española, pero con el paso del tiempo el Spanglish se ha ido asentando hasta tal punto que en la actualidad existe un diccionario (cuyo autor es Ilán Stavans, escritor, hispanista y filólogo (y judío) nacido en México hace 40 años) que recoge y cataloga 6.000 palabras nacidas de la mezcla de español e inglés. Es más, en una Universidad americana ya existe una cátedra de Spanglish.

Ya hemos hecho referencia al hecho de que las lenguas cambian, evolucionan, se transforman. Hace siete años un periodista del periódico "El Mundo" definía esta mezcla de lenguas de la siguiente forma: "Para unos se trata de un lenguaje en ciernes, un fenómeno imparables que forma ya parte de la cultura urbana de Nueva York. Para otros, se trata de un pastiche malsonante, un atentado contra el idioma de Cervantes. Hablamos del "Spanglish", ese híbrido a veces ininteligible en que se comunican los "niuyoricans" (El Mundo, 27 de enero de 1995). Pero ya siete años antes, en 1988, un periodista de la revista "Time" definía el Spanglish como "this free-form blend of Spanish and English" (July 11, 1988).

Ya hemos señalado que algunos autores consideran que el Spanglish es un ataque y un peligro para la lengua española. Recuerdo una "defensa" que hacía Pedro Salinas cuando afirmaba que "mientras haya analfabetos en Puerto Rico, el español subsistirá", refiriéndose precisamente a que si la gente mantiene su lengua y no aprende inglés, conservará su español "intacto". Otra autora, Jane Hill (1993), habla de "Junk Spanish" (Español chatarra/basura), para referirse a esta mezcla que surge. Con esto observamos que el lenguaje refleja muchas veces nuestra actitud ante determinados fenómenos.

No hace demasiado tiempo, el 17 de septiembre de 2002, Javier Valenzuela, periodista que colabora en el periódico "El País" y que en ocasiones escribe sobre este tema, definía el Spanglish como "un castellano salpicado de palabras inglesas". En cambio, el profesor Ilán Stavans, coordinador del primer diccionario de spanglish, asegura que el spanglish es el precio de la supervivencia del español y explica sus razones: cuando un inmigrante ruso llega a Estados Unidos usa el ruso; sus hijos usan un poco el ruso, pero empiezan a hablar inglés, y sus nietos ya no van a usar el ruso. Sin embargo, los hispanos no pierden el español. Ninguna otra población minoritaria en Estados Unidos ha tenido dos cadenas de televisión en su propia lengua. Esto significa que el español no está desapareciendo, pero tampoco permanece en estado de pureza. De hecho, el profesor Stavans se atreve a asegurar que el Spanglish será un idioma reconocido como tal en no demasiados años.

El autor de un artículo de la revista "Time" (julio 1988) sobre este tema nos da ciertos ejemplos como: "quiero un part time", nos dice que los cubanos en Miami "parquean sus carros". También nos ofrece el ejemplo de los angloparlantes del Sur de California, que utilizan expresiones como "hasta la bye-bye".

El periodista de "El Mundo" anteriormente mencionado nos habla de una "mezcla fonética de ambas" lenguas (otros autores, como Jon Crispin, hablan de un "revoltijo" fonético):

- Vacunar la carpeta: aspirar la alfombra
- Bildin : Edificio
- Chopear: ir de tiendas (de "shop")
- Corna: Esquina (de "corner")
- Culear: enfriar (de "cool")
- Deliverar: entregar (de "deliver")
- Frisar: congelar (de "freezer")
- Ganga: banda de delincuentes (de "gang")
- Güindow: ventana
- Jaigüey: Autopista ("high-way")
- Lonchar: almorzar (de "lunch")
- Maquillar la mente: decidirse (de "make up one's mind")
- Marqueta: mercado (de "market")
- Niuyoricán (o nuyoricán): puertorriqueño nacido en Nueva York (de "newyorker" y "puertorican")
- Norsa: enfermera (de "nurse")
- Rasear: ir con prisa (de "rush")
- Rapista: violador (de "rapist")
- Taipear: escribir a máquina (de "type")
- Troca: camión (de "truck")
- Yob: trabajo (de "job")

En una compañía telefónica, Bell Atlantic, explican que para dar de alta el teléfono, se necesita una aplicación (application, solicitud) y dos aids. DNI, ID. Estos ejemplos nos los ofrece el coordinador del diccionario de spanglish, igual que los que se detallan a continuación:

- Aftersheif: loción de afeitar (de "aftershave")
- Culísimo: Muy frío (de "cool")
- Cho: espectáculo ("de show")
- Drinquear: beber (de "drink")
- Fri: gratis (de "free")
- Taifa: ladrón (de "thief")
- Yoguear: correr (de "jog")

En realidad, no podemos negar la evidencia. Se ha dado y se sigue dando una fusión entre dos lenguas. Quizás por eso Silva-Corvalán habla del "bilingual continuum" (1995: 265). La forma de expresarse y comunicarse puede variar según las circunstancias; es decir, cómo hablan las personas puede depender de muchos factores, desde la experiencia que tengan o la percepción del mundo que les rodea hasta la intención comunicativa del hablante.

Shana Poplack también se ha dedicado a este tema. Esta autora se ha centrado en el contacto inglés/español entre los puertorriqueños de Nueva York y nos da el siguiente ejemplo:

"But I used to eat the *bofe*, the brain. And then they stopped selling it because *tenián, este*,

le **encontraron que tenía** worms. I used to make some **bofe! Después yo hacía uno d'esos** concoctions: the garlic **con cebolla**, y **hacía un mojo, y yo dejaba** que **se curara eso** for a couple of hours." (1988: 218)

Este hecho es importante puesto que se da esa mezcla y el spanglish está creciendo en gran medida, pero también es cierto que el español -como opuesto al inglés- está avanzando en Estados Unidos a pasos agigantados. Dicen los hispanistas que nadie podrá impedir que ochenta millones de personas lo hablen en el 2025. El optimismo les hace incluso presumir de una sociedad americana bilingüe en el futuro. Aun así, los salarios de los hispanohablantes en Estados Unidos están muy por debajo de los angloparlantes. Entonces, ¿por qué se habla de bilingüismo cuando, en realidad, estamos hablando de diglosia, esto es, cuando una de las dos lenguas goza de privilegios sociales y políticos superiores? En muchas, por no decir todas las, situaciones de coexistencia de dos lenguas se produce un desequilibrio a favor de una de ellas, lo que permite calificar a una de ellas de "lengua fuerte" y a la otra de "lengua débil". Muchos autores han mantenido que el bilingüismo se rige por la regla del más poderoso, en el sentido de que, gracias a los factores extralingüísticos (superioridad económica, cultural, política o, sencillamente numérica), una de las dos lenguas en contacto goza de una posición privilegiada, goza, en definitiva, de prestigio. Sin embargo, en ocasiones la lengua "dominante" también sufre la influencia de la lengua "dominada", de modo que se puede hablar de influencias recíprocas.

Después de la conquista de Inglaterra por los normandos, que hablaban francés, a pesar de la preponderancia política y social de éstos y de las relaciones estrechas con el continente, la lengua de los vencidos acabó por dominar aunque tomó en préstamo muchos términos de la lengua de los vencedores (el francés). Si no, véase los nombres de comidas/animales (pork/pig).

Según Silva Corvalán (1994), el cambio de código supone el uso de dos lenguas o más por parte de un hablante en el curso de una misma intervención o turno de habla, o en el cambio de una intervención a otra. Dicho fenómeno, muy frecuente en las comunidades de habla bilingües o multilingües, constituye una consecuencia más del contacto de lenguas entre otras que surgen en tales contextos, como los casos de transferencia lingüística, la simplificación de categorías gramaticales y léxicas, la hipergeneralización de formas lingüísticas, la búsqueda de la regularidad paradigmática, etc. (Rotaetxe, 1988).

Han sido muchas las teorías sobre el cambio de código, sobre todo desde 1953, cuando Weinreich publicó su libro. Sin embargo, hoy se acepta generalmente que el cambio de código constituye también una estrategia comunicativa cuya función

consiste, en ocasiones, en compensar una competencia lingüística deficiente sobre una de las dos lenguas, la resolución de fallos de memoria en el curso de la conversación, etc. (Silva Corvalán, 1983). Otro autor, José Luis Blas Arroyo (1999) argumenta a favor de la hipótesis del cambio de código como marcador de la relación interpersonal que se establece en las interacciones verbales entre dos o más participantes. Blas cita a Appel, R. & P. Muysken (1987) y asegura que el cambio de código se puede abordar como un caso de estrategia de la neutralidad (Appel & Muysken 1987) de identidades sociolingüísticas híbridas (1999: 71):

cuando un hablante monolingüe dice que ha estado en Liria o en Iruña -en lugar de utilizar los correspondientes topónimos españoles, Liria y Pamplona-, en el bar pide Un tallat -un cortado- o saludo con un Kaixo (Hola) y se despide con un Agur (Adiós), cuando el resto de su discurso se produce en castellano porque no habla otra lengua; o cuando en la prensa escrita en español de esas mismas comunidades bilingües (...) se incluyen palabras o sintagmas en las correspondientes lenguas autóctonas sin marcas tipográficas de transición entre una y otra lengua, pienso que asistimos a modalidades discursivas que podríamos llamar de aproximación, esto es, de acercamiento a la identidad bilingüe de la sociedad y, en consecuencia también, de neutralización de las diferencias lingüísticas y culturales de los distintos grupos. Ello puede ocurrir muchas veces de una manera inconsciente, siguiendo los parámetros más generales de los que Giles y sus colaboradores (Giles y Coupland 1991) han llamado teoría de la acomodación (theory of accommodation) y que pretende dar cuenta de los intrincados procesos de ajuste entre hablante y oyente que se producen continuamente en situaciones de interacción (Blas 1993: 248).

Carol Myers Scotton (1988) intenta explicar cómo el cambio de código se debe a consecuencias sociales, que motivan el elegir un código lingüístico u otro. Habla de un "negotiation principle" (1988: 151), un principio de negociación, que lleva al hablante directamente a elegir un código concreto. Los principios de conversación de Grice, (1975), como las implicaturas conversacionales, son temas a tener en cuenta. Las circunstancias, la situación, tratemos o no de bilingüismo o de cambio de código, van a ser siempre las que marquen una conversación y el ritmo que ésta siga.

Igualmente, Blas Arroyo se refiere a la importancia de "las

actitudes discursivas de los interlocutores" (1999: 73) ; dichas actitudes dependen de la relación que exista entre los interlocutores. Puede existir mayor o menor distancia, que viene marcada por:

- a) el grado de conocimiento mutuo (relación cognitiva) entre los interlocutores.
- b) la naturaleza de los lazos socio-afectivos que los unen; y
- c) el carácter de la situación comunicativa (Blas, 1999: 73-4)

Por lo tanto, observamos que hay muchos factores a tener en cuenta a la hora de analizar el lenguaje y el uso que de él hace cada hablante, sea bilingüe o no.

6. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, señalaremos que el lenguaje no sólo son palabras, sino que también hay que tener en cuenta otros aspectos, como son la dimensión lingüística (los sonidos, formas y la gramática del lenguaje), la dimensión paralingüística (el tono, volumen, velocidad y otros aspectos afectivos de cómo utilizamos el lenguaje), un componente extra-lingüístico (comunicación no verbal: gestos, movimientos, muecas, etc.) y una dimensión sociolingüística (las diferentes formas o estilos que usamos para expresarnos en cada nueva situación, y cada estilo depende de factores sociales como la edad, el rol que tenemos, el sexo, las relaciones, entre otros).

Ya hemos mencionado que hay individuos bilingües y sociedades bilingües. Llamamos bilingüismo social o colectivo al hecho de que en una sociedad o en un grupo o institución social determinada se utilicen dos lenguas como medio de comunicación. El bilingüismo social es extraordinariamente frecuente y variado. En la mayoría de situaciones bilingües que

encontramos en nuestro mundo contemporáneo se trata de la coexistencia en un mismo espacio geográfico y político, como es el caso de California, en Estados Unidos o de Gibraltar en la Península Ibérica, es decir, personas que tienen como primera lengua dos lenguas diferentes. La comunidad de Gibraltar tiene una trayectoria histórica larga de multilingüismo; en la actualidad sus habitantes son bilingües en inglés y en español. Es habitual comunicarse mediante la alternancia de ambas lenguas en una misma conversación e incluso en una misma oración, lo mismo que sucede en Estados Unidos. Tanto en California como en Gibraltar observamos que, al convivir dos lenguas, existe ese cambio lingüístico al que nos hemos venido refiriendo a lo largo del presente artículo. No sólo se da un cambio de código, sino que también existe una mezcla de código en estas dos situaciones concretas.

Todos aprendemos estos aspectos como parte de nuestra competencia comunicativa. Pensemos, por ejemplo, en la distancia que viene marcada por "tú/usted" en español y "tu/vous" en francés. En inglés no existe esta distinción, pero hay otras formas de marcar esa distancia. Recordemos que el lenguaje es multifuncional y que existe una relación muy estrecha entre el texto (el lenguaje) y el contexto de situación. Hay que ver el lenguaje como significado, como unidad semántica, como producto y como proceso, y también como un intercambio social de diferentes clases de significado. Cada tipo de lenguaje, que puede ser usar una lengua, cambiar de código o una mezcla entre las dos lenguas en contacto, vendrá provocado por un motivo diferente, ya sea histórico, político, por razones de percepción del hablante o por una intención comunicativa concreta que quiera transmitir esa persona.

M^a Luisa Blanco Gómez
Universidad Rey Juan Carlos

Notas

¹ Cambio o alternancia de códigos es cuando se cambia de código o lengua sin esfuerzo por parte del hablante, fenómeno que hay que distinguir de la "mezcla de códigos" (code mixing), que se refiere a interferencia de una lengua a otra por diversos motivos.

² Prácticamente todo el mundo lo conoce como "Spanglish", pero algunos han dado en llamarlo "chicano" (Cortés-Conde), que dice

que "no es español de estos países, ni mexicano, ni venezolano, ni argentino", es esa mezcla a la que nos hemos referido, y otros emplean en término "españolés". Sin embargo, nosotros optamos por el término "Spanglish", que es el más conocido por todos.

³ Por eso Halliday & Hasan (1985) hablan de la perspectiva social-semiótica del lenguaje.

Bibliografía

- Appel, R. & P. Muysken (1987) *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Baker, C. (1996) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Second Edition.
- Bátori, I. (1986) A suggested typology of bilingualism based on a case study of language contact between Finno-Ugrians and Indo-Europeans. En P.H. Nelde, P.S. Ureland & I. Clarkson (eds.) *Language Contact in Europe. Proceedings of the Working Groups 12 and 13 at the XIIIth International Congress of Linguist. August 29- September 4, 1982, Tokyo*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 11-29.
- Bernárdez, E. (1999) *¿Qué son las Lenguas?* Madrid: Alianza.
- Blas, J.L. (1993) *Perspectiva sociofuncional del cambio de código. Estado de la cuestión y aplicaciones a diversos casos del bilingüismo peninsular*. Contextos XI/ 21: 221-263.
- Blas Arroyo, J.L. (1999) *Lenguas en Contacto. Consecuencias Lingüísticas del Bilingüismo Social en las Comunidades de Habla del Este Peninsular*. Madrid: Iberoamericana.
- Cummins, J. & M. Swain (1986) *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- Dillard, J. (1972) *Black English: Its History and Usage in the United States*. New York: Random House.
- Giles, H. & N. Coupland (1991) *Language, Contexts and Consequences*. Buckingham: Open University Press.
- Grice, H.P. (1975) *Logic and conversation*. En P. Cole & J. Morgan (eds.) (1975) *Syntax and Semantics: Speech Acts*. New York: Academic Press: 41-58.
- Grosjean, F. (2001). *The Bilingual's Language Modes*. In J.L. Nicol (ed.), 1-22.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1985) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University.
- Halliday, M.A.K., A. McIntosh & P. Stevens (1968) *The users and uses of language*. En J. Fishman (ed.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- Heller, M. (ed.) (1988) *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hill, Jane (1993) *Is it really 'No Problemo'? Junk Spanish and Anglo Racism*. Salsa I. 33. *Texas Linguistic Form*: 1-12.
- Jespersen, O. (1922) *Language: Its Nature, Development and Origin*. Nueva York.
- Liedke, W.W. & L.D. Nelson (1968) *Concept formation and bilingualism*. *Alberta Journal of Educational Research* 14: 225-32.
- Marina, J.A. (1993) *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Barcelona: Anagrama.
- McDavid, R.I. (1969) *Dialects: British and American standard and nonstandard*. En A. HILL (ed.) *Linguistics Today*. New York: Basic Books, 79-88.
- McDavid, R.I. & L.M. Davis (1972) *The dialects of Negro Americans*. En M.E. Smith (ed.) *Studies in linguistics in honor of George L. Trager*. The Hague: Mouton, 303-312.
- Macnamara, J. (ed.) (1976) *Problems of bilingualism*. *Journal of Social Issues. Special Issue 23: No.2*.
- Myers Scotton, C. (1988) *Code switching as indexical of social negotiations*. En M. Heller (ed.), 151-186.
- Myers-Scotton, C. & J.L. Jake (2001) *Explaining Aspects of Code-Switching and Their Implications*. En J.L. Nicol (ed.), 84-116.
- Nicol, J.L. (ed.) (2001). *One Mind, Two Languages. Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell.
- Oestricher, J.P. (1974) *The early teaching of a modern language*. *Review of the Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe* 24: 9-16.
- Otheguy, R. (1988) *Another look at Uriel Weinreich's notion of modeling in light of data from US Spanish*. Paper presented at NWAVE XVII, Université de Montreal.
- Poplack, S. (1988) *Contrasting patterns of code-switching in two communities*. En M. Heller (ed.) 215-244.
- Rotaetxe Amusátegi, K. (1988) *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Sala, M. (1998) *Lenguas en Contacto*. Madrid: Gredos.
- Schuschardt, H. (1884) *Slawo-deutsches and Slawo-italienisches*. Graz: Leuschner und Lubensky.
- Siguan, M. (2001) *Bilingüismo y Lenguas en Contacto*. Madrid: Alianza.
- Silva Corvalán, C. (1983) *Code-Shifting patterns in Chicano Spanish*. En L. Elias-Olivares (ed.) *Spanish in the US Setting Beyond the Southwest*. Washington DC. National Clearinghouse for Bilingual Education: 69-87.
- Silva Corvalán, C. (1994) *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva-Corvalán, C. (1995) *Lexico-syntactic modeling across the bilingual continuum*. En J. Fisiak (ed.) *Linguistic Change under Contact Conditions*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Stewart, W. (1967) *Sociolinguistic factors in the history of American Negro Dialects*. *Florida Foreign Language Reporter* 5: 2, 11, 22, 24, 26, 30.
- Stewart, W. (1968) *Continuity and change in American Negro Dialects*. *Florida Foreign Language Reporter* 6: 1, 3-4, 14-16, 18.
- Thomason, S. (ed.) (1996) *Contact Languages: A Wider Perspective*. Amsterdam: John Benjamins. Introduction.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.



Escritura y biografía en *Lady Pepa* de Jesús Ferrero.

El Hassane BOUTAKKA

Universidad Hasssan II Ain Chock, Casablanca.

Desprendido del orientalismo que marcó Bélder Yin (1981) y que le confirió mucha fama el novelista español Jesús Ferrero (Zamora, 1952), se traslada, en su tercera novela *Lady Pepa* (1987), a un escenario cercano y preciso, Barcelona, y a un tiempo más actual, los años treinta y ochenta. La novela narra la historia de Nicanor Román, un joven escritor que trabaja como portero de noche en un hotel de Barcelona y que escribe una novela sobre Bonnie y Clyde, la famosa pareja de forajidos norteamericanos. Paralelamente conoce a Pepa Gris, pintora casada con un médico, César, con quien tiene graves desavenencias. La pasión nace entre Nicanor y Pepa contrastándose a la pareja Bonnie y Clyde cuya vida reconstituye el mismo Nicanor. La alternancia de las dos historias lleva al lector de Barcelona a Tejas y viceversa. Pero, la trama de Bonnie y Clyde, que es una historia de aventuras, termina trágicamente con la muerte de los dos héroes, mientras que la trama principal acaba con la unión de los amantes Pepa y Nicanor después de matar al médico César.

Temáticamente hablando, dos rasgos distintivos tipifican a *Lady Pepa* dentro del corpus ferreriano: la preponderancia del tema de la escritura y la fuerte presencia del elemento autobiográfico.

La experiencia de la escritura

Desde sus primeros escritos, Ferrero ha mostrado gran interés por el quehacer del escritor, algunas veces discutiendo teóricamente el fenómeno, otras veces reproduciendo, en imágenes, la función y el acto de la escritura. Hay en él, también, una preocupación enorme por el sujeto-escritor. La manifestación de estas preocupaciones alcanza su más alto grado en *Lady Pepa*. En esta obra, crea un personaje de ficción, Nicanor, por medio del cual introduce sus circunstancias particulares, sus experiencias y su imagen como escritor. *Lady Pepa* es la historia de un novelista acosado por las exigencias de su trabajo de portero de noche y por las peripecias de su aventura amorosa con una pintora. Está, además, escribiendo una novela a la que pone como título el sintagma nominal inglés: Criminal Melody que sería en castellano 'Melodía criminal'. No se trata únicamente de la incrustación de un texto dentro de otro sino que se

nota un empeño en revelar los gajes del arte de novelar, y las consultas que suele tener el escritor consigo mismo o con sus editores antes de que su obra llegue al destinatario lector.

La tematización de la escritura se da principalmente a través del autor-personaje Nicanor Ramón. Es un portero que está ocupado en la escritura de una novela, pero se enfrenta a menudo con impedimentos. Pues, cada vez llegan compromisos, visitas, grupos de turistas que acompañar, encuentros con Pepa, etc., pero a pesar de todos estos actantes oponentes al programa de la escritura, continúa siempre el interés por la novela.

"Usted quisiera escribir un poco, pero de momento no va a ser posible. La procesión de clientes empieza." (pp. 45-46.) (1)

"A la una de la madrugada cesa la procesión. Nicanor cree que finalmente podrá escribir, pero no es así porque acaban de cerrar el café del Retiro y he aquí que se presenta Raimón..." (p. 46.)

Además, siempre la máquina de escribir – objeto modal que permite realizar el objeto valor "escribir" – es un elemento presente en la maleta de Nicanor:

"Cuando llega al hotel, tras haber pasado por su casa para coger la máquina de escribir, Lisa le mira..." (p. 102.)

"Nicanor abre los ojos y mira la máquina de escribir.

Tócame, tócame, tócame...

Tic-tac, tic-tac-tac, tic-tac" (p. 128.)

Muchas veces, Nicanor monologa y establece un pseudo diálogo entre Nicanor el novelista y Nicanor el portero de noche. Y a través de este diálogo se percata el lector de cómo vive el escritor entre sus dos mundos: el real y el ficticio. En el siguiente pasaje, Nicanor dialoga con su doble y confiesa indirectamente que el mundo imaginario de sus novelas, aunque parte del mundo real concreto y se parece a él, constituye para él una

colmo en PN2 que es una narración ambientada en un país extranjero al autor Nicanor. En este rasgo precisamente coincide Ferrero con Nicanor porque él también había ambientado sus primeras novelas *Bélver Yin* y *Opium* en Oriente y la crítica lo encasilló como novelista extranjerizante y orientalista. A este respecto, reflexiona e informa al lector, que le preocupa el hecho de haberse alejado del ambiente español:

"¿Por qué escribir historias tan alejadas de tu vida cotidiana, por qué? Charentón y Tejas... ¿Tan difícil te resulta ambientar historias en lugares que conoces? Berlín y París, sin ir más lejos... ¿Por qué no hablar de tu vida, de esa continua hégira que es tu vida y la de casi todos los de tu pueblo?" (p. 253.)

Asimismo reporta una pregunta que muchos críticos le hicieron al publicar sus dos primeras novelas: "¿Has estado en China alguna vez, Jesús?":

"- ¿Has estado en Tejas alguna vez, Nic?
- No, no he estado en Tejas ..." (p. 254.)

La actualización de ciertos hipogramas literarios creados por los grandes escritores europeos y orientales es otra característica de la novelística ferreriana presente en *Lady Pepa*. Pensando en los consejos que le hizo Pepa, Nicanor se siente, como Gregorio Samsa en *La metamorfosis* de Franz Kafka, convertido en una lagartija que se arrima a una máquina de escribir.

"Usted empieza a sentirse una lagartija, usted es ya una lagartija (...) se detiene aterrada ante una de las patas de la mesa sobre la que (...) reposa la gigantesca, la descomunal máquina de escribir..." (p. 150.)

Aquí, Ferrero sublima a la escritura y se compara a sí mismo con un insecto inepto para tal acto. O sea que se siente acorralado y empequeñecido ante una actividad para él noble e ilustre. No en vano ha llamado varias veces a Nicanor un 'aprendiz de novelista'.

En unos pasajes en que Nicanor y Pepa discuten acerca de 'Criminal Melody', *Lady Pepa* se convierte en un tratado teórico que aborda elementos de la técnica narrativa. Verbigracia, su diálogo sobre la entidad del personaje cuando Pepa le pide a Nicanor que la ayude a matar a César porque, según ella, quería vengarse de ellos. Pues, para justificar su rechazo, Nic le aclara que si bien sus personajes tienen la capacidad suficiente para matar, esto no quiere decir que él también la tenga ni que se trate de un sentimiento interno en él que infunde en sus personajes:

"(...) Mis personajes pueden matar, pero ...

- ¿Matar? Di mejor que tus personajes aniquilan a diestro y siniestro. El marqués de Sade, Bonnie, Clyde, Francisco Hamer ... ¡ Menudas joyas!

- Los personajes sí, los personajes siempre, pero nunca el creador, ¿me escuchas?, nunca.

- Oh, qué maravilla... Es como decir que Dios no mata, sólo sus criaturas ..." (p. 277)

Se alude, en este diálogo, a la polémica crítica acerca de la medida de proyección del escritor en sus personajes. O sea que Ferrero vuelve a plantear la pregunta: ¿Hasta qué medida se puede afirmar que cada personaje de la obra narrativa actualiza uno o varios rasgos de comportamientos propios a su autor?

Ferrero se hace también una autocrítica al preguntar, en voz de la editora Genoveva, acerca de su manera demasiado explícita en describir las escenas amorosas:

"(...) ¿Y qué me dice de las escenas de amor? Usted recurre siempre al enfoque pornográfico y parcial, centrando el ojo de la cámara en unas bragas, un culo, unos labios, unos zapatos... y luego todo queda muy manierista y muy falso..." (p. 179.)

Al plantear esta pregunta, Ferrero reconoce implícitamente la tendencia impúdica y casi pornográfica en sus escritos, y en particular en *Opium* y *Alis el Salvaje*. Es, efectivamente, una característica que llama la observación del lector pero Ferrero justifica por su afán en diferenciar lo que es verdadero amor de lo que es sexo. Sin embargo, en *Lady Pepa* no aduce ninguna justificación a su editora fingida. Sólo rompe la escena ficticia en que participa con ella y vuelve a la realidad mirándole las bragas beige. Sobresale, así, otra faceta principal en el tema de la escritura: la relación entre la realidad y la ficción:

"¡Esto es increíble!, piensa Nicanor en el instante en que ella vuelve a mostrarle las bragas (...). El enfoque parcial (...) le obliga a salir de escena situándole de nuevo en la realidad." (p. 179.)

Es escritor creador; y conforme a sus convicciones artísticas se fija en unos detalles llamativos en el mundo real y los transforma en signos simbólicos representativos de la realidad. Es la idea que Ferrero subraya en este incidente.

El diálogo con Genoveva editora y la escenificación del primer encuentro entre Bonnie y Clyde son dos secuencias que sirven para marcar los lindes entre lo real y lo ficticio. En sendas secuencias hay siempre un elemento que hace volver a los personajes actantes a su realidad. En la escena del diálogo, la pos-

colmo en PN2 que es una narración ambientada en un país extranjero al autor Nicanor. En este rasgo precisamente coincide Ferrero con Nicanor porque él también había ambientado sus primeras novelas *Bélver Yin* y *Opium* en Oriente y la crítica lo encasilló como novelista extranjerizante y orientalista. A este respecto, reflexiona e informa al lector, que le preocupa el hecho de haberse alejado del ambiente español:

"¿Por qué escribir historias tan alejadas de tu vida cotidiana, por qué? Charentón y Tejas... ¿Tan difícil te resulta ambientar historias en lugares que conoces? Berlín y París, sin ir más lejos... ¿Por qué no hablar de tu vida, de esa continua hégira que es tu vida y la de casi todos los de tu pueblo?" (p. 253.)

Asimismo reporta una pregunta que muchos críticos le hicieron al publicar sus dos primeras novelas: "¿Has estado en China alguna vez, Jesús?":

"- ¿Has estado en Tejas alguna vez, Nic?
- No, no he estado en Tejas ..." (p. 254.)

La actualización de ciertos hipogramas literarios creados por los grandes escritores europeos y orientales es otra característica de la novelística ferreriana presente en *Lady Pepa*. Pensando en los consejos que le hizo Pepa, Nicanor se siente, como Gregorio Samsa en *La metamorfosis* de Franz Kafka, convertido en una lagartija que se arrima a una máquina de escribir.

"Usted empieza a sentirse una lagartija, usted es ya una lagartija (...) se detiene aterrada ante una de las patas de la mesa sobre la que (...) reposa la gigantesca, la descomunal máquina de escribir..." (p. 150.)

Aquí, Ferrero sublima a la escritura y se compara a sí mismo con un insecto inepto para tal acto. O sea que se siente acorralado y empequeñecido ante una actividad para él noble e ilustre. No en vano ha llamado varias veces a Nicanor un 'aprendiz de novelista'.

En unos pasajes en que Nicanor y Pepa discuten acerca de 'Criminal Melody', *Lady Pepa* se convierte en un tratado teórico que aborda elementos de la técnica narrativa. Verbigracia, su diálogo sobre la entidad del personaje cuando Pepa le pide a Nicanor que la ayude a matar a César porque, según ella, quería vengarse de ellos. Pues, para justificar su rechazo, Nic le aclara que si bien sus personajes tienen la capacidad suficiente para matar, esto no quiere decir que él también la tenga ni que se trate de un sentimiento interno en él que infunde en sus personajes:

"(...) Mis personajes pueden matar, pero ...

- ¿Matar? Di mejor que tus personajes aniquilan a diestro y siniestro. El marqués de Sade, Bonnie, Clyde, Francisco Hamer ... ¡ Menudas joyas!

- Los personajes sí, los personajes siempre, pero nunca el creador, ¿me escuchas?, nunca.

- Oh, qué maravilla... Es como decir que Dios no mata, sólo sus criaturas ..." (p. 277)

Se alude, en este diálogo, a la polémica crítica acerca de la medida de proyección del escritor en sus personajes. O sea que Ferrero vuelve a plantear la pregunta: ¿Hasta qué medida se puede afirmar que cada personaje de la obra narrativa actualiza uno o varios rasgos de comportamientos propios a su autor?

Ferrero se hace también una autocrítica al preguntar, en voz de la editora Genoveva, acerca de su manera demasiado explícita en describir las escenas amorosas:

"(...) ¿Y qué me dice de las escenas de amor? Usted recurre siempre al enfoque pornográfico y parcial, centrando el ojo de la cámara en unas bragas, un culo, unos labios, unos zapatos... y luego todo queda muy manierista y muy falso..." (p. 179.)

Al plantear esta pregunta, Ferrero reconoce implícitamente la tendencia impúdica y casi pornográfica en sus escritos, y en particular en *Opium* y *Alis el Salvaje*. Es, efectivamente, una característica que llama la observación del lector pero Ferrero justifica por su afán en diferenciar lo que es verdadero amor de lo que es sexo. Sin embargo, en *Lady Pepa* no aduce ninguna justificación a su editora fingida. Sólo rompe la escena ficticia en que participa con ella y vuelve a la realidad mirándole las bragas beige. Sobresale, así, otra faceta principal en el tema de la escritura: la relación entre la realidad y la ficción:

"¡Esto es increíble!, piensa Nicanor en el instante en que ella vuelve a mostrarle las bragas (...). El enfoque parcial (...) le obliga a salir de escena situándole de nuevo en la realidad." (p. 179.)

Es escritor creador; y conforme a sus convicciones artísticas se fija en unos detalles llamativos en el mundo real y los transforma en signos simbólicos representativos de la realidad. Es la idea que Ferrero subraya en este incidente.

El diálogo con Genoveva editora y la escenificación del primer encuentro entre Bonnie y Clyde son dos secuencias que sirven para marcar los lindes entre lo real y lo ficticio. En sendas secuencias hay siempre un elemento que hace volver a los personajes actantes a su realidad. En la escena del diálogo, la pos-

tura de Pepa y el color de sus bragas despiertan a Nicanor, lo sacan de la ficción y lo inmergen en la realidad. Lo mismo hace el agente policial en la representación del encuentro entre Bonnie y Clyde.

Asistimos, entonces, a una interferencia entre dos mundos: el real y el ficticio. Sin embargo, hay que señalar que el programa mismo PN1 que aquí tratamos como realidad es también ficción. Es una creación de Jesús Ferrero sobre cómo él mismo escribe en tanto que novelista. Juega con los conceptos de realidad y ficción para poner en tela de juicio la verosimilitud del mundo de la novela.

Otro aspecto interesante de la escritura en *Lady Pepa* se ve en el epistolario entre Pepa Gris y Nicanor Román. La primera carta es una especie de enigma que Nicanor recibe sin saber qué significa ni quién es su emisor. Esta primera misiva es notable por su ambigüedad. Aunque lleva en el remite las siglas: P. Gris y una dirección precisa, ni el receptor ni el lector entienden quién es el destinador ni cuál es su propósito. Pero la ambigüedad va diluyéndose poco a poco a partir de la segunda carta que es "una invitación a una exposición de pintura de una tal Pepa Gris." (p. 58). Ahora, La identificación del emisor como personaje femenino es, para el lector, un indicio de una serie de prefiguraciones sobre una futura relación amorosa.

A medida que avanza el relato esta correspondencia enigmática se corona por encuentros que dan inicio a muchas fases del programa narrativo principal. Al servir la escritura como código de la actividad semiótica 'la conversación amorosa', se realiza como comunicación.

Otro aspecto también interesante en relación con el tema de la escritura en *Lady Pepa* consiste en las memorias de Francisco Hamer que componen buena parte del discurso de PN2. Las primeras manifestaciones del discurso hameriano en la obra son unos artículos publicados en el diario El caso sobre Bonnie y Clyde. La forma de estos artículos ilustra el proceso de la escritura periodística dando cuenta de las correcciones ulteriores y las modificaciones que sufre el artículo periodístico antes de aparecer en las páginas del diario. Así, en una larga secuencia del tercer capítulo, Francisco Hamer corrige y reestructura con su reportero Enro Porter un artículo que quieren publicar sobre el asalto de Bonnie y Clyde a la tienda de Howard Hall. Y en la escritura de su autobiografía aparece la técnica policíaca del interrogatorio que él solía utilizar de policía:

"¡Maldita sea! Esto de haber sido policía deja sus secuelas y ya me veo dándole forma de interrogatorio a mi autobiografía." (p. 67)

En este otro enunciado *Lady Pepa* se presenta como escritura de una experiencia auténtica. Una experiencia que plantea la proyección del pasado en el futuro: el pasado de policía

queda presente en el Hamer ahora periodista, y se manifiesta a través del ejercicio de la escritura. Además, al documentar un acontecimiento y someterlo al proceso de la escritura adquiere el valor de eternidad. La novela sobrevive a la muerte de sus personajes y de su autor, y en *Lady Pepa* particularmente, la voz autorial, ha querido perpetuar muchos rasgos biográficos de su autor Jesús Ferrero.

El elemento autobiográfico

Además de los rasgos definidores del Ferrero escritor aludidos en el apartado anterior, *Lady Pepa* encierra, también, indicios de su vida familiar y social. Los héroes principales, Nicanor Román y Pepa Gris, son una encarnación de muchos aspectos de la vida personal y familiar del escritor Jesús Ferrero y su mujer, la pintora Irene Gracia.

En muchos casos se ha criticado la utilización de información biográfica para el análisis de textos literarios. Más bien la crítica semiótica prescribe prescindir de este tipo de información para la interpretación de la obra. Sin embargo, el recurrir a la biografía del autor en un estudio dedicado a una novela como *Lady Pepa* es justificable, debido al efecto de interacción existente entre la vida del autor y los sucesos de esta obra. Pues, Ferrero echa mano de muchos aspectos de su vida para pintar al héroe Nicanor Román.

Primeramente le presta su origen natal. Nicanor señala a Pepa un pueblo de Zamora cuando ella le pregunta su lugar de nacimiento:

"- Y usted.. ¿dónde nació?

- En un pueblo castellano llamado Santa Eulalia de Tábara. Al final de la que era la zona más boscosa de la provincia de Zamora." (p.144.)

Y como Ferrero, Nicanor se dedica a viajar por las capitales europeas y cursa estudios en la Universidad de la Sorbona en París. Sobre este dato se insiste redundantemente en la obra:

"Soy más nómada de lo que creía, y no olvide que los nómadas (...) pasan por los mismos sitios cada cierto tiempo.. encarnando a su manera el mito del eterno retorno." (p. 145.)

"Las ciudades que más añora, París y Berlín ..." (p.155.)

"... de Berlín me fui a estudiar a París ... y después me vine a Barcelona." (p. 202.)

"Imágenes de los atardeceres en el distrito veinte de París cruzan veloces su memoria cuando sube al chirriante." (p. 250.)

Nicanor, tanto como Jesús Ferrero, estudia la filosofía griega en París y se licencia en el pensamiento de Platón (3):

"Nicanor recuerda la concepción griega del cuerpo humano concebido como un microcosmo y, poco a poco, se inclina a pensar que César tiene razón" (p. 227)

"Temblando de pies a cabeza, saca de un baúl metálico su tesis de licenciatura de la Sorbona." (p. 231.)

"Nic se queda pensativo y recuerda el trabajo de licenciatura que hizo en París, donde hablaba de la cólera griega, que residía en el pecho." (p. 120.)

"Ve a un individuo con gabardina y cree que se trata de uno de sus antiguos profesores de la Sorbona." (p. 319)

Durante su época de estudiante en París, Ferrero estaba obligado a trabajar de guardián de hotel durante las noches para poder mantenerse y estudiar de día, cosa que también hizo Nicanor y que sigue haciendo en Barcelona. En este último pequeño detalle difiere Nic de Jesús. Pues, él era portero de noche en París y lo es en el hotel del 'Paralelo 46' de Barcelona, mientras que Ferrero, en Barcelona, ha sido cliente de este hotel (4). La alusión al trabajo de portero de noche se reitera también repetida y positivamente en la obra:

"Por aquel entonces, René era profesor de español, y Nic portero de noche en un hotel situado frente al domicilio de su amigo." (p. 57.)

"Desde su primera época de París, desde su primer trabajo de portero de noche en un hotel del Barrio Latino, raro era el día en que no se veía obligado a enfrentarse, o quizás a entregarse, a ese instante del vértigo." (p. 111.)

"Allí permanecí nueve años, estudiando durante el día y trabajando en hoteles por la noche." (p. 144.)

Este trabajo ha sido, para Nic / Jesús, una experiencia muy ventajosa porque gracias a ella ha aprendido a ser novelista y además el mundo de los porteros de noche es para él paradisíaco. De ahí, la predilección y los elogios que le dedica:

"- Es el mejor trabajo para un aprendiz de novelista, y el único que yo aguanto. ¿qué quieres que haga? ¿ que me ponga a traducir?" (p.145.)

"Solo de nuevo en el paraíso de los guardianes de noche. Ustedes son legión en todo el mundo, llevan vida de búhos y parece que tuvieran los ojos más abiertos que los otros." (p. 102.)

Incluso en sus lecturas libres preferidas, Nicanor se parece a Jesús. Pues, siempre cuando se siente molestado vuelve a la lectura de poesías orientales:

"en esos momentos de profundo desconcierto sólo le calma la lectura de algunos poemas de Lao Tse." (p. 265.)

Ahora bien, todas estas equivalencias, por más comprobadas que sean, no legitiman considerar a Nicanor Román como imagen fiel y nítida de Jesús Ferrero. Hay una semejanza pero no una identidad completa. Por lo tanto, podemos inscribir a *Lady Pepa* dentro del subgénero autobiográfico llamado por Phillippe Lejeune "relato autobiográfico de ficción" (5). Romera Castillo distingue el relato autobiográfico de ficción de la autobiografía propiamente dicha como sigue:

"Los relatos autobiográficos de ficción constituyen otra modalidad de la literatura referencial última. Se diferencian de la autobiografía por la relación de semejanza existente entre la historia vivida por el personaje de la escritura y la del autor que la escribe. Mientras que en la autobiografía hay una identidad entre el autor – narrador – personaje, en el relato autobiográfico de ficción el lector – pieza básica en el reconocimiento del género – puede llegar a la conclusión de que el personaje de ficción es paralelo al autor." (6)

El personaje Nicanor se puede considerar como un pseudónimo que Ferrero utiliza para sus confesiones. Del mismo modo se puede considerar a *Pepa Gris*, en tanto que pintora amante de Nicanor, como doble de Irene Gracia (6), la esposa de Jesús Ferrero.

Lady Pepa no es, por lo tanto, una autobiografía porque hay en ella muchos hechos de ficción que no corresponden a la realidad: el que Nicanor haya contribuido a la muerte de César, o el que *Pepa* se haya hecho tuerta, etc. Lo que el autor hace es usar elementos autobiográficos que pueden explicar su condición actual. Parodia los hechos para disimularlos y hacer al mismo tiempo muy explícita su presencia en su texto.

Conclusión

Con *Lady Pepa*, Ferrero realiza un cambio de rumbo en su narrativa. Abandona los espacios orientales lejanos para acercar-

se al ambiente español y deja el estilo lírico rebuscado y refinado a favor del lenguaje de la calle y de los medios de comunicación.

La narración es asumida por un narrador omnisciente que deja, a menudo, que su voz se conjugue, de diferentes formas, con las voces de los personajes actantes. Lo que les permite una fuerte presencia tanto en el discurso como en la narración. A través del diálogo, por ejemplo, los actantes de la narración se transforman en actantes que participan en la enunciación. Ascenden de sujetos manipulados por el enunciador a interlocutores que hacen la enunciación y el enunciado.

Asimismo, la polifonía de voces abre camino a un rico léxico popular y a muchos giros y expresiones familiares y extrañas. Pero, si bien este tipo de lenguaje refuerza el aspecto pragmático del texto, empobrece, por sus metáforas lexicalizadas y sus imágenes exageradas, el efecto plástico y estético requerido en todo texto literario.

Desde el punto de vista de la sintaxis narrativa, *Lady Pepa* presenta la particularidad de ser un texto narrativo que engloba a otro describiendo el proceso de su producción. La finalidad de Ferrero al estructurar esta novela así es "mirarse el ombligo" volviendo el ojo hacia sí mismo y hacia su propia experiencia de la escritura. Explota, por ello, todos los efectos pragmáticos posibles de su texto e introduce en él, de un modo parodiado, muchos aspectos de su biografía personal.

En fin, *Lady Pepa* es un eslabón particular en toda la producción narrativa ferreriana. Las circunstancias de su producción y la actitud de su autor frente a la crítica, que lo encasillaba como escritor orientalista, explican muchas de sus características narrativas, temáticas y lingüísticas.

El Hassane BOUTAKKA

Universidad Hassan II Ain Chock, Casablanca.

Notas:

1. Citamos a partir de la edición de Plaza & Janés, 1987, 341p.
2. VIVAS, Ángel: "La tentación del dinero" in Leer, Junio 1990. Número Extraordinario C, p.38.
3. Jesús Ferrero terminó sus estudios en la Escuela de Altos Estudios de París con una tesina sobre Platón titulada: "l'artífice de l'être ou le citoyen comme acteur chez Platon."
4. BOUTAKKA, El Hassane, "La nueva novela española (Entrevista a Jesús Ferrero)" in Aljamia, n° 9, Consejería de educación y ciencia de la embajada de España, Rabat, 1997, p.12.
5. Phillipe Lejeune define el "roman autobiographique" del modo siguiente:
"j'appellerai ainsi tous les textes de fiction dans lesquels le lecteur

peut avoir des raisons de soupçonner, a partir des ressemblances qu'il croit deviner, qu'il ya identité de l'auteur et du personnage, alors que l'auteur lui a choisi de nier cette identité ou du moins de ne pas l'affirmer." Citado por ROMERA CASTILLO, José: "La literatura signo autobiográfico, el escritor signo referencial de su escritura" in la literatura como signo, Madrid, Playor 1981 p. 27.

6. Ibid. . p. 27.

7. Irene Gracia es una pintora, poetisa y novelista española. Nació en Madrid en 1956, y a los seis años se trasladó a Barcelona con sus padres. Realizó estudios de escultura en la Facultad de Bellas Artes de Barcelona. Desde entonces ha ido alternando el ejercicio de la pintura con la poesía y es autora de dos poemarios inéditos y una novela titulada: Fiebre para siempre.

Bibliografía

- BASANTA, Ángel: "Lady Pepa" in ABC Literario, 28 de mayo 1988, p.4.
- BASTA FLOGEIRA, Ángel: La novela española de nuestra época, Madrid, Anaya, 1990.
- BLANCO VILLA, Luis: "Lady Pepa: un empeño logrado de Jesús Ferrero" in Ya, 16 de abril de 1988, p. 41.
- "Dossier Jesús Ferrero" in Quimera n° 6, octubre 1987, pp. 28 - 42.
- GRAS BLAGUER, Menene: "¿Por qué se escribe?" in La Vanguardia, Barcelona, 17 de marzo de 1988, pp. 7 - 8.
- RIBAS, José: "Jesús Ferrero: diez años después de Bèlver Yin, clausura su juventud" (Entrevista) in Ajoblanco n° 40, febrero 1992, pp. 40 - 47.
- ROMERA CASTILLO, José (ed.): La literatura como signo, Madrid, Playor, 1981.

La evolución y percepción social

Raquel Aguilera

Manuel Guillem

Beatriz Rubio

1. JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje es un proceso largo que está condicionado por el contexto en el que se desarrolla la persona. Los valores, las formas de vida, las creencias de cada sociedad, determinan la forma de ver el mundo y también la forma de acceder al conocimiento.

La siguiente unidad didáctica se ha diseñado para atender las dificultades que se han detectado en la asimilación de determinados contenidos científicos dentro de la cultura islámica. Existen interferencias manifiestas entre el conocimiento como producto de la aplicación del método científico, y las creencias religiosas.

En el mundo islámico, las diferentes interpretaciones del Corán, pueden dificultar la asimilación de hechos incuestionables actualmente por la comunidad científica, a pesar de las lagunas de conocimiento que puedan existir. Una de esas dificultades se produce en la aceptación del hecho de la evolución, que ha conducido a la aparición de la especie humana. Por este motivo, puede resultar interesante tratar de compatibilizar ciencia y religión.

El conocimiento científico y la fe no tienen que ser fenómenos antagónicos, sino que, pueden tratar de integrarse, de modo que, la aceptación de uno de ellos no excluya o niegue al otro. Ese es el objetivo de este trabajo.

Para ello, se ha diseñado una unidad didáctica con carácter interdisciplinar entre las materias de Biología y Geología, e Inglés.

A través de los contenidos científicos se pretende sentar las bases para el desarrollo de un pensamiento lógico, abierto a los aportes de la ciencia.

A través del inglés, se va a tratar el contexto histórico en el que surge la figura de Darwin para aproximarse a las descalificaciones que sufrió su persona, así como las críticas sociales y rechazo de sus teorías debido a las creencias religiosas imperantes en su época, en otro contexto socio-religioso diferente al islámico.

2. OBJETIVOS GENERALES

El trabajo que se va a desarrollar está destinado a los alumnos de Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y Primero de Bachillerato, en Marruecos.

Estos alumnos, con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años, tienen ya un bagaje cultural adquirido, producto de su contexto socio-religioso.

A veces determinadas creencias dificultan la adquisición de una serie de conocimientos, como por ejemplo, los relacionados con la asimilación del concepto de la evolución humana.

Sin embargo, a esas edades, empiezan a tener suficiente autonomía como para empezar a hacer sus propios análisis independientes, que les ayuden a conformar su mundo interior. Por este motivo, y dado que corresponde al temario de estos niveles, el tratamiento de los temas de evolución, puede resultar oportuno confrontar a los alumnos con sus propias creencias en aras de favorecer el desarrollo del libre pensamiento, a la luz del conocimiento.

Los objetivos generales que se plantea el siguiente trabajo son:

- Profundizar en los datos científicos sobre la evolución
- Profundizar en el conocimiento de la figura de Darwin, como padre de la teoría de la evolución
- Analizar los conceptos científicos desde las creencias religiosas
- Utilizar el tratamiento de textos en inglés, para reforzar el uso de la lengua imperante en el mundo científico.
- Crear situaciones de reflexión que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico ilustrado y el respeto al mundo de valores y creencias

3. AREA DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA:

3.1. Objetivos

Objetivos conceptuales

Los contenidos se ajustan a los establecidos en la programación de Cuarto de ESO y de Primero de Bachillerato.

Cuarto de ESO:

1. Pruebas de la evolución.
2. Las primeras teorías evolucionistas.
3. La evolución por selección natural.
4. El origen de la variación.
5. La formación de nuevas especies.
6. Viejas y nuevas ideas.

Primero de Bachillerato:

1. Las distintas concepciones sobre el origen de la vida.
2. Las teorías preevolucionistas y evolucionistas. Algunas características de la polémica y la influencia de factores extracientíficos.
3. La teoría de la evolución. Teorías evolutivas actuales.
4. Fases fundamentales en la evolución de los homínidos.
5. Diversificación de los seres vivos.

Objetivos procedimentales

- Analizar cuál es el método científico de trabajo
- Analizar la información que aportan los fósiles
- Analizar los textos religiosos a la luz de los conocimientos científicos actuales.

Objetivos actitudinales

- Valorar la ciencia como una forma de acceder al conocimiento exclusivo de los fenómenos de la materia y de la energía
- Aceptar la evidencia de los datos científicos
- Poner de manifiesto los límites de la ciencia que no puede explicar "la transcendencia" por que sale de su ámbito de estudio
- Valorar la creencia religiosa como una actitud para entender y vivir en el mundo.
- Respetar las creencias religiosas diferentes.
- Favorecer el desarrollo de personas que integren en sus creencias los conocimientos científicos

3.2. METODOLOGÍA

En el ámbito de la sociedad musulmana marroquí, la fe impregna lo cotidiano. Por ello es importante respetar en todo momento las creencias de las personas con las que trabaja. El objetivo es potenciar el desarrollo de mentalidades abiertas, capaces de superar miedos relacionados con su ser creyente. Los conocimientos científicos no pueden ser presentados como un elemento de agresión hacia su identidad cultural y sus creencias. Se trata de sumar y no de restar. Hay que facilitar el tendido de puentes que permitan integrar en la persona conocimiento y fe. La síntesis personal, por supuesto corresponde a cada uno.

El procedimiento de trabajo en el aula ha sido el siguiente:

- Detección de ideas previas:

El ámbito de trabajo tiene que ser distendido de modo que

sea posible que aflore todo el mundo oculto que cada uno lleva dentro y que de forma determinante condiciona el aprendizaje.

- Identificación del origen de sus creencias:

Se puede hacer referencia a los textos religiosos. Para el tema de la evolución se puede tratar sobre el origen del hombre. (El Antiguo Testamento y el Corán)

- Análisis de los conocimientos científicos sobre el tema: En este apartado se desarrollan todos los objetivos conceptuales correspondientes al temario, sobre la evolución.

- Análisis de las posibles contradicciones entre sus creencias y sus conocimientos:

Se toman como referencia de nuevo, los textos religiosos, para tratar de analizarlos desde un punto de vista científico. Se puede hacer referencia a los conocimientos de genética, la historia cronológica de conocimiento de los fósiles, la aparición de los homínidos, etc.

- Reflexión sobre el lenguaje poético:

Se puede contextualizar el texto para ver en que momento ha sido escrito. El uso de la metáfora y el lenguaje poético trasciende a las palabras. Detrás de un texto siempre hay un objetivo último que es el que hay que poner de manifiesto.

- Síntesis personal:

Después de haber aprendido una serie de conocimientos basados en los hechos científicos y después de haber tratado de comprender la intencionalidad de unos textos escritos hace milenios, cada uno debe hacer su propia síntesis. Se puede pedir que cada uno haga una redacción que bajo ningún concepto debe ser calificada, simplemente puede servir como elemento de referencia para ver los diferentes procesos mentales que se han dado.

3.3. MATERIALES Y EVALUACIÓN

Análisis de un artículo científico:

El artículo científico que se adjunta, fue trabajado durante el desarrollo del tema de evolución, en Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. En el grupo-clase, ante el debate planteado tras la lectura, los alumnos no hicieron ninguna observación y todos estuvieron de acuerdo con lo expuesto en el artículo y con la certeza de la teoría de la evolución.

Dos meses después, cuando ya se había evaluado este tema y se estaba tratando otra unidad, se eligió al azar un pequeño grupo de ocho alumnos, se volvió a sacar el artículo y se planteó lo mismo que antes se había hecho en el grupo clase. De los ocho alumnos sólo uno (12,5%) manifestó que podían ser compatibles la fe y la teoría de la evolución, los demás manifestaron claramente que dicha teoría era falsa por ir en contra de sus creencias religiosas.

En este curso (2001-2002) se planteó el mismo interrogante a un grupo de ocho alumnos de 2º de Bachillerato con el que se había trabajado siguiendo el mismo procedimiento el año anterior. De los ocho alumnos, cinco (62,5%) manifestaron que podían ser compatibles religión y ciencia, en cuanto a la evolución y el origen del hombre. En esta estimación, además de estar influyendo el mayor o menor logro de los objetivos planteados en esta programación, pueden estar influyendo otras variables como el tiempo transcurrido.

IGNORANCIA EN GUIZA DE RELIGIÓN:
LA TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN EN KANSAS

Por Francisco J. Ayala,
EL PAÍS, martes 31 de agosto de 1999.

La junta de Educación (Board Of Education) del Estado de Kansas votó el 11 de agosto, seis a cuatro, a favor de eliminar toda referencia a la evolución de los programas de estudio de los colegios y escuelas estatales. La enseñanza y la razón han sido sacrificadas en el altar de la ignorancia y los prejuicios religiosos.

El conflicto entre religión y ciencia tiene sus raíces históricas en los orígenes mismos de los Estados Unidos. A los primeros colonizadores de Boston y Nueva Inglaterra, llegados a partir del año 1620, se les conoce como los peregrinos (the pilgrims); eran fugitivos de Inglaterra y Holanda, donde les perseguían por sus creencias religiosas fundamentalistas. El fundamentalismo sigue arraigado en los Estados Unidos, sobre todo en los Estados del sur; a pesar del liberalismo de la Declaración de Independencia de 1776 y de la Constitución de 1787

[.....]

Los fundamentalistas cristianos mantienen que la Biblia debe ser interpretada literalmente y que el mundo fue creado hace unos seis mil años. Su oposición a la ciencia se agudizó a partir de 1859, con la publicación de la teoría de la evolución de Darwin, un paso más, según lo ven, hacia una visión materialista del mundo, contraria a los valores morales y religiosos del cristianismo.

De poco sirve que teólogos y obispos, tanto católicos como protestantes, prediquen que no hay conflicto radical entre la ciencia y la fe cristiana. Juan Pablo II afirmó, en octubre de 1996, la validez científica de la teoría de la evolución [.....]

La Constitución de los Estados Unidos afirma que el Estado no puede ni propugnar ni prohibir la enseñanza de ningún credo religioso. No obstante, los fundamentalistas han buscado subterfugios para promover la enseñanza de la Biblia y excluir la evolución del currículo escolar. Durante las primeras décadas del siglo XX, los Estados de Tennessee, Arkansas y otros promulgaron leyes prohibiendo la enseñanza de la evolución en las escuelas y colegios estatales. En 1968, el Tribunal Supremo de los Estados Unidos dictaminó que tales leyes eran contrarias a la Constitución.

Una nueva estrategia de los fundamentalistas fue entonces promulgar leyes que mandaran que la teoría evolucionista se enseñara juntamente con la teoría creacionista, pretendiendo que ésta era también una hipótesis científica. La primera de tales leyes fue promulgada en Arkansas en 1981 y fue declarada anti-constitucional [.....] El Estado de Luisiana promulgó una ley semejante [.....]

Los fundamentalistas alegan que la evolución es una teoría, no un hecho. La ciencia se basa en la observación; pero nadie ha observado el origen y evolución del universo o de las especies.

Pero lo que se observa en ciencia no son las proposiciones de las teorías, sino sus consecuencias. La teoría heliocéntrica de Copérnico afirma que la Tierra gira alrededor del Sol. Nadie ha observado tal cosa, pero sí sus numerosas consecuencias. Aceptamos que la materia se compone de átomos, aunque nunca los hemos visto.

La teoría de la evolución afirma que los humanos y chimpancés descienden de antepasados comunes que vivieron hace sólo unos millones de años. Se sigue de tal proposición que las dos especies deben ser muy semejantes genéticamente, como se comprueba al observar que el 98 % de nuestro ADN es idéntico al de los chimpancés.

Como decía el Papa, el propósito de la Biblia no es enseñarnos astronomía, sino cómo ir al cielo.

La palabra "teoría" tiene significado diferente en la ciencia y en el lenguaje común. En len-

guaje ordinario, "teoría" significa algo con poco fundamento, como cuando digo a mis amigos que "tengo mi propia teoría sobre quién fue el asesino del presidente Kennedy". En ciencia, "teoría" se refiere a una explicación científica de amplia envergadura y consecuencias importantes apoyadas por la evidencia. Así, la teoría atómica explica por qué oxígeno e hidrógeno se combinan de una manera particular, con arreglo a la fórmula H₂O, que es el agua. [.....]

No es raro oír, de quienes no han pensado en serio sobre el asunto, que lo razonable sería que se enseñen en las escuelas tanto el creacionismo como el evolucionismo. Pero en la enseñanza científica, tal imparcialidad está fuera de lugar. Vivimos en un mundo completamente penetrado por los avances precisos de la ciencia y la tecnología; automóviles y aviones, puentes y rascacielos, teléfonos y ordenadores, medicamentos y cirugía. Cuando tomamos un antibiótico, subimos a un avión o cruzamos un puente, contamos con que están contruidos con arreglo a principios científicos: la evolución en vez del mesmerismo, el heliocentrismo en vez de la astrología, la mecánica newtoniana en vez de la teoría humoral.

La enseñanza religiosa tiene su lugar apropiado en la familia, la Iglesia y los centros religiosos, pero no en las asignaturas científicas. En los colegios estatales americanos, donde debe mantenerse la imparcialidad religiosa, es posible estudiar la Biblia y las doctrinas religiosas cuando se enseña la historia de las religiones o de las ideas.

La Biblia y el cristianismo han jugado un papel crucial en la historia del mundo occidental. Pero enseñar la descripción del origen del universo narrada en el Génesis como si fuera una teoría científica es un insulto tanto contra la religión como contra la ciencia. Como decía Juan Pablo II, el propósito de la Biblia no es enseñarnos astronomía, sino el camino virtuoso para llegar al cielo. [.....]

Francisco J. Ayala es catedrático de Ciencias Biológicas de la Universidad de California Irvine y miembro del Consejo de Asesores de Ciencia y Tecnología del presidente de los Estados Unidos, Bill Clinton.

BIBLIA DE JERUSALÉN

Desclée de Brouwer.

Bilbao, 1975.

GÉNESIS

I. Orígenes del mundo y de la humanidad

1. LA CREACIÓN Y LA CAIDA

Primer relato de la creación.

1 En el principio creó Dios los cielos y la tierra. La tierra era caos y confusión y oscuridad por encima del abismo, y un viento de Dios aleteaba por encima de las aguas.

Dijo Dios: «Haya luz», y hubo luz. Vio Dios que la luz estaba bien, y apartó Dios la luz de la oscuridad; y llamó Dios a la luz «día», y a la oscuridad la llamó «noche». Y atardeció y amaneció: día primero.

Dijo Dios: «Haya un firmamento por en medio de las aguas, que las aparte unas de otras.» E hizo Dios el firmamento; y apartó las aguas de por debajo del firmamento, de las aguas de por encima del firmamento. Y así fue. Y llamó Dios al firmamento «cielos». Y atardeció y amaneció: día segundo.

Dijo Dios: «Acumúlense las aguas de por debajo del firmamento en un solo conjunto, y déjese ver lo «seco»; y así fue. Y llamó Dios a lo seco «tierra», y al conjunto de las aguas lo llamó «mares»; y vio Dios que estaba bien.

Dijo Dios: «Produzca la tierra vegetación: hierbas que den semillas y árboles frutales que den fruto, de su especie, con su semilla dentro, sobre la tierra.» Y así fue. La tierra produjo vegetación: hierbas que dan semilla, por sus especies, y árboles que dan fruto con la semilla dentro, por sus especies; y vio Dios que estaban bien. Y atardeció y amaneció: día tercero.

Dijo Dios: «Haya luceros en el firmamento celeste, para apartar el día de la noche, y valgan de señales para solemnidades, días y años; y valgan de luceros en el firmamento celeste para alumbrar sobre la tierra.» Y así fue. Hizo Dios los dos luceros mayores; el lucero grande para el dominio del día, y el lucero pequeño para el dominio de la noche, y las estrellas; y puso Dios en el firmamento celeste para alumbrar sobre la tierra, y para dominar en el día y en la noche, y para apar-

tar la luz de la oscuridad; y vio Dios que estaba bien. Y atardeció y amaneció: día cuarto.

Dijo Dios: «Bullan las aguas de animales vivientes, y aves revoloteen sobre la tierra contra el firmamento celeste.» Y creó Dios los grandes monstruos marinos y todo animal viviente, los que serpean, de los que bullen las aguas por sus especies, y todas las aves aladas por sus especies; y vio Dios que estaba bien; y bendijolos Dios diciendo. «sed fecundos y multiplicaos, y henchid las aguas en los mares, y las aves crezcan en la tierra.» Y atardeció y amaneció: día quinto.

Dijo Dios: «Produzca la tierra animales vivientes de cada especie: bestias, sierpes y alimañas terrestres de cada especie. Y así fue. Hizo Dios las alimañas terrestres de cada especie, y las bestias de cada especie, y toda sierpe del suelo de cada especie: y vio Dios que estaba bien.»

Y dijo Dios: «Hagamos al ser humano a nuestra imagen, como semejanza nuestra, y manden en los peces del mar y en las aves de los cielos, y en las bestias y en todas las alimañas terrestres, y en todas las sierpes que serpean por la tierra.»

Creó, pues, Dios al ser humano a imagen suya, a imagen de Dios le creó, macho y hembra los creó.

Y bendijolos Dios, y dijoles Dios: «Sed fecundos y multiplicaos y henchid, la tierra y sometedla; mandad en los peces del mar y en las aves de los cielos y en todo animal que serpea sobre la tierra.»

Dijo Dios: «Ved que os he dado toda hierba de semilla que existe sobre la faz de toda la tierra, así como todo árbol que lleva fruto de semilla; para vosotros será de alimento.»

Y a todo animal terrestre, y a toda ave de los cielos y a toda sierpe de sobre la tierra, animada de vida, toda la hierba verde les doy de alimento.» Y así fue.

Vio Dios cuanto había hecho, y todo estaba muy bien. Y atardeció y amaneció: día sexto.

2. Concluyéronse, pues, los cielos y la tierra y todo su aparato, y dio por concluida Dios en el séptimo día la labor que había hecho, y

cesó en el día séptimo de toda la labor que hiciera. Y bendijo Dios el día séptimo y lo santificó; por que en él cesó Dios de toda la obra creada-ra que Dios había hecho.

Esos fueron los orígenes de los cielos y la tierra, cuando fueron creados.

La prueba de la libertad. El Paraíso.

El día en que hizo Yabveh Dios la tierra y los cielos, no había aún en la tierra arbusto alguno del campo, y ninguna hierba del campo había germinado todavía, pues Yabveh Dios no había hecho llover sobre la tierra, ni había hombre que labrara el suelo. Pero un manantial brotaba de la tierra, y regaba toda la superficie del suelo. Entonces Yabveh Dios formó al hombre con polvo del suelo, e insufló en sus narices aliento de vida, y resultó el hombre un ser viviente. [.....]

Dijo luego Yabveh Dios: «No es bueno que el hombre esté solo. Voy a hacerle una ayuda adecuada.» Y Yabveh Dios formó del suelo todos los animales del campo y todas las aves del cielo y los llevó ante el hombre para ver cómo los llamaba, y para que cada ser viviente tuviese el nombre que el hombre le diera. El hombre puso nombres a todos los ganados, a las aves del cielo y a todos los animales del campo, mas para el hombre no encontró una ayuda adecuada. Entonces Yabveh Dios hizo caer un profundo sueño sobre el hombre, el cual se durmió. Y le quitó una de las costillas, rellenando el vacío con carne. De la costilla que Yabveh Dios había tomado del hombre formó una mujer y la llevó ante el hombre. Entonces éste exclamó: «Esta vez sí que es hueso de mis huesos y carne de mi carne. Ésta será llamada mujer, porque del varón ha sido tomada.»

Por eso deja el hombre a su padre y a su madre y se une a su mujer, y se hacen una sola carne. [.....]

EL CORÁN

Introducción, traducción y notas de Juan Vernet.

Editorial Planeta. Barcelona, 2000.

Azora XV: Al-Hicbr

26 Hemos creado al hombre de barro, de arcilla moldeable.

27 Antes, del fuego ardiente habíamos creado a los genios.

28 Acuérdate de cuando dijo tu Señor a los ángeles: "Estoy creando un ser humano a partir del barro, de la arcilla moldeable;

29 cuando lo haya concluido, insuflaré en él parte de mi espíritu. ¡Caed postrados ante él!"

Azora XXII: La Peregrinación

5 ¡Hombres! Si estáis en duda acerca de la Resurrección, recordad que os hemos creado, inicialmente, del polvo y luego de la esperma, luego del coágulo de sangre, luego de un pedazo de carne modelada o sin modelar, para mostraros nuestro poder. Fijamos en los úteros, por un plazo determinado, lo que queremos; después, os hacemos salir niños, luego alcanzáis la pubertad. Entre vosotros hay quienes son llamados ante su Señor en la juventud; otros son rechazados hasta edad más vil, con el fin de que, después de haber sabido algo, no sepan nada. Ves seca a la tierra, pero cuando hacemos descender sobre ella el agua, vibra, aumenta y da vegetales de toda especie.

Azora XXV: La Distinción

56/54 Él es Quien ha creado, a partir de agua, un mortal en el que ha colocado genealogía y alianza. Tu Señor es todo poderoso.

Azora XXXII: La Prosternación

3/4 Dios es quien ha creado los cielos, la tierra y lo que entre ambos hay, en seis días. Luego se colocó sobre el Trono. Prescindiendo de Él no tenéis amigo ni defensor. ¿Acaso no meditaréis?

4/5 Dispone la Orden desde el Cielo hasta la tierra. Luego remonta la Orden hacia Él en un día, cuya medida son mil años de los que contáis.

5/6 Aquel es Quien conoce lo oculto y el testimonio, el Poderoso, el Remisorio;

6/7 Quien ha hecho perfecta toda cosa que ha creado y Quien inició la creación del hombre a partir del barro.

7/8 Luego colocó su descendencia en una gota de agua despreciable.

8/9 [A continuación lo modeló e insufló en él

parte de su Espíritu. Os dio el oído, la vista y las vísceras. ¡Poco Es lo que agradeceréis!]

Azora XXXV: Los Ángeles

12/11 Dios os ha creado de polvo, luego de esperma, luego os ha dado parejas. Una hembra no está embarazada o da a luz sin que Él lo sepa. No se prolonga la vida de un ser ni se acorta sin que conste en un Libro. Eso es fácil para Dios.

Azora XXXIX: Los Grupos

8/6 Os ha creado a partir de una sola persona; luego sacó de ella su pareja. [Os ha hecho descender; entre los rebaños, ocho parejas.] En los vientres de vuestras madres os ha creado creación tras creación, en tres tinieblas. Ése es Dios, vuestro Señor; tiene el señorío: no hay más Dios que Él. ¿Cómo os apartáis de Él?

Azora XL: El Creyente

69/67 Él es Quien os ha creado de polvo, luego de esperma, luego de un coágulo y por fin os sacó como niños para que alcanzéis vuestra madurez, lleguéis a viejos - algunos de vosotros son llamados a Nos antes - y lleguéis a un plazo determinado. Tal vez vosotros razonéis.

Azora XCV: Las Higueras

1 ¡Por las higueras y los olivos!

2 ¡Por el monte Sinai!

3 ¡Por esta ciudad segura!

4 Hemos creado al hombre dándole la más hermosa constitución,

5 pero luego le hemos transformado en el más bajo de los bajos;

6 [se exceptúan quienes creen y hacen obras pías. Éstos tendrán una recompensa sin límites]

Azora XCVI: El coágulo

1 ¡Predica en el nombre de tu Señor, el que te ha creado!

2 Ha creado al hombre de un coágulo.

3 ¡Predica! Tu señor es el dadivoso

4 que ha enseñado a escribir con el cálamo;

5 ha enseñado al hombre lo que no sabía.

IDEAS PREVIAS SOBRE LA EVOLUCIÓN

Los alumnos de 1º de Bachillerato expresaron por escrito las siguientes ideas:

- Por la obligación de ser creyente, creo en el Corán, pero al crecer y ver más cosas y más ideas, me senté a reflexionar y no llegué a ninguna conclusión ya que no hay pruebas de nada.

- Yo mismo he llegado a tener grandes enfrentamientos con la gente, mis compañeros, conmigo mismo, llegando a una conclusión en lo referente a la aparición del hombre, así conmigo mismo llegué a dos conclusiones, una religiosa o teológica y otra científica.

- Nuestro libro sagrado es el Corán y todo aquel que no siga sus instrucciones será castigado en el más allá. Yo le diría lo de Adán y Eva porque según mis creencias es lo verdadero y no hay nada más.

- Mi duda es cómo pudo aparecer un ser tan complejo como el hombre de una simple célula. Y no sé que teoría creerme, la científica darvinista o la religiosa.

- Según lo creo yo, surgimos de un origen sobrenatural, es decir, Dios nos creó. Al principio creó dos seres humanos, Adán y Eva. Adán cogió y comió una manzana, y entonces le salió de una costilla un ser, y a partir de ahí, se fueron desarrollando, naciendo y evolucionando los seres vivos. Pero la duda que tengo es que no sé si es verdad o no.

- Tengo dudas entre estas dos teorías, la verdad es que los informes científicos están demostrados, pero lo otro... bueno no quiero entrar en esto. ¡Entrar! Eso es lo que me interesaría. Bueno, es que para mí, la religión no es tan importante como para la mayoría de los musulmanes. Creo más en lo que veo que en lo que estimo. Aunque en cualquier país musulmán, mis ideas serán mal vistas.

- Espero que Dios no lea esto, si lo lee, me castigará por pecador, así que no se lo enseñes por favor.

- Yo creo en el punto de vista religioso, porque

si elimino el científico no me va a pasar nada, mientras que, si niego el religioso, seré castigado.

- Otros piensan que dios creó al ser humano (creación divina) mediante la creación de Adán que le salió otra tía por la costilla, una tal Eva y tuvieron muchos hijos (de ahí, yo). Hay otros mitos pero yo no me los sé. Yo no creo ni la 1ª ni la 2ª, pero están ahí, 2 teorías más en las que suponer, pero la 1ª parece más lógica.

- Yo la verdad, esto de que la vida surgiese a partir de la unión de moléculas que al final dieron lugar a un algo que a su vez se tragó otra cosa... me parece poco creíble y muy difícil. Pero finalmente el homo sapiens sapiens, esto podría ser verdad porque parece más creíble, pero me quedan muchas dudas.

- Conclusión: yo creo en la evolución y provenimos del mono. Bueno sinceramente no lo tengo muy claro... evolución 75% y creación divina 25%.

- Para mí puede que las dos sean verdaderas, puede que Dios creó a Adán y a Eva, y creó a las otras especies como nos demuestra la ciencia. Pero en una cosa se equivoca la ciencia, y es que el hombre fue mono antes de ser tal como está. Claro lo más adecuado es la demostración científica, que nos lo aclara científicamente a partir de investigaciones y pruebas.

- Seguramente el extraterrestre me preguntará por la espontaneidad con que apareció Adán, y seguramente yo no se lo sabría explicar. Quizás, le diría que como soy creyente, me creo lo que dicen los libros religiosos sin entenderlos, aunque sea cosa de ignorantes.

- Yo creo que el hombre salió de la Tierra, que el primer hombre fue Adán y de su costilla salió Eva, de ella salieron nuestros antecesores. Esto es lo que dice el Corán y muchos otros libros religiosos. Y yo creo en esto.

- Yo creo en las dos teorías, pero mayoritariamente me inclino por la teoría de que dios creó la Tierra.

- Creo en mi religión, de que los seres humanos provienen de Adán y ella. Creo en mi religión y en la evolución, y puede existir una relación entre ellas.

- Adán proviene del barro en el que había las primeras células vivas y que han dado lugar a otros seres humanos. Será creencia religiosa, pero creo más en la aparición de Adán y Eva, y al mismo tiempo creo en la evolución porque es algo lógico.

- No sé cuál de las dos versiones es la verdadera, pero me inclino más por la primera, ya que el ser musulmana me empuja a creerlo, a pesar de ser para mí algo ilógico, pero si se cree en el poder divino, se debe creer en todo, ya que esta versión la cuenta el Corán.

- Yo soy musulmana y creo en la existencia de Dios. El Corán fue escrito hace más de 1400

años y la Biología no estaba muy avanzada. Si en el libro apareciera la explicación que hoy dan los científicos seguramente no lo entenderían. Pero el Corán anima a que los hombres estudien y desarrollen la ciencia.

- Esta es una teoría científica, argumentada mediante pruebas irrefutables. Sin embargo se contradice con el proceso de creación descrito en los libros sagrados. Yo pienso, que ello se debe, a que en el Génesis, en el Corán, etc., la creación del hombre está descrita de una forma metafórica, ya que era imposible explicar cómo apareció el ser humano apoyándose en bases científicas.

También se elaboró un cuestionario que se paso a distintos cursos para ver de una forma más sencilla, cuáles eran las ideas del alumnado en general, tanto para los que han tratado los temas de evolución en el aula como para los que no lo han hecho. El cuestionario es el siguiente

CUESTIONARIO SOBRE EVOLUCIÓN Curso ____ Grupo ____

Con esta encuesta se pretende obtener datos generales sobre el curso, por lo que es anónima. Sé sincero y piénsalo bien antes de responder.

1. ¿Crees que los continentes de verdad han estado unidos y posteriormente se han separado? Si No
 ¿Por qué lo sabes? ¿En qué te basas?
 1.1. No existen pruebas definitivas
 1.2. Existen pruebas científicas
 1.3. Lo dice el profesor y los libros
 1.4. Es una idea pero no se sabe seguro
 - Otros:

2. ¿Crees que han existido los dinosaurios? Si No
 ¿En qué te basas para decirlo?
 2.1. Me lo han dicho los medios de comunicación
 2.2. Lo he visto en las películas
 2.3. Existen fósiles
 2.4. Es una fantasía
 - Otros:

3. ¿Crees que la cebra y el caballo tienen un antepasado común? Si No
 ¿Por qué?
 3.1. Son animales que han sido creados de forma independiente
 3.2. Tienen un origen común y han surgido como consecuencia de la adaptación a medios diferentes
 3.3. Aunque son parecidos tienen un origen diferente
 - Otros:

4. ¿Existían los humanos en la época de los dinosaurios?
¿Por qué lo sabes?
- | | | |
|--|----|----|
| | Si | No |
|--|----|----|
- 4.1. Existen fósiles
- 4.2. Vivieron en la misma época pero en zonas distintas
- Otros:
5. ¿Crees que existe alguna relación entre el origen común de los chimpancés y de los humanos actuales?
¿Por qué?
- 5.1. Es mentira
- 5.2. Existen pruebas suficientes
- 5.3. Existen pruebas determinantes (nº de cromosomas, % de proteínas,)
- Otros:
6. ¿Cómo crees que apareció la especie humana?
- | | | |
|--|----|----|
| | Si | No |
|--|----|----|
- 6.1. ¿Se crea como es actualmente?
- 6.2. ¿Aparece por modificación de otros homínidos diferentes?
- 6.3. ¿Aparece por modificación de otros homínidos diferentes bajo la influencia de Dios?
- 6.4. ¿La crea Dios?
- Otros:

OBSERVACIONES:

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LA EVOLUCIÓN

El cuestionario que se ha diseñado consta de 6 preguntas que se pueden dividir en 2 bloques:

- preguntas 1 a 5: relacionadas con el temario y la programación didáctica. A su vez, se pueden diferenciar 3 bloques de preguntas distintas:

1º - preguntas 1 y 2: exclusivamente de conocimiento científico

2º - preguntas 3 y 4: de relación, en la que hay que ligar contenidos científicos distintos

3º - preguntas 4 y 5: relacionadas con la especie humana

- pregunta 6: relacionada con la creencia.

El test se ha pasado a distintos grupos con el fin de poder establecer referencias para poder hacer comparaciones:

- Cursos de 1º y 3º ESO: no tienen en la programación de ciencias naturales temas relacionados con la evolución

- Cursos de 4º ESO y 1º Bac: tratan en sus programaciones temas relacionados con la evolución

- Curso de 2º Bac: ha tratado en los cursos anteriores los temas relacionados con la evolución aunque este año no se trata en su temario.

El pasar el cuestionario a los distintos cursos permite ver

cuáles son las creencias con las que llegan los alumnos (1º y 3º ESO), como el conocimiento puede modificar sus creencias (4º ESO y 1º BAC) y qué permanece de todo ello (2º BAC).

Los resultados del cuestionario se muestran en la tabla adjunta.

El análisis de los resultados reflejados en la tabla permite poner de manifiesto que:

- Se detectan inconsistencias en algunos resultados que indican que hay alumnos que responden sin pensar. Por ejemplo en 1º de Bac un alumno cree que los dinosaurios no han existido, y después se argumenta que lo sabe porque existen fósiles.

- Con respecto a las preguntas de contenido puramente científico (preg. 1 y 2), el alumnado en general parece que asimila fácilmente los datos que aporta la ciencia, sin demasiado problema, como demuestra la casi inexistencia de respuestas no contestadas.

- En las preguntas de relación (preg 3 y 4), los resultados no son tan contundentes. Existen más dudas a la hora de contestar. Hay una progresión creciente con la edad en el número de respuestas positivas. Algunos contenidos una vez adquiridos se fijan como demuestran los resultados similares en 1º y 2º de bac de la preg.3

- Hay conocimientos que se poseen cuando se están trabajando y posteriormente se vuelven a olvidar como se ve en la pregunta 4, en la que los mayores % se corresponden a los cur

Los que trabajan los contenidos en sus programaciones. En 2º Bac. se ve que hay un retroceso, pero sin llegar a alcanzar los niveles de los grupos que nunca han trabajado estos contenidos.

● Hay determinados contenidos que son difíciles de asimilar, y este proceso solo se da con los años. Las preguntas sobre evolución revelan que en los 2 cursos de bachillerato se observan los mismos resultados tanto para la aceptación del hecho

evolutivo para caballos / cebras y humanos / chimpancés, sin embargo, en cursos inferiores se percibe más claramente ese parentesco evolutivo en el primer caso que en el segundo.

● Los resultados sobre la aparición de la especie humana demuestran que en los cursos inferiores, el mayor porcentaje de respuestas atribuye a Dios la idea de la creación, mientras que en cursos superiores se desvincula de Dios.

DATOS

Y PORCENTAJES

		1º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BAC	2º BAC								
		1º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BAC	2º BAC	1º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BAC	2º BAC			
1.	Si	17	24	25	27	21	89	89	100	100	100			
	No	2	3	0	0	0	11	11	0	0	0			
	Ns/Nc	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
	1.1.	3	1	1	0	0	14	4	4	0	0			
	1.2.	15	12	20	25	17	68	46	83	93	85			
	1.3.	1	3	2	0	0	5	12	8	0	0			
1.4.	3	10	1	2	3	14	38	4	7	15				
2.	Si	19	22	23	26	20	100	81	92	96	95			
	No	0	3	2	1	1	0	11	8	4	5			
	Ns/Nc	-	2	-	-	-	-	7	-	-	-			
	2.1.	2	6	1	0	0	10	19	4	0	0			
	2.2.	1	4	1	0	0	5	13	4	0	0			
	2.3.	15	20	22	27	20	75	63	92	100	95			
2.4.	2	2	0	0	1	10	6	0	0	5				
3.	Si	8	17	19	24	18	42	63	76	89	86			
	No	11	3	4	2	2	58	11	16	7	10			
	Ns/Nc	-	5	2	1	1	-	26	8	4	4			
	3.1.	6	2	1	0	0	33	8	4	0	0			
	3.2.	5	14	17	24	18	28	54	74	92	90			
	3.3.	7	10	5	2	2	39	38	22	8	10			
4.	Si	14	9	9	6	9	74	33	36	22	43			
	No	5	12	16	20	11	26	44	64	74	52			
	Ns/Nc	-	6	-	1	1	-	22	-	4	5			
	4.1.	9	5	8	7	8	56	42	100	88	80			
	4.2.	7	7	0	1	2	58	58	0	13	20			
	5.	Si	15	15	14	24	18	79	56	56	89	86		
No		1	10	11	3	3	5	37	44	11	14			
Ns/Nc		3	2	-	-	-	16	7	-	-	-			
5.1.		2	10	8	2	1	11	40	42	8	6			
5.2.		7	6	2	10	7	37	24	11	40	41			
5.3.		10	9	9	13	9	53	36	47	52	53			
6.	2.1.	1	1	2	3	0	5	4	7	10	0			
	2.2.	3	7	8	13	8	16	27	30	43	42			
	2.3.	7	3	7	7	5	37	12	26	23	26			
	2.4.	8	15	10	7	6	42	58	37	23	32			
	nº Alumnos:	19	27	25	27	21								

Los porcentajes están calculados con respecto al número de alumnos encuestados en el caso de las preguntas de Si/No. En cuanto a las subpreguntas de cada apartado, en las que pueden contestar a ninguna o a más de una, los porcentajes se han calculado con respecto al número de respuestas. Los errores detectables en los porcentajes se deben al método de redondeo aplicado para facilitar su lectura.

- En los cursos superiores, una vez que se ha tratado desde un punto de vista científico el hecho evolutivo, cerca del 25% del alumnado parece que hace una síntesis entre creencia y conocimiento

A la vista del análisis hecho se puede concluir que:

- El aprendizaje de los datos científicos es muchas veces memorístico. La asimilación de datos no plantea problemas "de conciencia"

- Relacionar datos implica pensar, y este proceso cuesta más y crea dudas.

- La teoría creacionista todavía persiste en el pensamiento de la sociedad marroquí, incluso de quienes han tenido acceso a la formación. El alumnado que llega al aula parte de una concepción del fenómeno vital muy condicionado por el hecho religioso.

- En los alumnos de mas edad si se llega a hacer una desvinculación del origen evolutivo de las especies, de la creencia religiosa.

- La asimilación del hecho evolutivo relacionado con la especie humana está condicionado por la edad.

- La aceptación de la evidencia evolutiva relacionada con las especies animales es más fácil que la relacionada con la especie humana.

En resumen, existen una serie de condicionamientos sociales anclados en la creencia religiosa que hacen muy difícil la aceptación de determinados hechos científicos. A través del trabajo en el aula se puede incidir en el conocimiento de los hechos y los datos que han llevado a la comunidad científica a asumir ciertas teorías (en el sentido científico del término). Sin embargo, la formación académica muchas veces solo ocupa un lugar paralelo a la creencia. La integración personal de ambos fenómenos sólo se produce en muy pocos casos y en la mayoría de los alumnos coexisten 2 realidades, una académica, y otra religiosa sin que ambas interfieran.

Estos resultados son más alentadores con la edad, pero aun en los alumnos mayores, hay gran reticencia a la síntesis personal de ambas realidades, imponiéndose en la mayoría de los casos una estricta creencia de su interpretación religiosa, sobre todo en lo relacionado con la evolución humana. Los hechos evolutivos que no tocan al hombre son más fácilmente aceptados.

4. AREA DE INGLÉS

Se ha desarrollado una unidad didáctica dirigida al nivel de Primero de Bachillerato. A pesar de que el tratamiento de textos en inglés puede resultar un poco complejo, se ha pensado que los alumnos de Primero de Bachillerato pueden tener un nivel de comprensión adecuado para tratar temas algo más complejos como puede ser el conocimiento de la figura de Darwin en la época victoriana y los conflictos que en su época produjo en su sociedad, así como la teoría de la evolución, a

partir del tratamiento de textos originales en inglés.

Esta parte de la unidad correspondiente al área de inglés, se podría titular: "Evolution And The Victorian Age"

4.1. OBJETIVOS

Objetivos conceptuales

- Estudiar la voz pasiva como un recurso gramatical en textos científicos.

- Estudiar vocabulario de una materia específica (Biología) partiendo de un texto original.

- Estudiar qué supuso la teoría de la evolución para ese determinado momento histórico (época Victoriana)

Objetivos procedimentales

- Leer en versión original unos extractos de la obra de Darwin.

- Leer y traducir un texto científico.

- Practicar la voz pasiva.

- Investigar y analizar los problemas y controversia que creó esta teoría respecto a la moralidad religiosa de la época.

Objetivos actitudinales

- Debatir qué conflictos causa esta teoría frente a sus ideas religiosas.

- Analizar y poner de manifiesto qué opinan los alumnos de esta teoría en la actualidad.

- Poner de manifiesto la importancia del inglés como lengua de publicación de textos científicos.

4.2. METODOLOGÍA

Para abordar el trabajo se han diseñado una serie de ejercicios que tratan de sintetizar los contenidos correspondientes a la programación de Primero de Bachillerato con la figura de Darwin como eje transversal de estudio de la evolución. Además se va a completar el tratamiento del tema con un debate y la redacción de un ensayo que recoja a modo de síntesis la asimilación que el alumno ha hecho de todo lo abordado, de modo que a través de lo académico se trabaje también el mundo de las creencias y los valores.

Los distintos procesos metodológicos que se van a utilizar se detallan a continuación.

- Ejercicios:

Se ha diseñado una batería de ejercicios que se asimilan a los que se tratan en el aula para otros temas.

In pairs, discuss these questions

1. What do you know about the evolution of man?
2. What do you know about the Victorian Age?
3. Who was Darwin?

Reading

1° Read the text slowly and describe the following subjects:

1. Describe what's Darwin's scale in the origin of man.
Draw this organic scale from the origin to the summit.
2. Describe what a Quadrumana looks like.
3. Find in the text the experience Darwin had with some natives and describe it in your own words.

2° Read the text again and answer these questions:

1. Why do you think this theory wasn't accepted by the Church?
2. What is Darwin's attitude towards the view of descending from lower creatures?
3. According to Darwin, what is the very early progenitor of all the Vertebrata? What are its main characteristics?
4. How does Darwin explain some different structures between man and other mammals?

3° Say if the following statements are true or false according to the text:

1. Man is descended from a highly organized form.
2. There are close similarities between man and the lower animals in embryonic development.
3. The early progenitor of all the Vertebrata was an aquatic animal with branchae.
4. Man is in the summit of the organic scale.
5. Fuegians had an organized government inside their tribe.

Vocabulary

1° Locate the following words in the text and explain them with the help of a scientific dictionary:

- | | | |
|---------------|--------------|--------------|
| 1. Quadrumana | 3. Ascidians | 5. Mammals |
| 2. Vertebrata | 4. Fuegians | 6. Marsupial |

2° Locate these words in the text and explain their meaning with the help of a dictionary:

- | | |
|--------------------------|--------------|
| 1. form | 9. skull |
| 2. lower animals | 10. limbs |
| 3. embryonic development | 11. frame |
| 4. constitution | 12. muscles |
| 5. amphibianlike | 13. tail |
| 6. fishlike | 14. branchae |
| 7. veins | 15. larvae |
| 8. progenitor | |

● Debate:

Además de los ejercicios, en función de cómo se avance en los contenidos de Biología se va a organizar un debate a partir de las ideas individuales de cada alumno partiendo de unos extractos del texto.

● Ensayo de opinión:

Después de realizado el debate, se pide a los alumnos que redacten un ensayo donde expresen en inglés sus propias ideas sobre el tema.

4.3. MATERIALES

The Victorian Age (1830-1901):

Because England was the first country to become industrialized, its transformation was an especially painful one: it experienced a host of social and economic problems consequent to rapid and unregulated industrialization. England also experienced an enormous increase in wealth.

This economic prosperity led to a technological progress that at the same time, led to a significant conflict between religion and science. One example of this conflict is the Utilitarian test created by Jeremy Bentham and his followers. This test consisted on testing all institutions in the light of human reason to determine whether such institutions were useful. But such a test, if applied to a long-established institution like the Church of England, or to religious belief in general, had disruptive effects.

Leadership in the anticlerical position passed gradually from the Utilitarians to some of the leaders of science, in particular to Thomas Henry Huxley, who popularized the theories of Charles Darwin.

In the mid-Victorian period, biology reduced humankind into "nothingness". Darwin's great treatise "The Origin of Species" (1859) was interpreted by the nonscientific public in a variety of ways, but most readers recognized that Darwin's theory of natural selection conflicted not only with the concept of creation derived from the Bible but also with long-established assumptions of the values attached to humanity's special role in the world. Darwin's later treatise "The Descent of Man" (1871) raised more explicitly the haunting question of our identification with the animal kingdom.

Evolution

One of the most dramatic controversies in the Victorian age concerned theories of evolution. This controversy exploded into prominence in 1859 when Charles Darwin's Origin of Species was published, but it had been rumbling for many years previously.

The opposition aroused by Darwin's treatise came from two different quarters. The first consisted of some of his fellow scientists who affirmed that his theory was unsound. The second consisted of religious leaders who attacked his theory because it seemed to contradict a literal interpretation of the Bible.

The Descent of Man (1871), was especially provocative in

its stress on the similarities between humans and animals. The present selection is from chapter 21 of *The Descent of Man*.

Se han seleccionado una serie de fragmentos del capítulo 21 "The Descent of Man" de Darwin. Aunque los textos en algún momento pueden resultar difíciles, en general, pueden ser abordados sin demasiada dificultad por la mayoría de los alumnos.

Charles Darwin: From *The Descent of Man*.
(Natural Selection)

A brief summary will here be sufficient to recall to the reader's mind the more salient points in this work. Many of the views which have been advanced are highly speculative, and some no doubt will prove erroneous; but I have in every case given the reasons which have led me to one view rather than to another. It seemed worth while to try how far the principle of evolution would throw light on some of the more complex problems in the natural history of man. False facts are highly injurious to the progress of science, for they often long endure; but false views, if supported by some evidence, do little harm, as everyone takes a salutary pleasure in proving their falseness; and when this is done, one path towards error is closed and the road to truth is often at the same time opened.

The main conclusion arrived at in this work, and now held by many naturalists who are well competent to form a sound judgment, is that man is descended from some less highly organized form. The grounds upon which this conclusion rests will never be shaken, for the close similarity between man and the lower animals in embryonic development, as well as in innumerable points of structure and constitution, both of high and of the most trifling importance- the rudiments which he retains, and the abnormal reversions to which he is occasionally liable- are facts which cannot be disputed. They have long been known, but until recently they told us nothing with respect to the origin of man. Now when viewed by the light of our knowledge of the whole organic world, their meaning is unmistakable. The great principle of evolution stands up clear and firm, when these groups of facts are considered in connection with others, such as the mutual affinities of the members of the same group, their geographical distribution in past and present times, and their geological succession. It is incredible that all these facts should speak falsely. He who is not content to look, like a savage, at the phenomena of nature as disconnected cannot any longer believe that man is the work of a separate act of creation. He will be forced to admit that the close resemblance of the embryo of man to that, for instance, of a dog - the construction of his skull, limbs, and whole frame, independently of the uses to which the parts may be put, on the same plan with that of other mammals- the occasional reappearance of various structures, for instance of several dis-

inct muscles, which man does not normally possess, but which are common to the Quadrumana- and a crowd of analogous facts- all point in the plainest manner to the conclusion that man is the codescendant with other mammals of a common progenitor.

[.....]

By considering the embryological structure of man- the homologies which he presents with the lower animal, the rudiments which he retains, and the reversions to which he is liable- we can partly recall in imagination the former condition of our early progenitors; and can approximately place them in their proper position in the zoological series. We thus learn that man is descended from a hairy quadruped, furnished with a tail and pointed ears, probably arboreal in its habits, and an inhabitant of the Old World. This creature, if its whole structure had been examined by a naturalist, would have been classed amongst the Quadrumana, as surely as would the common and still more ancient progenitor of the Old and New World monkeys. The Quadrumana and all the higher mammals are probably derived from an ancient marsupial animal, and this through a long line of diversified forms, either from some reptile-like or some amphibian-like creature, and this again from some fishlike animal. In the dim obscurity of the past we can see that the early progenitor of all the Vertebrata must have been an aquatic animal, provided with branchiae, with the two sexes united in the same individual, and with the most important organs of the body (such as the brain and heart) imperfectly developed. This animal seems to have been more like the larvae of our existing marine ascidians than any other known form.

[.....]

The main conclusion arrived at in this work, namely that man is descended from some lowly-organized form, will, I regret to think, be highly distasteful to many persons. But there can hardly be a doubt that we are descended from barbarians. The astonishment which I felt on first seeing a party of Fuegians on a wild and broken shore will never be forgotten by me, for the reflection at once rushed into my mind- such were our ancestors. These men were absolutely naked and bedaubed with paint, their long hair was tangled, their mouths frothed with excitement, and their expression was wild, startled, and distrustful. They possessed hardly any arts, and like wild animals lived on what they could catch, they had no government, and were merciless to everyone not of their own small tribe. He who has seen a savage in his native land will not feel much shame, if forced to acknowledge that the blood of some more humble creature flows in his veins. For my own part I would as soon be descended from that heroic little monkey, who braved his dreaded enemy in order to save the life of his keeper; or from that old baboon, who, descen-

ding from the mountains, carried away in triumph his young comrade from a crowd of astonished dogs-as from a savage who delights to torture his enemies, offers up bloody sacrifices, practices infanticide without remorse, treats his wives like slaves, knows no decency, and is haunted by the grossest superstitions.

Man may be excused for feeling some pride at having risen, though not through his own exertions, to the very summit of the organic scale; and the fact of his having thus risen, instead of having been aboriginally placed there, may give him hopes for a still higher destiny in the distant future. But we are not here concerned with hopes or fears, only with the truth as far as our reason allows us to discover it. I have given the evidence to the best of my ability; and we must acknowledge, as it seems to me, that man with all his noble qualities, with sympathy which feels for the most debased, with benevolence which extends not only to other men but to the humblest living creature, with his godlike intellect which has penetrated into the movements and constitution of the solar system-with all these exalted powers-Man still bears in his bodily frame the indelible stamp of his lowly origin.

Grammar and Practice

Passive

- Man is descended from a haired quadruped.
- The grounds upon which this conclusion rests will never be shaken.
- All the higher mammals are probably derived from an ancient marsupial animal.

We use the passive when we don't know, or it isn't important, who does the action.

Such is the case of scientific texts as the one on this unit. Passive voice is highly used in very formal texts, literary and scientific, and it is not used in oral language. We sometimes say who does the action after the word by. We form the passive with the correct tense of the verb be + the past participle.

1º Complete the table of passive forms of active forms 1-3 in your notebook.

Active

1. Man bears in his bodily frame the stamp of his lowly origin.
2. Man bore in his bodily frame the stamp of his lowly origin.
3. Man will bear in his bodily frame the stamp of his lowly origin.

Passive

1. The stamp of his lowly origin is... in his bodily frame.
2. The stamp of his lowly origin ... born in his bodily frame.

3. The stamp of his lowly origin will ... born in his bodily frame.

2º Find three more examples of the passive in the text.

3º In these sentences, we are more interested in the action than in who/what did the action. Put the verbs in brackets into the passive.

1. Darwin thinks that man ... (descend) from monkeys.
2. This creature (examine) tomorrow.
3. When this treatise appears, many people ..(astonish).
4. Darwin saw a tribe. Their faces(paint).

4º Listen to the cassette and repeat the sentences.

1. Sexual selection is treated at length in "The Descent of Man".
2. The sexual characters are fully developed only at maturity.
3. The most attractive and vigorous males were preferred by females.
4. The organic scale wasn't accepted by some people.
5. The organic scale won't be accepted by some people.

Speaking

Discuss in class.

- What do you think about Darwin's theory? Why?
- Give arguments for and against it.
- Read the following extracts and discuss them.

"He who is not content to look, like a savage, at the phenomena of nature as disconnected cannot any longer believe that man is the work of a separate act of creation"

[.....]

"For my own part I would as soon be descended from that heroic little monkey, ... as from a savage who delights to torture his enemies, offers up bloody sacrifices, practices infanticide without remorse, treats his wives like slaves, knows no decency, and is haunted by the grossest superstitions".

"...and the fact of having thus risen, instead of having been aboriginally placed there, may give him hopes for a still higher destiny in the distant future"

Writing

An opinion essay

In opinion essays, there are facts and there are personal opinions.

1º Read these extracts from opinion essays. Which are facts and which are opinions?

E.g. People have traditionally thought that man was

created like that. Fact

In my opinion, man cannot be disconnected from natural evolution. Opinion

1. Personally, I think man comes from a lower form.
2. Nowadays most people share the idea of evolution.
3. Sometimes religion and science are incompatible.
4. I strongly feel that people should open up their minds in favour of science.

2° Linking words. There are phrases which are used to introduce opinions. Study and copy them in your notebook.

I strongly feel that ...
 In my opinion, ...
 In my view, ...
 It seems to me that ...
 From my personal point of view...
 Personally, ...
 I think/ I believe...

La evolución y percepción social
 por Raquel Aguilera, Manuel Guillem y Beatriz Rubio

3° Write an essay of about 100 words about your own view of Darwin's theory of evolution.

Remember to use some of the phrases from exercise 2 to introduce your opinions. Organize your essay like this.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. Introduction | 3. Second point |
| 2. First point | 4. Conclusion |

Writing tips. Writing introductions and conclusions.

In the introduction, state the topic, and give your opinion.

In the conclusion, summarize your argument and give your opinion again.

Raquel Aguilera

Manuel Guillem

Beatriz Rubio

I.E.S. NUESTRA SEÑORA DEL PILAR-TETUÁN

Bibliografía

- Arsuaga, J.L. El collar de neandertal. Nuevas ediciones de bolsillo. S.L., 2000
- Arsuaga, J.L., Martínez, I. La especie elegida. Ed. Temas de hoy S.A., 1998.
- Ayala, F.J. Ignorancia en guisa de religión: la teoría de la evolución en Kansas. El País, martes 31 de agosto de 1999.
- Ayala, F.J. La teoría de la evolución. Ed. Temas de hoy, S.A., 1994
- Desclée de Brouwer. Biblia de Jerusalén. Bilbao, 1975.
- Corbella, J., Carbonell, E., Moyá, S., Sala, R. Sapiens. El largo camino de los homínidos hacia la inteligencia. Ediciones Península Atalaya, 2000.
- Introducción, traducción y notas de Juan Vernet. El Corán. Editorial Planeta. Barcelona, 2000.
- Leakey, R. La formación de la humanidad. Edición Optima, S.L., 1981
- Morris, D. El mono desnudo. Nuevas ediciones de bolsillo. S.L., 1967.
- Bolton, D. Pre-Select. 1° Bachillerato. Oxford University Press. Student Book and Teacher's Book. 1997.
- Bolton, D., Tattersall, L. Select Exam preparation for Selectividad and PAU. Oxford University Press. Student Book and Teacher's Book. 1997.
- Victorian Issues. Charles Darwin: From "The Descent of Man" (Natural Selection and Sexual Selection). The Norton Antology. English Literature. Sixth Edition. Volume 2.



Júbilo

María Tena

Hoy fue la fiesta en la oficina. Pusieron un papel de embalar sobre la mesa de juntas y encima las bebidas, el chorizo, las aceitunas y las tortillas de patatas. Fue una sorpresa aunque algo esperaba. La última semana les había sorprendido cuchicheando a mis espaldas como si estuvieran conspirando para eliminarme. El jefe también participó. Incluso echó unas palabritas hablando de mi espíritu de servicio, de mi puntualidad durante tantos años, de la alegría de poder por fin descansar, de que jubilación viene de júbilo y me ofreció la amistad de todos. Dijo que yo me había portado muy bien desde que entré en la empresa y que, de vez en cuando, tenía que volver a visitarles. Brindamos por eso con vasitos de plástico llenos de coca cola y cerveza templada.

Resultó una reunión muy alegre. Me regalaron una cadennita de oro de la que colgaba un reloj redondo con números romanos y una cartulina amarilla con las dedicatorias de todos los compañeros. Habían quemado los bordes para que pareciera un pergamino, se tomaron ese trabajo. Después de treinta y cinco años sé que me lo merezco, pero fue muy emocionante.

Salí de allí como un día más, el mismo itinerario hasta la parada, el mismo semáforo aunque los tilos de la avenida hoy estaban florecidos, como si se hubieran vestido así para despedirme.

En el autobús fui pensando que era el último trayecto y cómo hubiera podido ser mi vida si me hubiera casado con Mario. Cuando nos conocimos él quiso que dejase el trabajo pero yo me aferré a ese sueldo de secretaria como la única posibilidad de mantener mi independencia. Me había dado cuenta de que no le gustaba a su familia y por eso nunca estuve segura de que lo nuestro durase. Quizás él no aguantaría la presión de perder la herencia de sus padres y le costaría tener que buscarse un oficio al margen de la empresa familiar, por eso yo preferí seguir trabajando. Si todo se estropeaba, me quedarían esas rutinas, ese sueldo mensual, esos compañeros a los que entonces acababa de conocer y ya había cogido cariño.

El autobús avanza entre las calles que van perdiendo los brillos de la tarde. "Hiciste bien, por una vez te funcionó la intuición. Te costó muchas peleas pero ¿Quién iba a prever que él se pusiese enfermo? ¿Cómo ibas a sospechar que te quedarías viuda sin serlo a los pocos meses de vivir juntos, cuando estabais todavía organizando la ceremonia de la boda?

Nunca pudiste ocupar la casa nueva, permaneciste en ese pisito al que ahora te diriges y el trabajo resultó ser tu única distracción, tu único consuelo. Menos mal que no lo habías dejado. Los primeros años fueron duros pero llegaste a convencerte que quizás conocerías a alguien y podrías rehacer tu vida: eras alta, agradable, limpia, cocinabas bien y no habías llegado a engordar a pesar de trabajar siempre sentada. Los sucesivos jefes que pasaron por la Dirección General afirmaban unánimes que eras la mejor secretaria que habían tenido. Los compañeros te querían: todos te pedían de vez en cuando que hablastes en su favor, que tapases su impuntualidad, que les informases de los aumentos de sueldo, de los viajes del jefe, que les prestases dinero. Para cada uno tenías una sonrisa. Eras servicial, amable, tenías buen carácter. Creías que algún día podrías hacer feliz a alguien, que alguno de los clientes o de los visitantes se fijaría en ti.

Después, ya no recuerdas cuando, te acomodaste a la soledad.

Primero empezaste a disfrutar del placer cotidiano de llegar a casa muy tarde y muy cansada y encender la televisión mientras preparabas algo de comer: -una ensalada, un poco de queso, una lata de atún- sin tener que hablar con nadie, sin necesidad de seguir siendo amable. La comida del mediodía en el comedor de la empresa era muy abundante y por la noche no hacía falta más. Luego te acostumbraste a cenar tumbada en la cama viendo el programa que pusieran, cualquiera, daba igual, hasta quedarte dormida, sin pensar ni por un minuto que estabas sola.

A partir de un momento, te diste cuenta de que eras tú la que ya no serías capaz de soportar a un hombre a no ser que fuese el príncipe azul montado en un caballo que viniese a recogerte justo allí, al antedespacho del jefe, donde pasabas la mayor parte de tu vida mientras respondías al teléfono, apuntabas recados, revisabas la agenda. Pero incluso el príncipe azul destiñe, y probablemente ni siquiera él sería ya capaz de sacarte de tu horario ordenado y tus costumbres minuciosamente programadas."

Y ahora que es definitivamente de noche, mientras llega a casa, piensa que la soledad de pronto se le ensancha como una playa inmensa de horas vacías que habrá que llenar de alguna manera y se le hace un hueco en el estómago parecido al que sentía de pequeña en el parque cuando su padre empujaba el columpio con demasiada fuerza.

No, no le apetecía cambiar de costumbres así que después de cenar, ordenó meticulosamente en la mesilla las dos cajitas con las pastillas -siempre tenía una de repuesto por si se le acababan- y se fue durmiendo poco a poco pensando en esos compañeros tan simpáticos y en la fiesta tan bonita que le habían preparado.

A los pocos días la encontraron tumbada en la cama muy sonriente, -el televisor encendido tantas horas seguidas alertó a los vecinos-, con esa expresión servicial que durante años lució en la oficina.

En su cuello brillaba todavía la cadenita de oro pero el reloj redondo con números romanos se había parado.

1º de Mayo
Fiesta del Trabajo

María Tena es escritora,
finalista en el Premio Heralde de Novela

Ahí está Tetuán

Jesús Leza

Como uno de tantos nudos que va haciendo la cordillera del Rif hasta rematar en Argelia, Tetuán se asienta sobre la ribera izquierda de un río muerto. Apenas es un brochazo de cal blanca pringado de ventanitas que el viento dejó olvidado como marca de su paso entre dos montañas. Le pusieron Tetuán, que quiere decir "los ojos", porque antes había manantiales por toda su Medina y a esos ahí les dicen ojos de agua. Ahora no queda ninguno porque la gente lleva años revolviéndolos con las cañerías.

- Nube que pasa, nube que se queda atorada, imagínate cuántas habrán de pasar con el mar tan cerca. El viento en lugar de llevárselas las despedaza en miles de gotas pequeñitas y luego se encarga también de incrustártelas pacientemente en cada hueso. Desde que tienes memoria te empiezan a decir que Tetuán es la ciudad del clima ideal, todos el mismo día. Lo malo es que te lo acabas por creer a fuerza de no haber visto otro. Al resto del mundo lo conoces por lo que pueda o no ser similar a tu calle o a tu barrio. Te reirás, pero siempre pensé que mi calle era igualita que Marbella sólo porque le habían plantado palmeras. A veces, un nombre basta para viajar a falta de visado, yo por ejemplo me iba al café París y con eso tenía para sentirme en Francia.

Ahmed guarda silencio para escuchar con atención profunda el confuso anuncio del ferry que desentraña el horario de salida y que todos a bordo conocen al comprar el boleto. Después de escucharlo transportado por el viento hasta el café del puerto en varios idiomas sin que ni el que hablaba varios se enterara de algo, vuelve a vaciar un chorro de té en la taza y espera una eternidad para tomar con parsimonia el primer sorbo.

- No hay nada mejor que el té magrebí, es preferible terminarlo cuando se ha enfriado, tiene otro sabor, otro sabor —. Recalca, acostumbrado como está desde siempre a darle varios usos a la misma cosa.

Empieza a pardear, el sol se fuga después de haber hecho resplandecer los grises brillantes del monte Musa.

- También te crees que afuera, las gentes te van a tratar con cariño, porque eso dicen las historias que te cuentan las agencias de cooperación. Yo me figuraba carteles en cada ciudad andaluza que ponían: "bienvenidos, marroquíes".

Por más señas que hace es ignorado por los camareros; al final lo atienden luego que trata de disimular cómo frota el índice y el pulgar después apuntarme ostentosamente.

- Si tienes tiempo antes que me dejes te llevo a Rincón, hay muchos bares con chicas, muchos. Hace años que no voy pero deben seguir ahí, los lugares digo, porque a ellas las cambiaban cada semana con las nuevas que llegaban y las seguirán cambiando, ¿qué cómo lo sé? Son las ventajas que tiene un país de costumbres establecidas. Cuarenta euros, amigo, sólo eso te costaría, veinte por cada uno.

Al rato colocan en la mesa dos cervezas y varios platos de tapas. Anticipándose a cualquier reclamo Ahmed suelta una explicación:

- No hemos comido en todo el día y tampoco es cosa de que nos malpasemos. No me mires así, no soy menos musulmán por beber o comer jamón. En mi casa me dicen el nazarín, porque a veces estoy emborrachándome o porque lleno la nevera con dos o tres lonchas de embutido. Han llegado al extremo de tirarlas a la basura. La otra vez le pregunté a padre las razones de meterse con mis cosas. Ah, mi sueño es tener lo suficiente para comprar una pierna de pata negra y colgarla en mi ventana a ver si así le da tal coraje que por fin se muera. ¿Te contó lo del terreno? ¿No? Pues tiene uno magnífico en la carretera de Ceuta donde estaba el pantano. Me pidió que lo vendiera y fui con un negociador de inmuebles, ya sabes, de esos que tramitan y venden, estuve tratando con él por meses, pero cuando llegamos a un acuerdo y fui con la oferta a casa, padre me dijo que esperará a que muriera. Desde entonces temo por su vida, cualquiera de mis hermanas lo podría arrojar escaleras abajo.

Dejó sus afectos filiales para regresar a las apariencias del consumo.

- ¡Qué fresquita está! Además casi no tiene alcohol.

Entrecerrando los ojos fingió leer los grados de la cerveza y aprovechando que la tenía en la mano la inclinó un poco más debajo de los ojos y la bebió de un trago apresurado. Sin dejar de hablar acercó la mía mientras continuaba con la explicación:

- Bueno, me imagino que estando como estás de servicio no puedes tomar, pero no te apures, si quieres me bebo tu cerveza, nada más por hacerte el favor, no creas que te voy a pedir nada a cambio.

Tenía mis dudas sobre la resistencia que podía tener a la bebida, pero luego de la segunda ronda no pidió otra y siguió hilando con su natural coherencia.

- Fuera de alguno que otro sitio en la carretera, Tetuán es tranquilo, ya lo verás. No hay muchas cosas que hacer, parece mentira que teniendo al lado a Tánger los tetuaníes seamos tan diferentes. Aunque, al estar cerca de esa ciudad canalla nunca faltan los fines de semana de bohemia. A mí me encanta la bohemia, ya sabes eso de estar bebiendo por días hasta quedar tirado por la calle.

Iba a contradecir su versión sobre la vida bohemia cuando se acercaron a avisarme que ya era hora. Levantamos la vista de los pescadores de bajura que terminaban de desenredar sus redes aprestándolas así para la pesca de mañana con el peñón de Gibraltar de fondo, manteniendo a flote la península como un pilote enorme y descarapelado. Al dejar la terraza, por fuerza pasamos entre las mesas hacia la salida. Nos recibe el cálido bullicio de las conversaciones festivas envuelto en humos de café con leche y el ir y venir de los camareros que toman con muy poco entusiasmo los manoteos de Ahmed para despedirse. Yo anoto como advertencia el "nos vemos luego" que les deja mientras termina de embolsarse casi la totalidad de la propina.

Como empieza a lloviznar hacemos una carrera hasta el auto.

- Estas aguas ni se cuentan allá, con todo lo que llueve en el año se podría rellenar el río Martil hasta volver a hacerlo navegable, ¿ya te conté que llueve todos los días? Pero no te vayas a imaginar un aguacero, sólo es un chipi chipi que dura lo que tarda el viento en vaciar la nube y vuelve el sol a picar. Porque ahí todo lo determinan los vientos, uno detiene las nubes que viajan por el estrecho, otro las rompe contra las montañas, uno más despeja para que escampe o atrapa en sus remolinos una nube entre las calles, todos te quitan el resque-mor picante del sol de mediodía. Ahí se tiene que aprender a vivir con el viento. ¿Traes algún cigarro? Gracias, este otro para la oreja, estos más te los devuelvo allá, vas a ver qué baratos los ponen. En cada esquina hay un niño ofreciendo tabaco del que te guste a precios más bajos que los del barco, no me digas que eso no es comercio internacional, no está tan mal, quita esa cara. Por día, un muchacho de esos llega a sacar hasta cien dirhams. Es todo un arte magrebí buscarse la vida sin tantas complicaciones, no es un arte que tiene cualquier árabe, como dicen. Mira, un libanés recorre medio mundo, vive hacinado en una trastienda, come puras sardinas enlatadas y cuando el Dios lo llama se va rico, eso sí, pero sin haber vivido. Mis paisanos son más listos, emigran en corto, se buscan la vida y en cuanto la encuentran, el trabajo lo hace otro, ellos reciben parte de los beneficios porque no son avaros y se ponen a descansar como manda el Dios.

Tampoco estoy de acuerdo con la sagacidad divina para los negocios que según él es propia de sus connacionales, pero no le digo nada.

Las calles antes de la carretera son de tránsito lento, como no hay otra vía tenemos que sumarnos a la banda de autos que la circulan una y otra vez mientras la llenan con ese ruido al que los jóvenes de ahora llaman música. Ahmed disfruta del trayecto igual que ellos, como si fuera en medio de un paseo dominical, le digo que se calme cuando saca la mitad del cuerpo, según él para saludar a unas improbables amigas que por lo demás le responden con un mohín desdeñoso. Cada cuadra, la calle ceutí cambia su denominación por otra más grandiosa, me sorprende no encontrar al final los Campos Elíseos ni la Quinta Avenida. Al llegar a la carretera caigo en cuenta que el trayecto es lo suficientemente corto como para dar la impresión de haber dado vueltas en el mismo sitio.

- Aquí te espero -. Dijo Ahmed mientras le esposo dentro del auto. En el puesto de revisión fronterizo donde tengo que dejar la documentación y el informe de su traslado no tardo mucho. Mientras confirman el trámite voy a ver como sigue, lo encuentro masticando con dificultad con los carrillos inflados.

- ¿Quieres? - Dijo al ofrecerme un par de gominolas que apachurradas como están no me dejan distinguirles el origen. Lo confirmo con el vacío de mi portaviandas y hago algún esfuerzo por entender qué dice entre las palabras que tritura junto con los dulces.

- Debías comer algo, puede darte hambre ¿Quién sabe cuánto tiempo nos tengan esperando? Estos cruces de frontera son como los cruces entre carneros, no sabes cómo te van a salir. Negro, con los cuernos para afuera, vaya uno a saber.

Una vez que se atraviesan los dos tejados de las aduanas y la malla metálica que quizá alguna vez cierre, el puesto marroquí es una casa desamparada sin más aspecto de oficina que la sucesión de ventanillas ante las cuales desfila la procesión de trotamundos desorganizada como sólo puede lograrlo la lógica burocrática. Los grupos de policía nacional uniformada con kepíes y guantes blancos revisan con mayor celo los vehículos que pasan frente a los mochileros hasta lograr atemorizarlos. Un estado de ánimo muy útil para obtener el par de monedas que los libre de toda molestia. Yo tengo mejor suerte y me pongo frente a la ventanilla de atención destinada a los servicios diplomáticos, donde la diligencia todavía no puede llamarse así pero tarda menos.

La noche llega de repente traída como las nubes por cualquiera de los muchos vientos residentes del Estrecho.

- Al menos esta vez no pasamos hambre, me es imposible soportarlo, no puedo. Por eso durante el Ramadán me levanto

hasta la hora de la harira. Si por mala suerte tengo que despertar antes, todo el día no sé nada, ni entiendo una palabra de español o francés, incluso el árabe se me olvida por la falta de tabaco y café. Espero que el Dios me tenga en cuenta ese sacrificio porque no hago muchas cosas con él. El Ramadán sí porque creo que para él tiene mucha importancia, cuando menos eso es lo que te dicen desde niño. ¡Ah, de haber podido aguantar el hambre no hubieran empezado mis desgracias! Ahí donde me ves, yo era todo un empresario, estaba a cargo de la agencia turística más importante de este lado del Mediterráneo.

El informe que había leído no desmentía sus actividades turísticas, sólo las matizaba un poco: "...gracias a la oportuna denuncia de un asombrado turista, quien no podía dar crédito a que en el país se fijaran aranceles en especie que debía beberse el guía oficial (...) fue detenido en *Ashila* bajo el cargo de usurpación de funciones y falsificación de documentos (...) aprovechando la visita de inspección que hacían los miembros de la Oficina de Cooperación Internacional se hizo pasar como el único agente de viajes autorizado por la familia real para subir en el autobús de dicho organismo a media docena de jubilados alemanes a quienes apartó de su *tour* original con engaños..."

- Siempre que había un grupo importante me mandaban llamar, preguntaban específicamente por mí porque yo era el único que no los atormentaba con la venta de alfombras, es cosa conocida que el salario de los guías se cobra en la comisión que les dan los bazares por las compras que hacen los turistas. Los llevan con engaños a ver el día anual de mercado de artesanías bereberes. Son unos pintas. A mi agencia le daban una cuota fija y pactada de antemano, quedaban tan contentos que, durante el viaje, en agradecimiento, cada uno me regalaba una botella y yo, pues hacía el sacrificio de firmelas tomando de a como se pudiera nada más para no ofenderlos.

La carretera nos hace una cuenta más del collar de autos que como animal vivo serpentea en la saliente del risco amarillo junto al mar. Abajo el agua atora en las piedras restos de bolsas negras, ocultas con ese impermeable para la luz de luna que luce sobre las breves olas. Por ellas se hace camino en barquitas rústicas hacia la otra orilla que desde aquí se mira brillante. Arriba el viento siempre sin luz sigue fiel a su labor de galeote milenario horadando la montaña, mojando sus cumbres y laderas con astillas de agua para que su sombra gaste la piedra y esparza en areniscas la pelusa de vida que alguna vez se aferró a ella. Entre sus silbos se cobija la caravana de mujeres que llevan la carga centenaria de mercancías que evitaron los pagos aduaneros y pañuelos que le niegan al viento el solaz con los rizos.

Las primeras luces rurales que encontramos al paso no logran apagar esa intensidad.

- ¿Puedo coger otro cigarro? Gracias, los viajes aunque sean cortos dan ganas de fumar, bueno eso siempre y cuando hayas comido algo. Yo siempre como algo desde aquella vez. ¿Te dije que mi empresa de viajes estaba muy acreditada? Seguramente eso propició las envidias que me llevaron a juicio para obligarme a cerrarla, eso y que el juez que atendió la causa estaba malquistado contra mí. Todo por culpa del hambre. Ese sábado estuve todo el día en el puerto esperando a que bajarán los turistas del ferry para llevarlos de paseo por la Medina, sin comer nada, nada. Con el Estrecho cerrado a la navegación me quedé sin grupo para ese fin de semana, además tenía que regresar porque después de haber revisado en los bolsillos el monto de mis viáticos, calculé que no ajustaban a cubrir hospedaje ni alimentación. Recordé que en casa me esperaba la alacena cerrada con llave por orden de mi padre y que sólo había visto en la nevera un vaso de kefir que ya llevaba varios días. Sin poder explicarlo, repentinamente me entró enorme nostalgia por ver a mi amigo Mohamed y me encaminé a su casa con el propósito de saludarlo e informarle de mis preocupaciones por su bienestar, con tan mala suerte que nada más al llegar me encontré las puertas abiertas. El sepelio del padre del esposo de la hermana de mi amigo había obligado a la familia entera a acompañar el féretro al cementerio dejando a las viejas al cuidado de la casa y en la cocina me encontré varias fuentes con brewats, trozos de pastela, aceitunas y dátiles. En ese momento pensé que eran restos de la comida porque si no, ¿qué hacían ahí a esas horas? El tío ese es un exagerado, además no me comí todo, le dejé toda una pieza de pan para que olvidara la pena de la muerte de su padre. ¿No dicen que las penas con pan son menos? De nada me valió ser tan considerado con él. Fue empezar el juicio para que, a los gritos y sin ninguna educación me acusara de haberme "tragado" el banquete del sepelio de su padre y prohibiera mi entrada "por siempre jamás en cualquiera de las casas de la familia". Poco me hubiera importado su berrinche de no ser porque trabajaba como juez, el mismo juez que instruyó luego el juicio a donde me llevaron la envidia hacia mi próspera actividad empresarial y los infundios en contra mía.

El tráfico se hace lento. Cinco años hace que se inauguró la autopista de dos carriles y las obras que ahora van casi a la mitad angostan de cuando en cuando la carretera a uno solo. Los vehículos detenidos son acosados por enjambres de vendedores que sorprendentemente ofertan un mismo producto: pañuelos faciales. Ahmed baja la ventanilla y les grita durante media hora todo un tratado en árabe, luego traduce probablemente sin mucha fidelidad:

- Les dije que no nos molestaran.

Vuelve a subir el cristal y ya sin pudor ni éxito hurga en la guantera; después de coger otro cigarro me explica:

- Ojalá supieran lo que en realidad es la actividad comercial. Por un tiempo y con el único propósito de darle salida a los

productos del campo nacional me dediqué a la comercialización de frutos secos, eso me llevó a relacionarme con la comunidad extranjera residente en el país.

Por el informe supe que vendió cacahuets y pipas en un carromato. Por las mañanas un mendigo ciego "a quien no cobraba un céntimo por guiar" empujaba el armatoste desde su casa hasta las puertas del colegio extranjero. Aprovechaba el descanso y la hora de la salida para vender por entre las rejas. "Sus ganancias" aumentaron cuando la relación con los niños se estrechó al grado que llegaron a considerarlo "parte de la familia."

A veces los colegios extranjeros llegan a comprender algunos rasgos de la estructura social del Magreb, a veces no. Aquí, ajenos aún al sentimiento de compensación culpable que tenemos en occidente, los padres, en lugar disculpar de manera sistemática las faltas de sus querubines, los disciplinan con dureza propia del gran mongol. Ya sea en uno o en otro extremo los alumnos terminan siempre por darse cuenta de los fallos y aprovechan el menor descuido para sobrevivir a su educación. Ese fue el hueco por donde Ahmed obtuvo sus "relaciones con la comunidad académica de Europa."

- Regularmente era huésped del director del colegio -. Con gesto señorial termina de espantar a los vendedores y arrellanándose en el asiento se toca la frente en franco gesto de fastidio, pero sigue contando -. Ni te imaginas la de veces que me invitó a platicar con él, la charla, por cierto, siempre trataba aspectos correspondientes a la educación escolar.

Según el informe, los muchachos habían encontrado la manera de librarse de los severos castigos paternos. Siempre que la directiva del centro mandaba llamar al padre respectivo para pedirle cuentas sobre el comportamiento o el desempeño de su hijo, el alumno en cuestión iba al viejo carromato a alquilar los servicios de Ahmed, quien entregaba a la carta tarifas para tal desempeño dependiendo de la gravedad de la falta y del grado de contrición que el cliente quisiera que interpretara; así, echar novillos valía diez dirhams y reprobar el curso ciento cincuenta, el rostro serio y compungido costaba diez dirhams, por veinte más miraba apenado al suelo y por cincuenta justos al cielo mientras se retorció las manos con desesperación. Ahora que si el mozallete estaba dispuesto a invertir una cantidad adicional se le entregaba el paquete combo que incluía todos esos males juntos con la solicitud lacrimosa del perdón que en ocasiones se conseguía sólo después de aderezarlo gratuitamente con amagos de infarto al corazón retorciendo el mugriento saco al tiempo que se sofocaba el aliento y por el cual no se cobraba nada, fuera del "pago del servicio de tintorería que restablezca el estado de mi americana nueva."

Sus relaciones con la comunidad académica extranjera siguieron floreciendo mucho tiempo después de que la jefa de

estudios se extrañara de la frecuencia con la que ese pobre hombre tenía que acudir a poner la cara por su hijo, la posibilidad de tener más de uno no chocaba en un país cuyas altas tasas de natalidad son religiosamente encargadas a la divina providencia, sobre todo cuando en el país de los profesores (y lo sé porque es el mío), hasta hacía pocos años la iglesia católica tenía el poder para asignarle al mismo encargado celestial con otro nombre igual tarea. Que los niños llevarán apellidos distintos se entendía menos, pero la incompreensión cabal de instituciones familiares tan peculiares como la poligamia soportaba esa duda. Tuvo que venir la denuncia de un alumno resentido por no haber salvado como sus compañeros el castigo, debido a falta de fondos, para acabar con el servicio que prestaba Ahmed. "Por envidias", termina por resumir. Entretanto pasa un pañuelo por la frente seca, creo que lo reconozco pero no me atrevo a averiguarlo, durante las abanicadas que siguieron me solicita:

- ¿Al llegar a Castillejos podrías parar un poco? Es que ya no aguanto el calor, falta poco para llegar, si no fuera por el atasco estaríamos en Tetuán desde hace horas.

Pensé responderle que todavía no llevábamos viajando ni una sola cuando de nuevo me interrumpe:

- ¡Ahí está! Ésa es la ciudad de Castillejos.

La vista de esa aldehuela mancha de tristeza mi primera imagen de Marruecos. Frente a la estación de trenes abandonada al mar, separados por la delgada línea de la carretera se levantan varios edificios pequeños que semejan enormes barrancones. Algunos obstruyen su propia entrada invadiendo la acera con sillas a remedo de terrazas de café cuyas mesas vacías sólo sirven de parapeto desde donde se agolpan las deshabitadas miradas de viejos que pueden tener cualquier edad; soterrados por el paisaje gris que los absorbe nos miran pasar con indiferencia. Encima de ellos, los anuncios de neón apagados por la tierra, menos visibles que los pringues verdes de la época del protectorado que conserva la estación, los reúnen como enjambre de polillas ciegas que continúan por costumbre la danza de vueltas y vueltas en torno a una farola extinta hace mucho.

Lo que no se deja ver por ningún lado es una mujer. Aquí o han descubierto cierta forma de procreación asexual o los habitantes van a reproducirse a otro sitio y aquí aguardan la temporada de celo o son todos machos expulsados del grupo original.

Desesperado por salir de aquella visión acorto la distancia con el taxi celeste que abre brecha delante de mí, Ahmed lo nota y suelta apenas un reclamo:

- Ahora no podremos tomar nada hasta Rincón y a esta hora los establecimientos no cuentan con el personal femenino que te prometí, confío que sigan dormidas porque de día resul-

ta que no provocan la misma atracción. Los viajes me han permitido ilustrarme con uno que otro útil saber; como que la belleza y el horror dependen del día y la noche, aunque antes de viajar lo sabía nada más con haber ido a Rincón.

Mis padres han vivido siempre en una buena calle ¿Te dije que tiene palmeras? Se llama Mauritania, no es que el nombre sea gran cosa, pero es algo distinto en un reino donde todas las avenidas llevan uno de los dos mismos nombres. Me hubiera gustado más que se llamara avenida Mulay Ahmed o aunque fuera Ahmed a secas pero con Mauritania me conformo. Mira lo que son las casualidades. ¿A dónde crees que fue mi primer viaje? — Sin hacer mucho caso a la respuesta evidente que estaba a punto de darle exclama entusiasmado — ¡A Mauritania! Al lado de mi casa paterna hoy está un colegio infantil, no te imaginas cuánto lo aborrezco; incluso los sábados reciben tal panda de pequeños gritones irreconciliables con la paz del sueño. Con el fresco de las nueve de la madrugada empiezan a llegar y con ellos mi martirio. Antes de que se instalara vivía ahí Adel, un muy querido amigo, dicho sea sin demérito a nuestra amistad. Juntos fuimos al colegio, juntos fuimos al instituto, juntos salimos con nuestra primera chica. Luego él se puso a trabajar y luego también él se quiso casar. Al morir su padre heredó una tetería salvaje incrustada en el nudo central de la Medina, al rato tenía otras dos; una en

la avenida Hassan segundo de abajo y otra en la avenida Mohamed quinto del centro. Era rico, para que me entiendas. Por las mañanas lo iba a visitar a una, al mediodía a otra y por las tardes a la tercera y última. Dejaba que me invitara un par de cosas, minucias, una bebida un platito de algo, naderías, hombre, naderías. Si con eso era feliz, ¿quién era yo para negarle la felicidad? Hubiera seguido alegrándole la vida de no ser por el empeño de casarse desde el primer día que empezó a trabajar, esos dos grandes males dieron al traste con nuestra bonita amistad. Una tarde de aquellas me pidió que le hiciera el favor de esperarlo- como toda mi vida he sido un señor acepté gustoso-, no sin antes sugerirle que mandara traer unas cervencitas "así atenuamos la espera" le dije. Regresó a la barra donde estuve fielmente esperándolo a que terminara de cerrar y me soltó de golpe "me quiero casar." De momento no supe responder, pero luego, cuando agregó "me juzgarás raro pero será con



alguien distinto" se me atragantó la empanadilla. Sin embargo, me tranquilizó escucharlo terminar su idea "las chicas de hoy...", aliviado de no pintar nada en sus rarezas "como no fuera siendo una de mis hermanas", recordé lo feas que son y eso bastó para alejar cualquier mal pensamiento mientras él seguía diciendo, con la voz sepulcrosa en el estómago "sabes amigo, quiero casarme con una joven virtuosa; virgen y pura, no es por ofender a nadie pero no puede ser alguien de aquí" y al momento terminó de echarme la frase asentada en la mirada convencida que le daba fuerza para agitar el índice encima de mis ojos "porque estoy plenamente seguro que todas las chicas de esta ciudad lo han hecho por lugares ¡insospechados!"

Para librarse de compartir destino con una pécora así, me

encomendé la misión de traerle una esposa de Mauritania. Al confesar que "no podía confiarse a nadie más" me convenció del todo. Abandoné las múltiples ocupaciones a las que me encontraba entonces consagrado y partí a cumplir con mi deber de amigo llevando conmigo una fuerte cantidad de dinero ya que a la dote había agregado una suma igual destinada a mis viáticos y a la compensación por las molestias y la discreción que esperaba de mi servicio. Por más protestas con las que certifiqué que la absoluta reserva y la amistad guardarían su confesión en una tumba o le ofrendaría la mía propia, por más ruegos que hice aduciendo lo innecesario del cobro respecto a una tarea cuya sola designación me llenaba de orgullo, constituyendo este

solo hecho pago suficiente, no me fue posible devolver el inmerecido obsequio a mi servicio. Al despedirnos con un abrazo en el aeropuerto de Tánger empezaron las desconsideraciones. ¿Aquí en Rincón sí que pararás, verdad? Si no te apetece que nos invitemos algo, cuando menos ir al servicio. Ya no aguanto.

La carretera vuelve a un ritmo normal. El viento parece despejar los sonidos, se escucha el mar como si fuera otro distinto, diferente en todo al despojado que dejamos batido en sus propias oscuridades, cimiento del pueblo inmóvil que también quedó atrás. Los autos vacíos estacionados a la orilla de la playa que se adivina por su ruido, me animan un poco. Ahmed baja de nuevo la ventanilla para atrapar los olores conocidos que le trae la brisa, quizá su sonrisa sea franca, sobre todo ahora que no me sonrío a mí. Decido detenerme en el próximo parador y me dan ganas de decírselo, "sólo unos segundos" le aclaro.

- No hace falta más, jefe, adelantito hay uno que tiene muy buena carne.

Luego volvió a contarme:

- Te decía, las desconsideraciones: resulta que antes de despedirnos mi amigo "sugirió" que aprovechara el dinero que me había dado para pagar yo también una dote. Sentí que sólo con la idea me podía dar un mal, con la boca del estómago cerrada del todo y la confianza que por aquel entonces nos teníamos, le expresé las razones que hacían imposible el disparate de casarme, como pareció entenderlas no le di mayor importancia y partí en busca de la esposa con las características requeridas. No creas que nada más fue bajarme del avión y llevarla, tardé casi un mes en dar con una y a eso hay que sumarle una semana de conversaciones para llegar a un acuerdo sobre la dote porque ya para entonces la suma destinada había mermado un poco debido a imponderables que tuve que sortear. A la vuelta, nos recibió Adel en el mismo aeropuerto, me pidió que alojara a su futura esposa en el Minza un par de días mientras él iba a Tetuán a explicarle la decisión a su madre, descontenta como estaba la señora, quien a su vez tenía planes para el matrimonio de su hijo. De dos, el alojamiento se prolongó a ocho días, durante los cuales atendí solícitamente a la prometida, cosa que nadie tuvo a bien agradecerme, y no paran ahí las desconsideraciones porque el día de la boda, la madre de mi amigo esculcó los bolsillos de mi traje a la salida del banquete. Todavía me pregunto cómo llegó hasta uno de ellos la botella del brindis. Pero pase una vergüenza terrible, amigo. ¿Puedo un bocadillo o dos?

El viento arrastra una nube pequeña sobre nosotros y me vino a la cabeza que era como si estuviera haciendo un trabajo, el de acarreador. Ahmed carga bajo el brazo un montón de bocadillos envueltos en papel plata, brillantes como piedras, y dice entre risas:

- Pero la infamia no paró entonces, a la mañana siguiente Adel golpeaba a patadas la puerta de la casa de mis padres, ¡de mis padres! Traía el cabello alborotado y los ojos inyectados, lo estuve observando por horas despotricar desde el ático, vaya uno a saber que querría. Después supe que injustamente me acusaba de haberle mancillado y no sé que otras invenciones. Él mismo se bebió el agua que había revuelto. Fue tanto el escándalo que armó que se vio obligado a marcharse a otra ciudad. No es que yo tuviera en cuenta sus amenazas pero también partí a buscar fortuna, emigrando como hacen las pobres gentes de mi tierra.

No es el caso disgustarle diciéndole que no todas las personas son prófugas, que no todas son acusadas por las autoridades de su país, que no todas son extraditadas. No era el caso, sobre todo ahora que degusta con entusiasmo el segundo bocadillo. Le veo el gusto al hacer a un lado el bolo, le veo el gusto al sacar las palabras justas para decirme mientras apunta con el trozo de pan hacía la salpicadura blanca de casas en la montaña:

- Ahí está Tetuán.

Jesús Leza



Radio exterior: la burla de la censura

Pilar Arranz

Apareció como medio de comunicación en los años 20 y una década después ya era un fenómeno social. La radio se metió en los hogares españoles de forma paulatina y pronto se convirtió en la principal fuente de información. De ahí que, enseguida, el poder político quisiera controlar los contenidos para lanzar sus consignas políticas. Con lo único que no contaron los poderosos fue con el hecho de que la radio podría fácilmente saltar fronteras y hacer quiebros a la censura. Había nacido un medio de comunicación tan libre como el aire por el que se transmitía.

Tras el final de la Guerra Civil española, varias emisoras retransmitieron desde el exterior hacia España para facilitar información en contra del III Reich y la Italia de Mussolini. Las emisiones eran auspiciadas por los Gobiernos Aliados y daban los datos sobre la marcha de la II Guerra Mundial que las autoridades españolas ocultaban. Fueron esas voces las que daban cierta dosis de esperanza a los maquis o a los que habían perdido la guerra en España; muchos creyeron, a través de aquellos mensajes, que los Aliados vendrían a liberar a los españoles de la dictadura franquista. La BBC de Londres, Radio Moscú y Radio París emitían en onda corta y en los hogares españoles se escuchaba desde la clandestinidad esas informaciones tan alejadas de lo que el gobierno de Franco dictaba desde las emisoras nacionales.

Radio París encontró en Adelita del Campo, eufemístico apellido que se inventó en el campo de concentración, y Julián Antonio Ramírez sus voces más representativas. Con una rica formación intelectual, democrática y de izquierdas, lo que determinó que tuvieran que exiliarse en Francia, Adelita y Julián lucharon contra la dictadura con las armas de las que disponían: la cultura, su voz y la información. Durante más de treinta años muchos españoles pudieron escuchar noticias sobre España que eran se elaboraban y contrastaban en el país vecino. Durante esas tres décadas pasaron por los micrófonos de Radio París el entonces Príncipe Juan Carlos, Picasso, Monseñor Tarancón, Dolores Ibarruri o Rafael Alberti. Radio París se encargó de dar voz a los nombres que el régimen de Franco había borrado del mapa.

Pero sin duda fue Radio España Independiente, Radio Pirenaica, la estación más mítica en el exilio. Radio Pirenaica fue una radio clandestina que funcionó desde 1941 hasta 1977.

Aún hay oyentes que recuerdan cómo comenzaba sus emisiones: "Aquí, Radio España Independiente; Estación Pirenaica, la única emisora española sin censura de Franco... transmitiendo por la onda...". Su primera directora fue Dolores Ibarruri y sus trabajadores eran, como ella, militantes del Partido Comunista de España. La emisora siempre estuvo rodeada de leyenda y se especulaba dónde estaba ubicada. Muchos creían que estaba emplazada en la frontera hispano-francesa pero la verdad es que emitió primero desde Moscú y más tarde desde Bucarest. Ellos fueron los encargados de contar a los españoles, desde un prisma muy diferente, el proceso de Julián Grimau, el nacimiento de Comisiones Obreras, el triunfo de la revolución cubana o la de los claveles en la vecina Portugal.

Obviamente el fenómeno no se daba en una sola dirección. En 1957 el gobierno de los Estados Unidos pagó un buen puñado de dólares para poder instalar en la localidad gerundense de Pals el más potente emisor de Radio Liberty. Esta emisora emitía propaganda anticomunista, y de defensa a ultranza del sistema capitalista, hacia la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). La caída del muro hizo que sus objetivos no tuvieran sentido y los norteamericanos, que ya no tienen intereses propagandísticos en aquella zona, inutilizaron ese centro emisor. Sin embargo ahora el gobierno de Bush se está planteando volver a ponerlo en marcha, reorientando sus antenas hacia los países del Magreb para potenciar su campaña contra el terrorismo islámico.

El poder de los medios de comunicación, y en particular el de la radio como arma propagandística, quedó demostrado una vez más en la Guerra por el control de las Islas Malvinas que enfrentó a británicos y argentinos. Los dos gobiernos hicieron todo lo posible para desalentar a las tropas enemigas. "Radio Atlántico del Sur" fue la respuesta del gobierno de Thatcher ante la postura de la BBC, que la "dama de hierro" consideraba demasiado "imparcial" ante el conflicto. La programación de la cadena estaba producida en Londres e incluía desde espacios informativos, siempre favorables al ejército británico, hasta mensajes presuntamente escritos por madres de soldados argentinos que invitaban a abandonar las armas a sus hijos. El otro bando no se quedó parado, puso en marcha "Radio Liberty" que lanzaba constantes mensajes a los combatientes británicos para recordarles lo lejos que estaban de su tierra y de sus gentes en un intento de minar su moral.

90 millas separan la costa de Florida y la isla de Cuba, una distancia que se han saltado de un plumazo los opositores de Castro a través de Radio Martí. Esta emisora fue creada en 1.985 por el Congreso estadounidense con el objetivo de ser la voz oficial de Estados Unidos para Cuba. Las autoridades norteamericanas encontraron rápidamente un apoyo incondicional en los exiliados cubanos que viven en Miami. Desde Radio Martí se intentó contrarrestar los mensajes que lanzaban Radio Rebelde y Radio Progreso, las más importantes emisoras cubanas, y se convirtió en la principal fuente de información de los disidentes al gobierno de Castro en la isla caribeña. Los mensajes más repetidos a través de sus ondas son aquellos que abogan por un cambio inmediato de régimen; de la misma forma se hace una loa constante del régimen capitalista. Pero Castro no se resignó a que "invadieran" su territorio con mensajes contra su persona y su Gobierno, enseguida comenzó a interferir la señal de Radio Martí consiguiendo que en numerosas regiones la señal no sea nítida.

Radio exterior: la burla de la censura

por Pilar Arranz

Pero como nada es eterno, a la radio le ha salido una dura competidora: Internet. La reciente guerra de Irak ha dado una idea de hacia dónde se van a dirigir los que buscan contrastar la información a través de distintas fuentes. Desde el portal "ClandestineRadio.com" se pueden escuchar emisoras de radio clandestinas de países que se encuentran en conflicto como Irak, Colombia y las ex repúblicas soviéticas. Desde 1.996, y a través de esa página web, se pueden escuchar las otras versiones de lo que está ocurriendo en los puntos más "calientes" del mundo. Durante la guerra de Irak, sin ir más lejos, se pudieron conocer las operaciones psicológicas y mediáticas que Estados Unidos habían emprendido contra el régimen de Sadam Hussein.

Ya sea a través de las ondas, o a través de la red de las redes, el ser humano siempre buscará la forma de conocer las distintas caras de la realidad, nunca se conformará con los mensajes que el poder establecido trata de vender como verdad absoluta.

Pilar Arranz es periodista (Cadena S.E.R)