

Número 16

2016

16. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales • Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatearen Aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Monográfico

Estudio y transmisión del Patrimonio Cultural Inmaterial:
aportaciones desde la lingüística,
la literatura y la didáctica

Mónica AZNÁREZ / Magdalena ROMERA
(editoras)

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Número 16
2016
16. zenbakia

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Título/Izenburua: *Huarte de San Juan.*
Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Director/Zuzendaria: Patricio Hernández Pérez

Editoras monográfico/Monografikoaren editoreak: Mónica Aznárez / Magdalena Romera

Consejo de Redacción/Erredakzio-Batzordea: Corcuera Manso, Fidel
(Universidad de Zaragoza)
Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco
(Universidad de La Rioja)
Idiazabal Gorrotxategi, Itziar
(Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)
Salaberri Zaratiegí, Patxi
(Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa)
Zuazo Zelaieta, Koldo
(Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)

Edita/Argitaratzen du: Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa
Servicio de Publicaciones
publicaciones@unavarra.es

Fotocomposición/Fotokonposaketa: Pretexto. pretexto@pretexto.es

ISSN: 2386-9143

Correspondencia/Korrespondentzia: Universidad Pública de Navarra
Revista *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Campus de Arrosadia
31006 Pamplona
Teléfono 948 169 428. Fax 948 169 448
huartedesanjuan.filologia@unavarra.es



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported

Índice / Aurkibidea

Monográfico: Estudio y transmisión del Patrimonio Cultural Inmaterial: aportaciones desde la lingüística, la literatura y la didáctica

Mónica AZNÁREZ / Magdalena ROMERA

Introducción 7

Sección 1: Estudios lingüísticos y literarios

Mónica AZNÁREZ / Ekaitz SANTAZILIA

Un acercamiento a la conceptualización de algunas emociones en el patrimonio fraseológico del euskera y del castellano 13

Nayim MEDINA DEL MORAL / Magdalena ROMERA

Análisis acústico del seseo vasco en los datos del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra 34

Alexandra LARRALDE

Primeros pasos de un estudio sobre literatura de tradición oral en Baja Navarra 52

Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA

Canciones populares para niñas de la Sección Femenina de la Falange. Estudio de un cuaderno manuscrito de 1953 81

Alfredo ASIÁIN ANSOARENA

Multimodalidad y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)..... 111

Sección 2: Propuestas didácticas

María BOBADILLA PÉREZ

Propuesta didáctica interdisciplinar en torno a las costumbres, ritos y tradiciones de las cigarreras, como ejemplo del patrimonio inmaterial de la cultura hispánica 138

Pilar COUTO-CANTERO / David LEIRA CAPARRÓS

El patrimonio cultural inmaterial para el fomento de la interculturalidad en las aulas de aprendizaje: el Coco 157

M^a Victoria LÓPEZ PÉREZ

Desarrollos didácticos del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra (APIN): un proyecto de Lengua castellana y Literatura en Secundaria 175

Gabriel RUBIO-NAVARRO

Descubrir el patrimonio inmaterial a través de la creación de narrativas digitales con Scratch 197

Monográfico

Estudio y transmisión del Patrimonio Cultural
Inmaterial: aportaciones desde la lingüística,
la literatura y la didáctica

Introducción

Mónica AZNÁREZ / Magdalena ROMERA
Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
monica.aznarez@unavarra.es / magdalena.romera@unavarra.es

En los últimos años, y especialmente después de la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO en 2003, el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI en adelante) se ha convertido en un concepto de gran relevancia, tanto en el mantenimiento de la diversidad cultural, como en el fomento del respeto a otras identidades y del diálogo intercultural.

En dicha convención, el PCI se definía como el conjunto de «usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos, etc., reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural». El Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, por su parte, precisaba en 2011 que se considera parte del PCI «toda manifestación cultural viva asociada a significados colectivos compartidos y con raigambre en una comunidad».

Se trata, por tanto, de un campo cuyos límites no son fáciles de establecer y que se ha ido definiendo, principalmente desde las instituciones, a partir de una selección de ámbitos de manifestaciones culturales consideradas intangibles y patrimoniales, con el fin de favorecer su conservación, estudio y transmisión. El citado Plan Nacional ha identificado los siguientes ámbitos del PCI: los conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas; las creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales; la tradición oral y las particularidades lingüísticas; las representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales; las manifestaciones musicales y sonoras; las formas de alimentación; y las formas de sociabilidad colectiva y organizaciones.

Desde la Cátedra del Archivo del Patrimonio Inmaterial de la Universidad Pública de Navarra (APIN en adelante), se ha iniciado un trabajo que pretende contribuir precisamente a esa conservación, estudio y transmisión del PCI, en especial, de uno de sus ámbitos: el de la tradición oral y las particularidades lingüísticas. Así, en el marco de esta Cátedra, se han llevado a cabo, entre otras actividades, trabajos de investigación que abordan cuestiones relativas tanto al estudio del PCI desde las disciplinas de la lingüística y de la literatura, como a su transmisión, especialmente en el ámbito educativo (*vid.* Salaberri, 2014). Es esta línea de trabajo la que se ha querido impulsar mediante la publicación de este número monográfico en el que investigadores, tanto de la Cátedra como de fuera de ella, estudian y exploran este ámbito del PCI, desde diferentes perspectivas.

Como todo concepto de breve trayectoria, el PCI precisa de acercamientos progresivos que vayan trazando sus límites (por inestables que sean), profundizando en sus particularidades y explorando sus potencialidades de aplicación tanto en el ámbito social como educativo (Asiáin y Aznárez, 2012). Este monográfico pretende ofrecer nuevos y/o más profundos acercamientos que contribuyan al estudio y transmisión de este ámbito del PCI como lugar de encuentro de diferentes disciplinas dentro de la lingüística, la literatura y la didáctica.

Dentro de los estudios lingüísticos y literarios que se incorporan en esta monografía, encontramos cinco trabajos en los que se utilizan datos del PCI para estudiar distintos aspectos. La diversidad de los enfoques adoptados por estos investigadores deja vislumbrar las numerosas posibilidades de análisis que permiten estos materiales, y la vasta y rica información que se puede extraer de ellos desde disciplinas tan variadas como la fraseología, la fonética, la literatura (de tradición oral) o el análisis (multimodal) del discurso.

El artículo de Aznárez y Santazilia abre una línea de investigación de gran interés tanto para aquellos interesados en el patrimonio fraseológico del castellano y del euskera como para aquellos que quieren profundizar en la conceptualización de las emociones en las lenguas. Basándose en los principios teóricos de la lingüística y de la fraseología cognitivas, estos autores realizan el estudio comparativo de locuciones verbales y colocaciones que describen un estado de ánimo o la experiencia de una emoción por parte de una persona en euskera y castellano, para determinar el modo en que ambas lenguas han conceptualizado este ámbito experiencial. Los resultados confirman, al igual que los estudios en otras lenguas, la hipótesis de la corporeización (*embodiment*), aunque también evidencian la existencia de conceptualizaciones propias de la cultura de una comunidad como la identificación de la tristeza y del miedo con la oscuridad, presente en la fraseología del euskera pero no en la del castellano.

Medina y Romera dan a conocer los resultados del estudio fonético-acústico de las producciones seseantes de un hablante pertenecientes al Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra (APIN). Siguiendo con el trabajo iniciado sobre el seseo vasco en Navarra, en este artículo se analizan las realizaciones sibilantes de un informante oriundo de la zona vascófona, pero que, sin embargo, tiene el castellano como primera lengua. A través del programa de análisis acústico PRAAT, se analizan seis magnitudes acústicas de cada segmento sibilante de las grabaciones del informante recogidas en el archivo. Los resultados muestran que este hablante presenta una realización sibilante distinta de otros hablantes encontrados en otras zonas vascoparlantes, fundamentalmente en Gipuzkoa y Bizkaia. La aparición de esta nueva realización reabre la cuestión sobre la influencia del contacto con el euskera, como principal motor del cambio.

Los artículos de Larralde, Allué y Asiáin aportan atractivos análisis sobre aspectos de la literatura oral del patrimonio inmaterial. Larralde presenta un inventario actualizado de las manifestaciones de la tradición oral en el paisaje cultural bajonavarro, en el que se reúnen narraciones populares como cuentos, mitos, leyendas, pero también cancioneros, enigmas y paremias. Este ámbito de estudio le lleva a redescubrir trabajos de los folkloristas de los siglos pasados con las primeras recopilaciones de elementos literarios de tradición oral. Su estudio presenta, al mismo tiempo, un interesante trabajo de recopilación de testimonios de hablantes de la Baja Navarra, que se han incorporado recientemente al APIN, lo cual le permite apreciar diferentes aspectos del imaginario popular con sus evoluciones hasta su estado actual. Asimismo, el trabajo muestra la clara unidad cultural que existe entre Alta Navarra y Baja Navarra, zonas tan vinculadas en épocas pasadas.

Allué, por su parte, realiza el análisis de una serie de canciones recopiladas en 1953 en un cuaderno manuscrito por una informante del APIN. Estas canciones fueron escritas a mano por la informante cuando era niña, durante un campamento de verano organizado en Poblet por la Sección Femenina de la Falange Española, y están acompañadas de dibujos y elementos decorativos introducidos por ella misma. Además del análisis de este cuaderno, el trabajo incorpora una entrevista con la propia informante. Allué relaciona la información ofrecida por la recopiladora con los objetivos y prácticas de la Sección Femenina en sus primeras décadas de existencia, más concretamente, las vinculadas con la utilización del cancionero popular. El trabajo constata el uso del PCI para la difusión de la ideología de manera implícita, concretamente, subraya cómo la enseñanza musical fue un espacio reclamado y defendido por las instituciones que se ocupaban de la formación de los jóvenes.

Cierra esta sección el trabajo de Asiáin, quien, desde un punto de vista más teórico, incorpora una perspectiva metodológica para el estudio las manifestaciones del PCI. Como él señala, la complejidad que requiere anotar, analizar e investigar las manifestaciones del PCI es grande, y por ello propone un método de análisis, a partir del análisis multimodal del discurso (AMD), que incorpora el estudio del lenguaje en combinación con otros recursos modales. Propone tomar como punto de partida el análisis sensorial del PCI, y realizar una anotación multimodal, para conseguir lo que denomina «hipertextos multimodales».

Uno de los aspectos esenciales del estudio del PCI es su transmisión. Como señala el texto de la Convención de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO 2003), «la importancia de este patrimonio es de orden social y económico a un tiempo, ya que contribuye a la cohesión de la sociedad y ayuda a los individuos a sentirse miembros de una comunidad y de la sociedad en general». De este modo, para mantener vivo este patrimonio es necesario no solo protegerlo y salvaguardarlo, sino también asegurar su transmisión de generación en generación. Por ello, como menciona también Asiáin en su artículo, son esenciales las propuestas que se puedan hacer en el ámbito educativo para conseguir este fin.

La sección titulada «Propuestas didácticas» de este monográfico incluye cuatro trabajos en los que se aportan propuestas didácticas encaminadas a la transmisión y salvaguarda del PCI. Bobadilla y Couto-Cantero y Leira analizan personajes significativos en la vida y el imaginario colectivo. La figura de la «cigarrera», que ha protagonizado obras musicales, cinematográficas y literarias, es estudiada por Bobadilla como referente del PCI. Su artículo presenta, en primer lugar, un análisis de esta figura femenina como pionera en la lucha por la igualdad de la mujer, a través de la obra de la escritora gallega Emilia Pardo Bazán *La Tribuna* (1882). En segundo lugar, aporta un proyecto didáctico para Educación Secundaria, cuyo objetivo fundamental es el reconocimiento por parte del alumnado de la trascendencia de este personaje para las costumbres, tradiciones y ritos de la sociedad actual. Couto-Cantero y Leira, por su parte, estudian la figura de «el Coco», presente en diferentes tradiciones, lenguas y culturas. En primer lugar, realizan un análisis de este personaje en distintas manifestaciones, para después presentar asimismo una propuesta didáctica para el aula de secundaria destinada a fomentar el aprendizaje y la transmisión del PCI.

López presenta una experiencia didáctica llevada a cabo en un aula de secundaria con el mismo objetivo: fomentar el reconocimiento del PCI y su transmisión. Expone una experiencia implementada con éxito en la asignatura de Lengua castellana y Literatura en un curso de 3º de la ESO. El proyecto titulado «El ocio de ayer y de hoy» se basó en la realización de entrevistas a informantes

de distintas generaciones de una misma localidad sobre sus actividades en el tiempo libre. Los objetivos primordiales eran el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado, a través de la realización de una entrevista y el reconocimiento de los rasgos de vitalidad etnolingüística, y el desarrollo de la competencia cultural.

Finalmente, Rubio-Navarro propone aprovechar los numerosos elementos gráficos, textuales y sonoros que configuran el APIN para desarrollar propuestas educativas cercanas al alumnado de primaria y secundaria, tan familiarizado con estos recursos. El artículo presenta el diseño de un proyecto didáctico en el que el alumnado participa en la creación de narraciones digitales cuyos protagonistas son personajes pertenecientes al PCI, a través de la programación de videojuegos e historias interactivas con el programa Scratch (MIT).

Queremos agradecer a la Obra Social La Caixa y a la Fundación Caja Navarra la financiación que, a través del proyecto Cátedra Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra de la Universidad Pública de Navarra, hemos recibido para la realización de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- ASIÁIN, A. y M. AZNÁREZ (2012): «Patrimonio Cultural Inmaterial y adquisición y desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral», *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua* [en línea], nº 12, pp. 45-64. Recuperado de [www.academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9357/HSJ_Filolog%
c3%ada_12_2012_Patrimonio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9357/HSJ_Filolog%c3%ada_12_2012_Patrimonio.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (20/07/2016).
- IPCE – INSTITUTO DEL PATRIMONIO CULTURAL DE ESPAÑA (2011): *Plan nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* [en línea]. Recuperado de www.ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/inmaterial.html (05/07/2016).
- SALABERRI, P. (coord.) (2014): *El patrimonio cultural inmaterial: ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas*, Pamplona/Iruña, Cátedra archivo del patrimonio inmaterial de Navarra-Universidad Pública de Navarra. Recuperado de www.unavarra.es/digitalAssets/198/198325_100000libroPCI.pdf (20/07/2016).
- UNESCO (2003): *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006 (19/07/2016).

Sección 1
Estudios lingüísticos y literarios

Un acercamiento a la conceptualización de algunas emociones en el patrimonio fraseológico del euskera y del castellano

Mónica AZNÁREZ

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
monica.aznarez@unavarra.es

Ekaitz SANTAZILIA

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
ekaitz.santazilia@unavarra.es

Resumen: El objetivo de este trabajo es abrir la línea de investigación en fraseología que se apuntaba como interesante en el marco de la Cátedra Archivo del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra (Aznárez, 2014): el estudio comparativo, desde un punto de vista cognitivo y etnolingüístico, de las expresiones existentes en euskera y en castellano. Concretamente, esta contribución se centra en un grupo de unidades fraseológicas, las locuciones verbales y colocaciones que describen un estado de ánimo o la experiencia de una emoción por parte de una persona, con el fin de descubrir el modo como ambas lenguas han conceptualizado este ámbito experiencial.

El trabajo se basa en los principios teóricos de la lingüística y de la fraseología cognitivas (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1980; Kövecses, 2014; Dobrovols'kij, 2007), así como en la metodología seguida en los diversos estudios dedicados a la conceptualización de emociones y sentimientos en diferentes lenguas (Kövecses, 1995, 2000; Maalej, 2004; Iñesta y Pamies, 2002, etc.), y, en la línea de lo observado en dichos estudios, confirma tanto la hipótesis de la corporeización (*embodiment*) como la existencia de conceptualizaciones propias de la cultura de una comunidad.

Palabras clave: fraseología cognitiva; euskera; castellano; emociones; corporeización.

Laburpena: Lan honen helburua Nafarroako Kultur-Ondare Materiagabearen Artxiboaren Katedraren esparruan interesgarritzat jo zen (Aznárez 2014) honako fraseologiako ikerketa-lerroa zabaltzea da: euskaraz eta gaztelaniaz dauden esapideen konparaziozko azterketa, ikuspegi kognitibo eta etnolingüistikotik. Zehazki, ekarpena unitate fraseologiko multzo batean oinarritu da; aldarreak edo pertsona batek emozio bat nola bizi duen azaltzen duten ahozko esapide eta kolokazioetan hain zuzen, bi hizkuntzek esperientzia esparru hori nola kontzeptualizatu duten jakiteko.

Lana hizkuntzalaritza eta fraseologia kognitiboaren printzipio teorikoetan oinarritzen da (Lakoff, 1987; Lakoff eta Johnson, 1980; Kövecses, 2014; Dobrovols'kij, 2007), baita hizkuntzek emozioak eta sentipenak nola kontzeptualizatzen dituzten aztertzen dituzten ikerketek darabilten metodologian ere (besteak beste, Kövecses, 1995, 2000; Maalej, 2004; Iñesta eta Pamies, 2002), eta ikerketa horietan ikusitakoaren ildotik, lan honek, batetik, gorputzearen (*embodiment*) hipotesia baieztatzen du, eta, bestetik, komunitate baten kulturak berezko dituen kontzeptualizazioak ere badaudela erakusten du.

Gako hitzak: fraseologia kognitiboa; euskara; gaztelania; emozioak; gorputzea.

Abstract: The aim of this work is to unfold one of the lines of phraseological research that were considered interesting in the context of the Intangible Cultural Heritage Archive of Navarre Research Group (Aznárez, 2014): the comparative study, from a cognitive and ethnolinguistic point of view, of the existing expressions in Basque and Spanish. More specifically, this contribution focuses on a group of phraseological expressions –verbal locutions and collocations that describe a person's mood or the experience of an emotion by a person– with the aim at discovering the way both languages have conceptualized this experiential field.

This work is based on the theoretical principles of cognitive linguistics and phraseology (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1980; Kövecses, 2014; Dobrovols'kij, 2007) as well as on the methodology followed in the various studies devoted to the conceptualization of emotions and feelings in different languages (Kövecses, 1995, 2000; Maalej, 2004; Iñesta y Pamies, 2002, etc.), and confirms, in line with what has been observed in the works mentioned, both the embodiment hypothesis and the existence of conceptualizations which are specific to the culture of a community.

Keywords: cognitive phraseology; Basque; Spanish; emotions; embodiment.

1. Introducción

El campo de la fraseología constituye un elemento esencial en el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) de una comunidad, concretamente en el ámbito que el Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial denomina «ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas». Como se afirmaba en Aznárez (2014), son varias las razones por las que la fraseología ocupa un lugar destacado dentro del PCI. En primer lugar, las expresiones fraseológicas pertenecen a lo que Coseriu (1981) denomina «discurso repetido», pues consisten en unidades fijas que los hablantes sienten como tales y que se han transmitido como discurso «ya dicho» de generación en generación. En este sentido, si bien la UNESCO (2003) ha entendido las lenguas principalmente como «vehículo» del PCI de las comunidades, se puede afirmar que estas –y sus expresiones fraseológicas especialmente– «son» patrimonio cultural inmaterial, ya que constituyen en sí mismas hechos culturales e históricos (Coseriu, 1992).

En segundo lugar, en la fraseología se manifiestan las «teorías populares» (*folk theories*) o «modelos culturales» (*cultural models*)¹, es decir, el modo en el que las comunidades interpretan el mundo y entienden desde las realidades más inmediatas hasta las más abstractas. Esta característica de muchas unidades fraseológicas es la que ha atraído la atención de la semántica cognitiva (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987), interesada en descubrir los modelos conceptuales que subyacen a expresiones referidas a diferentes ámbitos de la experiencia en diferentes lenguas. Desde esta perspectiva, los estudios realizados han concluido que el pensamiento metafórico y metonímico desempeña un papel esencial en el origen de estas expresiones, y que este estructura la experiencia humana con base en el cuerpo y su interacción con el entorno. Los trabajos que se han dedicado a la fraseología en diferentes lenguas desde un punto de vista cognitivo vienen a confirmar la hipótesis de la «corporeización» (*embodiment*), según la cual, la interpretación de la realidad se realiza a través de metáforas basadas en la percepción sensorial, las habilidades psicomotrices y la experiencia «corporeizada» (Lakoff, 1987: 12). Este rasgo que caracteriza a gran parte de las unidades fraseológicas se corresponde con la naturaleza misma del PCI, cuyo soporte es la «mente corporeizada», formada por la interacción entre el cuerpo, la mente consciente y la cultura: «Lo inmaterial es una instancia mental producida por la extensión-interacción del cuerpo humano que acoge lo orgánico y lo cultural» (Asián y Aznárez, 2012: 48).

1. Tomamos la terminología empleada por varios autores (cfr. Kövecses, 2000; Holland y Quinn, 1987).

Por último, y en estrecha relación con el punto anterior, al igual que otras formas de la tradición oral, como las canciones o los cuentos tradicionales, la fraseología refleja los modos de vida, las costumbres, las creencias, etc., de la comunidad hablante a la que esta pertenece. Así, hay expresiones basadas en la religión –como el sintoísmo en japonés o el cristianismo en muchas lenguas de Occidente–, en «fiestas» tradicionales –como los toros en castellano–, en objetos y productos asociados a la vida diaria o al tiempo de ocio –como la cerveza en alemán o las castañuelas en castellano–, en mitos y personajes mitológicos –como los de la tradición grecorromana en varias lenguas europeas–, en prejuicios sobre determinados grupos sociales o étnicos –como los gitanos en castellano o los judíos en polaco–, en supersticiones –como la de cruzar los dedos y tocar madera en muchas lenguas–, etc. (Dobrovól'skij, 2000; Luque y Manjón, 2002; Pamies y Dobrovól'skij, 2011).

Por todo ello, la conservación y el estudio de la fraseología de las diferentes lenguas son tareas ineludibles para las sociedades interesadas en conservar y comprender su PCI. Si bien las labores fraseográficas de recopilación se han ido desarrollando en un gran número de lenguas por el interés en la «conservación», no puede decirse lo mismo de los estudios fraseológicos. Como es lógico, en algunas lenguas como el castellano, los estudios sobre fraseología se han multiplicado en las últimas décadas, pero en el caso de lenguas minoritarias como el euskera todavía queda mucho por hacer. Dado que una de las razones para abordar este trabajo es el interés por contribuir al estudio de la fraseología vasca, dedicaremos un primer apartado a describir brevemente lo realizado en este campo hasta el momento. En segundo lugar, presentaremos las principales contribuciones que se han llevado a cabo sobre la fraseología de las emociones en diferentes lenguas, para centrarnos finalmente en el estudio contrastivo euskera-castellano de la fraseología referida a tres emociones consideradas básicas: la alegría, la tristeza y el miedo.

En resumen, con el trabajo que a continuación se presenta se pretende contribuir al estudio del PCI de las comunidades donde conviven las dos lenguas estudiadas (euskera y castellano), mediante el análisis tanto de los modelos cognitivos subyacentes como de los modos de vida, costumbres y creencias reflejados en un grupo concreto de expresiones fraseológicas de ambas lenguas.

2. La tradición fraseográfica y fraseológica vasca

Los trabajos dedicados a las expresiones fraseológicas en lengua vasca son, como hemos adelantado, principalmente *corpora* y recopilaciones de unidades fraseológicas, y no tanto estudios y análisis de estos. Sin embargo, esa labor de

recopilación ha sido proporcionalmente abundante y variada, ya que ha ido y va unida a la voluntad de conservación de un patrimonio lingüístico que se ve progresiva e inevitablemente mermado por la presión de las lenguas circundantes, y la práctica desaparición, durante la última centuria, de hablantes monolingües.

Así, el empleo variado de unidades fraseológicas propias de la lengua vasca ha sido considerado un síntoma de salud y riqueza de la lengua vasca, alejada de la influencia del castellano. En cierto modo, los autores vascos han considerado que precisamente las personas con menor contacto con otras lenguas, e incluso con menor grado de alfabetización, han sido quienes han empleado la lengua con mayor riqueza y precisión, y los garantes de su conservación². Citemos como ejemplo de este sentir la novela costumbrista *Peru Abarka* de J. A. Moguel publicada en 1881 pero escrita décadas antes, en la que el buen vascohablante es el hombre de caserío, y es el cirujano quien, a pesar de tener estudios, habla un euskera más pobre y contaminado. El propio autor dice en el prólogo:

En los diálogos que presento habla un labrador (...) que no ha puesto piés en la escuela de primeras letras; un solitario que no ha salido de los bosques del bascuence (...), y que en mil asuntos habla afluente con la mayor pureza (...). Se le verá instruido en una elocuencia sin artificio, en adagios misteriosos, en tropos que de sí dá el idioma, dando lecciones á un bascongado callejero que le habla con voces corruptas. (Moguel, 1904 [1881]: 6).

Y más adelante:

Yo no me atreveré á hacer una decente versión castellana de estos diálogos bascongados. La diferencia de los idiotismos, las saladas expresiones de nuestra lengua, los instrumentos particulares del país, la variedad de los sinónimos, y otras cosas, ponen para mí un obstáculo invencible (Moguel, 1904 [1881]: 14).

Esa misma preocupación, como decíamos, es patente en las diferentes recopilaciones. El propio Mocoeroa, autor de una de las mayores colecciones fraseológicas en vasco, decía así en su ensayo *Genio y Lengua* de 1935, según recoge Kaltzakorta (2001: 73), de quien citamos: «¿No hemos dejado disiparse casi del todo el espíritu del euskera en la literatura, por descuidar el modismo, el giro, la fraseología?». Irigaray (1962: 489), años después, también veía la necesidad

2. Kaltzakorta (2001: 76-9) recoge esta idea en autores de diferentes lugares como el vizcaíno *Kirikiño* (1866-1929), el guipuzcoano *Basarri* (1913-1999), el navarro *Manexaundi* (1867-1943) o el labortano *Zerbitzari* (1883-1961), entre otros.

de compilar y conservar los modismos, cuya pérdida achacaba, una vez más, a la influencia del castellano y del mundo urbano (cfr. Villasante, 1983).

En consecuencia, a principios del siglo XX y en las décadas siguientes empezaron a publicarse compilaciones de fraseología de mayor o menor extensión a ambos lados de los Pirineos, en artículos de revistas como *Gipuzkoarra*, *Euskalduna*, *Euskera*, *Gure Herria*, *Bulletin du Musée Basque*, o *Euskal Esnalea* (cfr. por ejemplo, Altube, 1911 y 1925; Ormaechea, 1926; Intza, 1926, 1927, 1928; Lafitte, 1962; Irigaray, 1962, o Moulin y Uharte, 1979, entre otros). Zamarripa incluyó una vasta colección en su *Manual del vascófilo* (1913), Azkue hizo lo propio en *Euskalerrriaren Yakintza* (1945) e Intza publicó un pequeño libro también en 1974, pero, sin duda, las monografías de Izagirre (1981) y Moco-roa (1991), la web del Proyecto Intza (Elosegi *et al.*, s.d.) y el reciente diccionario fraseológico de Labayru (Labayru fundazioa, s.d.) son las compilaciones más voluminosas y amplias de que hoy dispone la fraseología vasca. En el siglo XXI, encontramos también pequeñas colecciones que pretenden aportar frescura al euskera actual y en las cuales subyace, como viene siendo habitual, la idea que vincula la riqueza fraseológica de una lengua con la salud y vigor de la misma. Valga como ejemplo *Mantxut* (Argia y Zazpiak Batman, s.d.). Por otro lado, cabe destacar que, como apunta Kaltzakorta (2001: 76), en muchos de los trabajos citados, aunque no en todos, hay una clara confusión entre fraseología y paremiología, especialmente en los más antiguos.

Más allá de este tipo de obras recopilatorias, son francamente escasos los estudios sobre fraseología vasca, con contadas excepciones como algún trabajo de Kaltzakorta (1998) y Juaristi (1998, 1999), o las jornadas sobre fraseología que en el año 2000 organizó la Real Academia de la Lengua Vasca en homenaje a Moco-roa, en las cuales Esnal (2001) y Kaltzakorta (2001) presentaron sendos trabajos de corte más bien historiográfico. En el campo de la lingüística comparada, los resultados no son mucho más abundantes. Hay un trabajo de Morvay (1996), en el que se comparan estructuras de diferentes lenguas, y algún trabajo de Echenique (2011) sobre el contacto vasco-romance y su influencia en la fraseología en ambas direcciones. Es más, en la mayoría de las recopilaciones arriba citadas, si no en la totalidad, las unidades fraseológicas en euskera vienen acompañadas de su traducción o correspondencia en castellano, francés o incluso otras lenguas, pero en ningún caso se aborda labor comparativa alguna.

Es por ello, principalmente, por lo que hemos considerado interesante acometer este estudio contrastivo entre dos lenguas (euskera y castellano) que conviven en un mismo territorio en Navarra y el País Vasco, pero presentan desiguales tradiciones fraseológicas.

3. La fraseología de las emociones

Desde los primeros estudios dedicados a la conceptualización de algunas emociones en el lenguaje (Kövecses, 1986; Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987), han sido muchos los estudios que han prestado atención a la fraseología de las emociones o los sentimientos en diferentes lenguas³. El interés de estudiar este ámbito fraseológico no reside únicamente en descubrir cómo habla la gente sobre las emociones, sino también en averiguar qué saben o cómo piensan acerca de ellas (Kövecses, 2000), esto es, acercarse a la «psicología popular», o a una «teoría popular de las emociones».

En general, y como ya han observado otros autores en el ámbito léxico de los sentimientos (Marina y López Penas, 1999), en el ámbito fraseológico existen más expresiones referidas a emociones negativas que a emociones positivas (Mellado Blanco, 1997; Torrent-Lenzen, 2008)⁴. Concretamente, el campo de la ira parece ser muy productivo, por lo que ha sido la emoción que más atención ha recibido por parte de los investigadores en diferentes lenguas (Iñesta y Pamies, 2001; Kövecses, 1995; Lakoff y Kövecses, 1987; Maalej, 2004; Matsuki, 1995; Núñez Román, 2014, entre otros).

Los diferentes estudios realizados corroboran la ya citada hipótesis del *embodiment*, poniendo de manifiesto que las emociones se han conceptualizado en diferentes lenguas con base en sus efectos fisiológicos, pues es esencialmente en el cuerpo donde estas se manifiestan. Se observa, por tanto, una base metonímica común, según la cual las emociones se interpretan a partir de los efectos que estas producen en el cuerpo, y que Lakoff y Kövecses (1987: 196) expresaron en el principio metonímico⁵ THE PHYSIOLOGICAL EFFECTS OF AN EMOTION

3. Si bien a menudo en los estudios lingüísticos se utilizan indistintamente, hemos elegido el término *emociones* en lugar de *sentimientos*, pues es el más utilizado en la literatura dedicada a este tipo de expresiones. No obstante, y aunque no podemos detenernos aquí en estas cuestiones, somos conscientes de que el empleo de uno u otro término tiene implicaciones diferentes que merecerían consideración, especialmente a la luz de los últimos descubrimientos realizados desde la neurociencia (cfr. Damasio y Carvalho, 2013).

4. Como explica Dobrovolskij (1992: 281), los conceptos que típicamente se expresan por medio de la fraseología son negativos, la estupidez, el miedo, la muerte, etc., son campos de gran productividad fraseológica. Esta tendencia la relaciona con la idea de que la fraseología designa los fenómenos subjetivamente relevantes del mundo objetivo.

5. Como explican Lakoff y Johnson (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987), en las metonimias conceptuales se toma un aspecto que se comprende bien, o que resulta fácil de percibir en una cosa, para referirse a toda ella o a otro aspecto de ella. Por tanto, a diferencia de lo que sucede en las metáforas –en las que se ponen en relación dos dominios–, en las metonimias la relación se establece dentro de un mismo dominio.

STAND FOR THE EMOTION (LOS EFECTOS FISIOLÓGICOS DE UNA EMOCIÓN SON LA EMOCIÓN). De este modo, una emoción como el miedo se conceptualiza a partir de sus efectos fisiológicos, como el descenso de la temperatura corporal en las expresiones *to have cold feet* en inglés, *(jemandem) gefriert das Blut in den Adern* en alemán, *se glacer le sang* en francés, *sentirsi gelare il sangue nelle vene* en italiano o *helársele a alguien la sangre (en las venas)* en castellano (Pamies e Iñesta, 2000).

Junto a la citada metonimia, los trabajos dedicados a la fraseología emocional y a la conceptualización de las emociones en las lenguas han descubierto que en la base de estas expresiones lingüísticas se encuentran diferentes metáforas conceptuales⁶, muchas de las cuales son también compartidas por un gran número de lenguas. Kövecses (2000), tras analizar expresiones del inglés, del húngaro, del chino, y del japonés, y apuntar algunas evidencias en tahitiano y en la lengua africana wolof, sugiere la cuasi-universalidad de las metáforas THE BODY IS THE CONTAINER FOR THE EMOTIONS (EL CUERPO ES EL CONTENEDOR DE LAS EMOCIONES) y ANGER IS A SUBSTANCE (FLUID/GAS) IN THE CONTAINER (LA IRA ES UNA SUSTANCIA (FLUIDO/GAS) EN EL CONTENEDOR). Estas metáforas generales se concretan en otras más específicas en las lenguas como ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER (LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR), que a su vez presenta implicaciones como la de que una ira intensa produce humo o vapor. Así lo muestran ejemplos como «Smoke was coming out of his ears» [le salía humo por las orejas], en inglés; «Füstölgött magában» [echaba humo él solo], en húngaro; o «Atama kara yuge ga tatsu» [el vapor sube de la cabeza], en japonés.

La perspectiva contrastiva que adoptan varios de estos estudios y que es la que seguiremos en este trabajo presenta un gran interés, ya que permite, por un lado, comprobar la hipótesis de la universalidad de algunas metáforas y metonimias conceptuales, puesta ya en duda por varios trabajos dedicados a lenguas minoritarias como los de Idström y Piirainen (2012) y Piirainen y Sherris (2016), entre otros, y, por otro, descubrir el modo como se concretan estas en cada lengua, pues, como afirma Kövecses (2000: 165), cada cultura puede decidir conceptualizar las emociones de muy diferentes maneras, aunque siempre dentro de las restricciones que impone la naturaleza universal del cuerpo humano y su fisiología. Como es sabido, las emociones producen una serie de sensaciones en nuestro cuerpo y unas modificaciones internas objetivas (tensión arterial, frecuencia cardíaca, temperatura corporal, modificación respiratoria...). Si bien no

6. En las metáforas conceptuales se utiliza un dominio origen, normalmente cercano a la experiencia física, para interpretar el dominio meta (las emociones en este caso), generalmente de carácter más abstracto (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987).

está demostrado que sean idénticos en cada uno de nosotros⁷, estos efectos fisiológicos constituyen una base esencial para nuestra interpretación de las emociones, como prueba la existencia de la metonimia arriba citada, LOS EFECTOS FÍSICOS DE UNA EMOCIÓN SON LA EMOCIÓN, en diferentes lenguas. Sin embargo, no debe perderse de vista, en la línea de lo que concluyen autores como Maalej (2004), que la corporeización en la que se basan las expresiones referidas a emociones está culturalmente determinada, y el modo como cada lengua interpreta la experiencia fisiológica asociada a estas puede ser muy diferente.

4. El presente estudio: las expresiones referidas a emociones en euskera y castellano

Si bien existen trabajos dedicados a la conceptualización de algunas emociones en castellano desde un punto de vista contrastivo e interlingüístico (Iñesta y Pamies, 2001; Mansilla 2008; Mellado Blanco, 1997; Núñez Román, 2014; Pamies e Iñesta, 2000), no hemos encontrado ninguno que incluya o se dedique al euskera⁸. Creemos que el análisis contrastivo euskera-castellano presenta un especial interés por tratarse de dos lenguas no relacionadas genéticamente que conviven en Navarra y el País Vasco, y que, como se ha señalado más arriba, forman parte del Patrimonio Cultural Inmaterial de estas comunidades.

En este primer acercamiento, hemos decidido acotar el campo de estudio y centrarnos en un grupo de unidades fraseológicas, las locuciones verbales y colocaciones que se refieren a la experiencia de tres emociones consideradas «básicas»⁹: la alegría, la tristeza y el miedo. Las expresiones del corpus sirven para identificar el estado de ánimo de una persona o su experiencia –que puede estar en su fase inicial– de una de estas emociones. Por tanto, las unidades incluidas equivalen a *ponerse + adjetivo* o un verbo equivalente («ponerse contento/triste» o «atemorizarse») o a *estar + adjetivo* («estar contento/triste/atemorizado») ¹⁰. Se excluyen así

7. Al parecer, la única modificación interna que se considera casi universal es el aumento de la tensión arterial en la cólera (Stemmler, 2004).

8. El trabajo de Morvay (1996) arriba citado se orienta fundamentalmente a la búsqueda de expresiones equivalentes en varias lenguas, y no se dedica al campo de las emociones.

9. Si bien la mayor parte del corpus está constituida por locuciones verbales, se han recogido también colocaciones con un componente verbal que presentan interés desde el punto de vista metafórico y cultural como *tener cague* o *tener cara de viernes*.

10. En este sentido es interesante señalar que la mayor parte de las expresiones recogidas equivalen más bien a «estar muy contento / triste / atemorizado», es decir, expresan intensidad emotiva como advierte Torrent-Lenzen (2008) en el ámbito de la fraseología emotiva del español.

las unidades que implican un estado de ánimo o emoción, pero que no equivalen a las expresiones anteriores. Es el caso de *(inori) errieta eman* [dar a alguien la re-yerta] («echar la bronca») o *dar a alguien con la puerta en las narices*, que implican ira, pero no equivalen exactamente a «encolerizarse» ni a «estar encolerizado» por presentar otros rasgos semánticos («regañar» o «rechazar» a alguien).

El corpus ha sido extraído en euskera de la base de datos del Proyecto Intza disponible en la red, y en castellano de dos diccionarios generales –el *Diccionario de la lengua española* de la RAE (2014) y el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (1998)– y dos fraseológicos –el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* de Manuel Seco *et al.* (2004) y el *Diccionario fraseológico del español moderno* de Varela y Kubarth (1994)–.

Con respecto a la metodología, como ya se ha adelantado, este trabajo aborda el análisis fraseológico desde una perspectiva cultural, y se basa principalmente en la tradición de la semántica cognitiva iniciada por Lakoff y Johnson (1980) y continuada por todos los autores arriba citados. Así, tras la búsqueda y el establecimiento del corpus en ambas lenguas a partir del dominio meta de tres sentimientos básicos (alegría, tristeza y miedo), se han analizado las expresiones para descubrir las proyecciones metafóricas que las han originado y los dominios fuente con los que estos se identifican en cada lengua¹¹.

4.1. *La alegría*

En la conceptualización de la alegría aparecen, tanto en euskera como en castellano, elementos culturales característicos. En primer lugar, la asociación entre la música y el baile con la alegría se manifiesta en varias expresiones, algunas de las cuales hacen referencia a instrumentos musicales que se consideran prototípicos de cada cultura, como la guitarra y las castañuelas en castellano, y el tamboril en euskera:

- Bailar de alegría/ contento...
- (Estar con alguien o algo) como Mateo con la guitarra
- (Ponerse / estar...) como unas castañuelas / más (contento / alegre) que unas castañuelas
- Danbolinik gabe dantzatu [bailar sin tamboril]

Por otra parte, encontramos en ambas lenguas referencias a elementos de la religión católica que se identifican con la alegría: la gloria (el cielo, lugar junto a

11. Colocamos entre corchetes la traducción literal de las expresiones en euskera.

Dios), la fiesta de la Pascua y el canto del *Te Deum* (frente al salmo penitencial *De profundis*):

- (Estar/encontrarse) en la gloria/en sus glorias
- (Estar/...) como unas pascuas o más contento que unas pascuas
- (Tener/...) cara de pascua
- *De profundisen ordez te deum esan* [decir *te deum* en lugar de *de profundis*]

La alegría se conceptualiza asimismo a través del mundo animal¹². Concretamente observamos la metáfora conceptual que Kövecses (2000: 24) encuentra en algunas expresiones del inglés, UNA PERSONA CONTENTA ES UN ANIMAL QUE VIVE BIEN, en las siguientes expresiones en euskera:

- *Azeria oiloa jaten baino pozagorik egon* [estar más contento que el zorro comiendo una gallina]
- *Ahuntzaren lorean egon* [estar en la flor de la cabra]

Otros elementos que aparecen en las expresiones referidas a la alegría son hechos de la vida cotidiana asociados a esta emoción en castellano (*[estar/...] como un niño/chico con zapatos nuevos*) o hechos «imposibles», que se identifican con la felicidad en euskera (*ilargia laba gainean eduki* [tener la luna sobre el horno]; *ilargia (neure, heure, bere...) -ganatua irudi* [parecer que se posee la luna])¹³. También en euskera se encuentra una identificación de la alegría con el dulzor de la miel en la expresión *eztitan egon/gelditu* [estar/quedarse en miel].

Las metáforas conceptuales que más expresiones referidas a la alegría han motivado en ambas lenguas son: EL CUERPO ES UN CONTENEDOR, LA ALEGRÍA ES UN MOVIMIENTO HACIA AFUERA y LA ALEGRÍA ES LUZ/BRILLO. Las dos primeras aparecen combinadas en las siguientes expresiones:

- No caberle a alguien el alma en el cuerpo
- No caber en sí de gozo/de contento
- No caber en su piel/Estar alguien que no cabe en su piel
- No caber en él/su pellejo
- *Pozagaz leher egin* [explotar con la alegría]

12. La metáfora conceptual LOS HUMANOS SON ANIMALES (Lakoff, 1987) es muy productiva en muchas lenguas para designar propiedades o comportamientos de las personas.

13. Aunque no designan alegría, en castellano existen expresiones que también utilizan la referencia a la luna en este sentido, como *pedir la luna*.

A este respecto, es interesante destacar la expresión en euskera *gogoa bete* [llenar el interior / la conciencia] donde el contenedor no es el cuerpo sino *gogoa* que se refiere al «interior» como algo no físico¹⁴.

La metáfora LA ALEGRÍA ES LUZ/BRILLO se aprecia en expresiones que incluyen partes del cuerpo, concretamente la cara en castellano y la frente y los ojos en euskera¹⁵:

- Iluminársele la cara a alguien
- Kopeta argitu [iluminar la frente]
- Begia txir-txir jarri [poner el ojo a brillar]

Por último, se han encontrado expresiones metonímicas en las que se identifica la alegría con la reacción kinésica visible que este sentimiento puede provocar. A este grupo pertenecen las ya citadas *bailar de alegría* | *contento* | ... y *danbolinik gabe dantzatu* [bailar sin tamboril] así como las expresiones *dar* | *pegar saltos* | *botes de alegría*¹⁶.

4.2. *La tristeza*

En el campo de las expresiones referidas a la tristeza, llama la atención el hecho de que son diferentes las metáforas conceptuales que parecen ser productivas en cada lengua. Así, en castellano, hemos encontrado fundamentalmente expresiones basadas en la metáfora LA TRISTEZA ES ABAJO / UN MOVIMIENTO HACIA ABAJO, mientras que en euskera se ha recogido un mayor número de expresiones basadas en la metáfora LA TRISTEZA ES OSCURIDAD. Asimismo, si bien ambas lenguas coinciden en la referencia al alma en este tipo de expresiones, encontramos diferencias. En euskera encontramos referencias a los ojos y a la frente, como ocurre en el caso de las expresiones referidas a la alegría, así como a la cara y al corazón, mientras que en castellano aparecen las orejas, y los pies como indicador de «abajo» o de «movimiento hacia abajo».

14. Es francamente difícil encontrar un equivalente en castellano para el término *gogo*. El *Diccionario General Vasco* (Michelena, 1995: VIII, 645 ss.) da las siguientes traducciones en las diversas acepciones: alma, espíritu, pensamiento, mente, memoria, deseo, voluntad, intención, propósito.

15. Otras expresiones equivalentes entre sí donde el castellano se refiere a la cara y el euskera a la frente son *tener cara* | *jeta* ~ *kopeta izan* o ¡*Vaya cara* | *jeta!* ~ *Hau kopeta!*

16. Si bien no aparece en los diccionarios consultados, la expresión *aplaudir con las orejas* entraría también en este grupo. En este caso, se trata de una expresión hiperbólica que se refiere a un gesto imposible de realizar.

LA TRISTEZA ES ABAJO / MOVIMIENTO HACIA ABAJO

- Caérsele a alguien el alma a los pies
- (Estar / ...) con el ánimo en / por los pies
- (Estar / ...) con el ánimo por el suelo / los suelos
- (Estar / ...) con las orejas caídas / gachas
- Estar hundido
- Begitartea erori [caerse la cara]
- Bihotz eroriarekin egon [estar con el corazón caído]

LA TRISTEZA ES OSCURIDAD

- Begi ilunik egon [estar con los ojos oscuros]
- Beltzean ezarri [ponerse en el negro]
- Beltzik eta ilunik egon [estar negro y oscuro]
- Betilundu [oscurecer los ojos]
- (Inori) bihotza ilundu [oscurecer el corazón]
- Gogoa ilundu [oscurecer el alma / espíritu]
- Kopeta lainotu [nublarse la frente]

Asimismo, se ha encontrado en euskera la expresión *bihotz hilarekin egon* [estar con el corazón muerto] que muestra la asociación de la tristeza con la falta de vida.

Finalmente, hemos encontrado la expresión (*tener / ...*) *cara de viernes*, basada, como algunas de las referidas a la alegría, en la religión¹⁷.

4.3. *El miedo*

La conceptualización del miedo ha sido estudiada en castellano y en otras lenguas por Pamies e Iñesta (2000). Para estos autores, es necesario establecer tres niveles de análisis cuando se aborda un estudio de este tipo: el nivel de los *modelos icónicos*, constituidos por un dominio fuente o una combinación de varios (p. ej., CUERPO, TEMPERATURA, COLOR, MOVIMIENTO, ANIMAL); el nivel de las metáforas –denominadas *archimetáforas*– (p. ej., EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO CORPORAL HACIA ABAJO, EL MIEDO ES UN ENFRIAMIENTO CORPORAL); y el nivel de las expresiones concretas que ellos llaman *metáforas particulares* (p. ej., *bajársele a alguien la sangre a los talones*, *helársele [a alguien] la sangre*). En el citado estudio sobre la conceptualización del miedo en más de 14 lenguas, estos autores iden-

17. Aunque no forma parte del corpus por no referirse a personas sino a lugares, la asociación entre la tristeza y determinadas tradiciones religiosas puede apreciarse también en la expresión en euskera (*inon*) *beti Aste Santuak izan* [ser siempre Semana Santa (en algún sitio)].

tificaron 7 dominios fuente, 6 modelos icónicos y 16 *archimetáforas*, de las cuales hemos encontrado representadas en nuestro corpus en euskera y castellano las que se presentan a continuación.

En primer lugar, hemos de decir que el modelo icónico más productivo en ambas lenguas es el que combina las nociones fuente [CUERPO] + [MOVIMIENTO] (Pamies e Iñesta, 2000: 45). La metáfora EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO, por ejemplo, aparece representada en euskera por la expresión *odolak mugitu* [moverse las sangres]. Asimismo, se han encontrado expresiones basadas en las metáforas EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO CORPORAL HACIA ARRIBA, EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO CORPORAL HACIA AFUERA, EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO CORPORAL VIBRATORIO, EL MIEDO ES UN ENCOGIMIENTO y EL MIEDO ES IMPOSIBILIDAD DE MOVIMIENTO CORPORAL. En la mayor parte de las unidades recogidas en estos grupos, el miedo se identifica con las sensaciones corporales –sensación de erizarse el vello, sensación de encogimiento de órganos– o con los efectos fisiológicos o reacciones kinésicas –temblar, agacharse o encogerse, quedarse paralizado– que esta emoción produce.

La metáfora EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO CORPORAL HACIA ARRIBA está en la base de expresiones referidas a dos sensaciones corporales en castellano. Por un lado, encontramos la referencia a la sensación de ascenso de algunos órganos y de presión en la zona de la garganta:

- Subírsele el corazón a la boca / garganta (a alguien)
- Ponérsele (o ponérsele los huevos / cojones) de / por corbata (a alguien)
- Estar con los huevos / cojones de / por corbata
- Tenerlos (o tener los huevos / cojones) de / por corbata

Por otro lado, se ha recogido la expresión *ponérsele a alguien los pelos de punta* referida a la sensación de erizamiento del vello¹⁸.

Es esta segunda sensación la que aparece representada en el corpus en euskera en las expresiones *bizarrak zutik jarri* [ponerse las barbas de pie] y (*buruko*) *ileak zutitu* [ponerse los pelos (de la cabeza) de pie]. Además, en relación con esta misma metáfora, se han recogido dos expresiones en euskera en las que esta sensación se interpreta como «aspereza» en el cabello:

- Adatsa laztu [volverse áspera la cabellera]
- Buruko ileak laztu [volverse ásperos los pelos de la cabeza]

18. Esta expresión presenta también la variante *ponérsele a alguien los pelos como escarpias* que no se ha encontrado en los diccionarios consultados.

En cuanto a la metáfora EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO CORPORAL HACIA AFUERA, la encontramos en la expresión en castellano *abrírsele (a alguien) las carnes*. Pamies e Iñesta (2000: 51) incluyen dentro de este grupo varias expresiones basadas en la denominada *archimetáfora escatológica* que se caracterizan por su valoración negativa del miedo y que hemos encontrado también en ambas lenguas:

- Estar cagado
- Cagarse encima / (en) los pantalones / calzones
- Tener cague
- Zirin erreka egon [estar en un río de caca líquida]
- Kaka galtzetan egin [hacerse caca en los pantalones]

Asimismo, en nuestro corpus se puede apreciar un número considerable de expresiones basadas en la metáfora EL MIEDO ES UN ENCOGIMIENTO (Pamies e Iñesta, 2000: 45), que, en nuestra opinión, se basa en una de las reacciones kinéticas habituales cuando se experimenta esta emoción, el encoger el cuerpo, pero también en las sensaciones físicas que esta produce, como la sensación interna de que algo se encoge o se vacía (el corazón, las venas):

- Encogérsele / arrugársele el ombligo (a alguien)
- Encogérsele el corazón (a alguien)
- Estar con / llevar / tener el corazón en un puño¹⁹
- No llegarle la camisa al cuello / cuerpo (a alguien)
- No quedarle a uno sangre en el cuerpo / en las venas²⁰
- Quedarse sin sangre en el cuerpo / en las venas
- (Inori) ipurdian galtzak estutu [apretársele (a alguien) los pantalones en el culo]
- Katuak bihotza jan [comer el gato el corazón]
- Lau orri(t)an geratu [quedarse en cuatro hojas]²¹
- Odol gabetu [quedarse sin sangre]

Entre las sensaciones asociadas al miedo se encuentra igualmente la de enfriamiento corporal, que ha dado lugar en castellano a *helársele (a alguien) la sangre*

19. Según Pamies e Iñesta (2000: 55) esta expresión no estaría motivada por esta metáfora sino por EL MIEDO ES IMPOSIBILIDAD DE MOVIMIENTO CORPORAL.

20. Pamies e Iñesta (2000: 46) recogen las variantes *no quedarle gota de sangre en las venas / el cuerpo (a alguien)*. Si bien, siguiendo a estos autores, hemos incluido estas expresiones entre las motivadas por la metáfora EL MIEDO ES UN ENCOGIMIENTO, consideramos que estas unidades del castellano, así como *odol gabetu* en euskera, podrían estar motivadas por EL MIEDO ES UN ENFRIAMIENTO CORPORAL.

21. Esta expresión se encuentra ya lexicalizada como muestra la palabra *laborri* [miedo].

en las venas, y que, en nuestra opinión, está en la base también de las expresiones citadas *no quedarle a uno sangre en el cuerpo* / *en las venas, quedarse sin sangre en el cuerpo* / *en las venas* y *odol gabetu* [quedarse sin sangre].

Por otro lado, se han encontrado en ambas lenguas expresiones de base metonímica en las que se identifica el temblor (efecto fisiológico del miedo) con el miedo, y que Pamies e Iñesta (2000: 48) recogen en la metáfora EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO CORPORAL VIBRATORIO:

- Dar diente con diente
- Echarse a temblar
- Temblar como una vara verde
- Temblar como azogue / un azogado
- Temblarle (a alguien) las carnes / las piernas
- Belaunak ikara ibili [andar con las rodillas temblando]
- Hezurak ikara ibili [andar con los huesos temblando]
- Oinetako lurra ikara ibili [andar temblando la tierra de los pies]

Como advierten estos autores en distintas lenguas, las ideas que subyacen a las expresiones de este grupo son la aparición de un movimiento corporal involuntario y la pérdida de control sobre el cuerpo²². Concretamente, en euskera y castellano el movimiento involuntario parece concentrarse en las extremidades inferiores (rodillas, piernas, pies), aunque algunas de estas expresiones metonímicas toman otras partes del cuerpo (como los dientes) para referirse a un temblor generalizado.

Por último, otra de las metáforas basadas en una reacción kinésica habitual producida por el miedo es EL MIEDO ES IMPOSIBILIDAD DE MOVIMIENTO CORPORAL (Pamies e Iñesta, 2000: 55), que hemos detectado en una expresión de gran carga cultural en euskera: *odola gatzatu* [cuajarse la sangre].

Aparte del modelo icónico [CUERPO] + [MOVIMIENTO] que es, como se ha dicho, el más productivo en ambas lenguas, se han encontrado en el corpus expresiones basadas en otro tipo de metáforas que incorporan otros dominios fuente. Así, por ejemplo, encontramos el dominio [POSESIÓN] en la expresión en euskera *izu laborriak hartuak egon* [estar tomado por el miedo / espanto]²³. El dominio ANIMAL y la metáfora LA PERSONA CON MIEDO ES UN ANIMAL que Pamies e Iñesta (2000: 60) identifican en expresiones en castellano como *tener carne de gallina* o

22. La idea de pérdida de control sobre el cuerpo no es exclusiva de este grupo, sino que está también en la base de la archimetáfora escatológica arriba citada.

23. Esta expresión se correspondería con otras en castellano como *ser presa del pánico* que Pamies e Iñesta (2000: 62) recogen como motivadas por la metáfora EL MIEDO POSEE AL HOMBRE.

tener un miedo cervical, se encuentra también en la expresión en euskera *oilo bustia iruditu* [parecer una gallina mojada]²⁴. Finalmente, creemos que las metáforas EL MIEDO ES OSCURIDAD y EL MIEDO ES CAMBIO DE COLOR han motivado las expresiones en euskera *itzala sartu* [meterse la sombra], donde el miedo se identifica con la oscuridad, y *odolak ur bihurtu* [convertirse las sangres en agua], en la que esta emoción se identifica con una pérdida de color²⁵.

5. Conclusiones

En este primer acercamiento a la fraseología de tres emociones (alegría, tristeza y miedo) en euskera y castellano, se ha descubierto el modo en el que estas se han conceptualizado en ambas lenguas a partir de determinados dominios fuente. Asimismo, este trabajo ha permitido comprobar, en una lengua no estudiada desde esta perspectiva hasta el momento, la validez de las conclusiones que se han extraído en los estudios dedicados a diferentes emociones en distintas lenguas.

En primer lugar, este trabajo confirma la hipótesis del *embodiment* (corporeización), pues en la mayor parte de las expresiones en ambas lenguas se identifica la emoción con los efectos fisiológicos o con las manifestaciones corporales visibles que estas producen, como el temblor o el erizamiento del vello producidos por el miedo, o el movimiento de baile por la alegría. Además, la mayor parte de las expresiones se basa en el dominio fuente del cuerpo humano e incluye léxico referido a este. Así, por ejemplo, en las expresiones que designan la experiencia del miedo, encontramos en ambas lenguas las palabras *sangre / odol*, *pelo / ile*, *corazón / bihotz*, o léxico correspondiente a las extremidades inferiores –*piernas*, *belaunak* [rodillas], *oinak* [pies]–, en las expresiones referidas a la tristeza encontramos las palabras *cara / begitarte* en ambas lenguas, y tanto en las referidas a la tristeza como en las referidas a la alegría encontramos *begi* [ojo] y *kopeta* [frente] en euskera.

Coincidimos con los estudios anteriores en la consideración de esta corporeización como algo no únicamente fisiológico, sino también determinado culturalmente. En nuestro trabajo, hemos observado que los efectos fisiológicos

24. Estos autores recogen una expresión muy similar en ruso: мокрая курица [(ser) gallina mojada].

25. La imagen de la pérdida de color implica, en este caso, una pérdida de fuerza y de vigor. Esta proyección metafórica se encontraría también en la base de la expresión *odola zuria izan* [tener la sangre blanca], utilizada para referirse a las personas asustadizas, y en el uso coloquial en castellano de la palabra *blanco* para referirse despectivamente a las personas cobardes que recogen Luque, Pamies y Manjón (1997: 164).

o las sensaciones físicas producidas por una emoción se interpretan en las expresiones mediante imágenes culturalmente determinadas. Así, la sensación de encogimiento o de vacío interior que produce el miedo, por ejemplo, se describe como la del corazón que está siendo comido por un gato en euskera, y como la de pérdida total de sangre en ambas lenguas. Del mismo modo, la imposibilidad de movimiento y la sensación de enfriamiento corporal que produce también esta emoción se describe con la imagen de la sangre convertida en cuajada en euskera. Asimismo, la corporeización culturalmente determinada se aprecia en la aparición de algunas partes del cuerpo que no pueden reconocerse como afectadas por la emoción en cuestión, como sucede en euskera con la frente en las expresiones referidas a la alegría y a la tristeza *kopeta argitu* [iluminar la frente] y *kopeta lainotu* [nublarse la frente].

En segundo lugar, nuestro estudio ha mostrado que, si bien cada lengua presenta expresiones diferentes, existen muchas coincidencias en la conceptualización de estas emociones en euskera y castellano, pues esta se ha realizado básicamente a partir de los mismos dominios fuente y las mismas metáforas. En cuanto a los dominios fuente, además del citado dominio del cuerpo humano, encontramos en ambas lenguas el de los animales. Concretamente, tanto el euskera como el castellano utilizan *gallina* en la conceptualización del miedo. Es interesante comentar, en este sentido, que hemos encontrado más expresiones en euskera que utilizan este dominio en la conceptualización de las emociones estudiadas. Asimismo, como particularidad del euskera, se puede señalar la utilización del dominio de la naturaleza (*lau orri(t)an geratu* [quedarse en cuatro hojas]), de los alimentos (*eztitan egon / gelditu* [estar / quedarse en miel]), y la referencia a la luna en las expresiones hiperbólicas que designan alegría.

En lo que respecta a las metáforas, se puede afirmar que, en general, ambas lenguas han conceptualizado estas emociones con base en las mismas imágenes, las cuales presentamos de forma esquemática en la tabla siguiente:

Tabla 1. Metáforas coincidentes en euskera y castellano

Emoción	Metáforas
Alegría	LA ALEGRÍA ES UN MOVIMIENTO HACIA AFUERA + EL CUERPO ES UN CONTENEDOR LA ALEGRÍA ES LUZ / BRILLO
Tristeza	LA TRISTEZA ES ABAJO / UN MOVIMIENTO HACIA ABAJO
Miedo	EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO CORPORAL HACIA ARRIBA EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO CORPORAL HACIA AFUERA EL MIEDO ES UN ENCOGIMIENTO EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO CORPORAL VIBRATORIO

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, también se han encontrado metáforas que han motivado locuciones y colocaciones verbales en una lengua y no en la otra, como es el caso de LA TRISTEZA ES OSCURIDAD o EL MIEDO ES OSCURIDAD en euskera.

Finalmente, en cuanto a las formas de vida, costumbres, etc., que han servido de base para la creación de expresiones referidas a estas emociones, hemos de decir que ambas lenguas coinciden en las referencias a la música y a la danza en la conceptualización de la alegría así como a tradiciones y creencias de la religión católica en la conceptualización de esta emoción y de la tristeza.

Como se apuntaba al principio de este trabajo, este acercamiento a la fraseología de tres emociones básicas desde una perspectiva contrastiva euskera-castellano pretende ser tan sólo un primer paso hacia la comprensión de la conceptualización de este campo de la experiencia en ambas lenguas. El ámbito de la fraseología emocional presenta, como se ha visto, un enorme interés desde el punto de vista patrimonial, por lo que es fundamental seguir trabajando para conseguir que esta se conserve, se estudie y se transmita como una parte importante del PCI de cada comunidad hablante, especialmente en el caso de lenguas como el euskera, donde todavía queda mucho por hacer.

Referencias bibliográficas

- ALTUBE, S. (1911): «Esakera pollitak», *Euskal Esnalea*, 1(6), pp. 90-91.
- (1925): «Modismos euskéricos», *Euskera*, 6(4), pp. 67-87.
- ARGIA y Zazpiak Batman (s.d.): *Mantxut* [en línea]. Disponible en www.argia.eus/mantxut [consulta: 29/05/2016].
- ASIÁIN, A. y M. Aznárez (2012): «Patrimonio Cultural Inmaterial y adquisición y desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral», *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua* [en línea], 12, pp. 45-64.
- AZNÁREZ, M. (2014): «La fraseología y la paremiología en el ámbito del patrimonio cultural inmaterial», en P. Salaberri (coord.), *El patrimonio cultural inmaterial: ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas*, Pamplona / Iruña, Cátedra Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra-Universidad Pública de Navarra, pp. 113-129.
- DAMASIO, A. y G. B. Carvalho (2013): «The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins», *Nature Reviews Neuroscience* [en línea], 14(2), pp. 143-152, doi: [10.1038/nrn3403](https://doi.org/10.1038/nrn3403).
- DOBROVOL'SKIJ, D. (1992): «Phraseological universals: theoretical and applied aspects», en M. Kefer y J. Auwera (eds.), *Meaning and Grammar, Cross-Linguistic Perspectives*, Berlin / Nueva York, de Gruyter, pp. 279-301.
- (2000): «La especificidad nacional y cultural en fraseología», en A. Pamies y J. de D. Luque (eds.), *Trabajos de lexicología y fraseología contrastivas*, Granada, Método, pp. 63-78.

- ECHENIQUE, M. T. (2011): «Fraseología vasco-románica: Acotaciones para su estudio», *Oihenart*, 26, pp. 145-162.
- ELOSEGI, J., K. Izagirre y J. Landa (s.d.): *Intza Proiektua: Euskal Lokuzioak Sarean* [en línea]. Disponible en www.intza.armiarma.eus [consulta: 29/05/2016].
- ESNAL, P. (2001): «Ortik eta emendik: euskal lokuzioak eta fraseologia baino ere haratago», *Euskera*, 46(1), pp. 137-144.
- HOLLAND, D. y N. Quinn (1987): *Cultural models in language and thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- IDSTRÖM, A. y E. Piirainen (eds.) (2012): *Endangered Metaphors*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- IÑESTA, E. M. y A. Pamies (2001): «La conceptualización de la ira a través de las unidades fraseológicas», en G. Wotjak (ed.), *IV Internationale Arbeitstagung zum romanisch-deutschen und interromanischen Sprachvergleich* (Leipzig, 7-9 de octubre), Berlin, Peter Lang, pp. 123-143.
- INSTITUTO DEL PATRIMONIO CULTURAL (2011): *Plan nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* [en línea]. Recuperado de www.ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/inmaterial.html (11/06/2016).
- INTZA, D. (1926, 1927, 1928): «Esaera-zarrak», *Euskera*, 7(3-4), pp. 3-16; 8(3-4), pp. 141-156; 9(2), pp. 87-109; 9(3), pp. 228-236; 9(4), pp. 259-280.
- IRIGARAY, A. (1962): «Para un Diccionario Vasco de Modismos», *Príncipe de Viana*, 88-89, pp. 489-494.
- IZAGIRRE, K. (1981): *Euskal Lokuzioak. Espainolezko eta frantsesezko gida-zerrendarekin*, San Sebastián, Hordago.
- JUARISTI, P. (1998): «Investigación sociológica sobre las relaciones con los bienes en el repertorio de Locuciones del Habla Popular Vasca», *Paremia*, 7, pp. 75-82.
- (1999): «Ondasunekiko harremanak Justo Mokoroaren Repertorio de Locuciones del habla popular vasca esaera bilduman», *Vasconia*, 28, pp. 143-166.
- KALTZAKORTA [CALZACORTA], X. (1998): «A fraseoloxia nos dictionarios éuscaros. A lingua vasca», en X. Ferro (coord.), *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxia (1997)*, Santiago de Compostela, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades / Xunta de Galicia, pp. 183-192.
- (2001): «Euskal fraseologia: historia, oinarriak», *Euskera*, 46(1), pp. 73-87.
- KÖVECSES, Z. (1986): *Metaphors of anger, pride and love: A lexical approach to the structure of concepts*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- (1995): «The “Container” Metaphor of Anger in English, Chinese, Japanese and Hungarian», en Z. Radman (ed.), *From a metaphorical point of view: a multidisciplinary approach to the cognitive content of metaphor*, Berlin / New York, de Gruyter, pp. 117-148.
- (2000): *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*, Cambridge / New York, Cambridge University Press.
- LABAYRU FUNDAZIOA (s.d.): *Labayru Hiztegia* [en línea]. Recuperado de www.hiztegia.labayru.eus (29/05/2016).
- LAFITTE, P. (1962): «Eskual-hitzak nola ikas», *Gure Herria*, buruila-urria, pp. 279-284.

- LAKOFF, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things: What categories tell us about the mind*, Chicago / London, University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y M. Johnson (1980): *Metaphors we live by*, Chicago / London, University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y Z. Kövecses (1987): «The cognitive model of anger inherent in American English», en D. Holland y N. Quinn (eds.), *Cultural models in language and thought*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 195-221.
- LUQUE, J. de D. y F. J. Manjón (2002): «Claves culturales del diseño de las lenguas: fundamentos de tipología fraseológica», *Estudios de lingüística del español* [en línea], 16, pp. 113-149.
- MAALEJ, Z. (2004): «Figurative language in anger expressions in Tunisian Arabic: An extended view of embodiment», *Metaphor and symbol* [en línea], 19(1), pp. 51-75. Doi: 10.1207/S15327868MS1901_3.
- MANSILLA, Ana (2008): «Emotionen aus phraseologischer Sicht», en M. Álvarez de la Granja (ed.), *Beiträge zur Phraseologie aus kontrastiver Sicht*, Hamburg, Kovač, pp. 285-302.
- MARINA, J. A. y M. López (1999): *Diccionario de los sentimientos*, Barcelona, Anagrama.
- MATSUKI, K. (1995): «Metaphors of anger in Japanese», en J. Taylor y R. MacLauri (eds.), *Language and the Cognitive Construal of the World*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 137-151.
- MELLADO, C. (1997): «Fraseologismos alemanes y españoles del campo de las emociones», *Paremia*, 6, pp. 383-388.
- MICHELENA, L. (1995): *Diccionario General Vasco-Orotariko Euskal Hiztegia*, Bilbao, Real Academia de la Lengua Vasca.
- MOCOROA, J. M. (1990): «*Ortik eta Emendik*»: *Repertorio de locuciones del habla popular vasca*, Bilbao, Labayru / Eusko Jaurlaritza / Etor.
- MOGUEL, J. A. (1904 [1881]): *El doctor Peru Abarca, catedrático de la lengua bascongada en la universidad de Basarte ó diálogos entre un rústico solitario bascongado y un barbero callejero llamado Maisu Juan*, Durango, Imprenta y Librería de F. de Elosu.
- MOLINER, M. (1998): *Diccionario de uso del español*, 2ª ed., Madrid, Gredos.
- MORVAY, K. (1996): «Harri batez bi kolpe: Cuestiones de fraseología comparada», *Eusker-a*, 41(3), pp. 719-767.
- MOULIN, M. y A. Uharte (1979): «Contribution à l'étude des proverbes et dictons de l'Ostabaret», *Bulletin du Musée Basque*, 85(3), pp. 136-146.
- NÚÑEZ, F. (2014): «La expresión fraseológica de la ira en italiano y español: un estudio cognitivo», *Philologia hispalensis*, 28(3), pp. 212-233.
- ORMAECHEA, N. (1926): «Erriaren itz eta esanera batsuek», *Eusker-a*, 7(3-4), pp. 37-45.
- PAMIES, A. y D. Dobrovol'skij (2011): *Linguo-cultural competence and phraseological motivation*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- PAMIES, A. e E. M. Iñesta (2000): «El miedo en las unidades fraseológicas: enfoque interlingüístico», *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, 3, pp. 43-79.
- PIIRAINEN, E. y A. Sherris (2016): *Language Endangerment. Disappearing metaphors and shifting conceptualizations*, Amsterdam, John Benjamins.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23^a ed., Madrid, Espasa-Calpe.
- SECO, M.; O. Andrés y G. Ramos (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid, Aguilar.
- STEMMLER, G. (2004): «Physiological processes during emotion», en P. Philippot y R. S. Feldman (eds.), *The regulation of emotion*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 33-70.
- TORRENT-LENZEN, A. (2008): «Fraseología y comunicación de emociones», en *XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, Montevideo. Recuperado de www.epb.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/16902/06/2016.
- UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006 (11/06/2015).
- VARELA, F. y H. Kubarth (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos.
- VILLASANTE, L. (1983): «Koldo Izagirre. Euskal lokuzioak. Espaniolezko eta frantsezko gida-zerrendarekin», *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 28, pp. 273-277.
- ZAMARRIPA, P. (1913): *Manual del vascófilo: libro de modismos, onomatopeyas, elipsis, uso distinto de la s y la z y otras cosas que conviene saber para hablar y escribir bien en vascuence vizcaíno*, Bilbao, José A. de Lerchundi.

Análisis acústico del seseo vasco en los datos del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra

Nayim MEDINA DEL MORAL / Magdalena ROMERA

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
nayimfermin.medina@unavarra.es / magdalena.romera@unavarra.es

Resumen: Tras rastrear la presencia de seseo vasco en hablantes del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra (Romera y Medina, 2015), este trabajo presenta la caracterización fonético-acústica de las producciones seseantes en un hablante de Navarra. A diferencia de estudios previos (Iribar et al. 2005; Hualde, 2010; Isasi, Iribar y Túrrez, 2013), donde los informantes que realizan seseo son L1 euskara L2 castellano, en esta ocasión presentamos el caso de un informante L1 castellano con seseo. A través del programa de análisis acústico PRAAT analizamos seis magnitudes acústicas de cada segmento, que nos permiten determinar la naturaleza de un nuevo modelo de seseo, cuyas realizaciones no se ajustan a los modelos aceptados. El descubrimiento de este nuevo modelo nos obliga a realizar una nueva revisión de este fenómeno lingüístico.

Palabras clave: seseo vasco; sibilantes; análisis acústico; contacto de lenguas y neutralización.

Laburpena: Nafarroako Ondare Materiagabearen Artxiboko hitzungenan euskal *sisipasaren* arrastoen bila ibili eta gero (Romera eta Medina, 2015), Nafarroako hitzun baten *sisipasaren* ezaugarri fonetiko-akustikoak aurkezten ditu lan honek. Aurretik egindako ikerketetan ez bezala (Iribar et al. 2005; Hualde, 2010; Isasi, Iribar eta Túrrez, 2013), zeinetan *sisipasa* egiten duten informatzaileak L1 euskara L2 gaztelania baitira, oraingoan *sisipasa* egiten duen L1 gaztelania informatzailearen kasua aurkezten dugu. PRAAT analisi akustikorako programaren bidez segmentu bakoitzeko sei magnitude akustiko aztertzen ditugu, *sisipasa* eredu berri baten izaera zehazteko aukera ematen digutenak. Eredu horren gautzateak ez dira onartutako eredu-tara egokitzen. Eredu berri honen aurkikuntzak hizkuntza fenomeno honen berrikuspen berri bat egi-tera behartzen gaitu.

Gako hitzak: euskal *sisipasa*, txistukariak; analisi akustikoa; hizkuntza-ukipena eta neutralizazioa.

Abstract: After having tracked the presence of Basque «seseo» speakers in the Archives of the Immaterial heritage of Navarre (Romera y Medina, 2015), we carried out the phonetic-acoustic characterization of «seseo» productions. In contrast to previous studies (Iribar et al. 2005; Hualde, 2010; Isasi, Iribar y Túrrez, 2013), where the informants who produce «seseo» were L1 Basque-L2 Spanish speakers, this time we report the case of an L1 Spanish informant who produces «seseo». Through PRAAT, we analyze six acoustic features of each of his sibilant segments. Our findings support the idea of the use of a new model of «seseo», which includes a new realization that does not conform the 'seseo' variants known for other areas.

Keywords: Basque «seseo»; sibilants; acoustic analysis; language contact and neutralization.

1. Introducción

Como resultado de la larga coexistencia entre el euskara y el castellano desde los mismos orígenes de la lengua romance, las transferencias entre ambas variedades lingüísticas¹ se han convertido en objeto de estudio desde múltiples y diversos enfoques teóricos, como puede ser la historia de la lengua (González Ollé, 1970; Saralegui, 1977, 2008; Salaberri, 2004), la semántica (Etxebarria, 2000; Aragüés, 2003; Taberero, 2008), la sintaxis (Landa, 1993; Fernández Ulloa, 2005) o la fonética (Hualde y Simonet, 2011, entre otros). En esta ocasión, nuestro interés se centrará en el fenómeno lingüístico conocido como *seseo* vasco, un rasgo lingüístico que no ha recibido gran atención en los estudios de contacto entre el euskara y el castellano hasta periodos recientes.

Entendemos por *seseo* vasco tanto la neutralización de las sibilantes apicoalveolar [ʃ] e interdental [θ] (grafías <s> y <c/z> en castellano), a favor de la primera en el castellano de áreas en contacto con el euskara, como la neutralización de la apicoalveolar [ʃ] y la predorsal [ʂ] (grafías <s> y <z> respectivamente en euskara), de nuevo a favor de la primera en algunas variedades del euskara². El *seseo*, al igual que otras soluciones fonéticas similares, que podemos llamar «hermanas», como es el *zezeo* con zeta dental, el *tzetzeo* o *xexeo*, es resultado del proceso de neutralización de las sibilantes del euskara en sus diversas variedades (Hualde, 2010).

Los estudios realizados hasta la fecha acerca del *seseo* vasco están divididos en dos grandes grupos: trabajos de carácter diacrónico que se centran en la reconstrucción histórica del fenómeno lingüístico en cuestión, a través del estudio de la documentación; y estudios de análisis sincrónico, desde distintos enfoques teóricos como la fonética y la sociolingüística. Como breve revisión diacrónica, se comienza a registrar *seseo* en la documentación del área vizcaína a partir del final de la Edad Media, y se expande progresivamente tanto en el espacio, es decir, al resto de áreas euskaldunes, especialmente en el País Vasco (Isasi, 2006; Iribar, 2008; Ramírez Luengo, Iribar e Isasi, 2010) y de forma testimonial en Navarra (Isasi, 1997; Isasi, 2006; Isasi y Gómez Seibane, 2008; Romero et al., 2014), como en el tiempo, hasta nuestros días en algunas variedades. Por su parte, los estudios experimentales más recientes de carácter sincrónico, centrados

1. Entiéndase por variedades lingüísticas tanto *lenguas* distintas como las diferentes *variedades* o *dialectos* de una misma lengua (Ferguson, 1959).

2. En este trabajo, siempre que hagamos referencia al *seseo* vasco será para la variedad castellana, es decir la neutralización de [ʃ] y [θ].

especialmente en la caracterización fonético-acústica del *seseo* en las variedades contemporáneas (Isasi, Iribar y Túrrez, 2013; Romero et al., 2014) y una primera aproximación a su distribución geográfica en Navarra (Romera y Medina, 2015), hasta la fecha han dado como resultado tres modelos de *seseo* vasco, en hablantes cuya lengua materna es el euskara. Un primer modelo en el que el hablante presenta una única realización apicoalveolar [ʃ] para todas las sibilantes, tanto del euskara como del castellano. Un segundo modelo donde el hablante mantiene la distinción entre la fricativa apicoalveolar [ʃ] y la predorsal [ʂ] en euskara, mientras que en castellano mantiene la [ʃ] canónica y emplea la predorsal [ʂ] del euskara para las producciones seseantes³, sustituyendo así la interdental [θ]. Finalmente, el tercer modelo, al igual que el primer modelo expuesto, en el que el hablante presenta una realización apicoalveolar [ʃ] para todas las realizaciones tanto del euskara como del castellano, pero recupera una realización laminal o predorsal [ʂ] inexistente en su sistema de sibilantes del euskara para las producciones seseantes (Iribar e Isasi, 2008; Romero et al., 2014).

Tabla 1. Modelos de *seseo* vasco en variedades contemporáneas

	Inventario de sibilantes en euskara	Inventario en castellano	Producciones seseantes
1º Modelo	[ʃ]	[ʃ]	[ʃ]
2º Modelo	[ʃ] y [ʂ]	[ʃ]	[ʃ]
3º Modelo	[ʃ]	[ʃ]	[ʂ]

El proceso de desfonologización o neutralización de sibilantes que está experimentando el euskara (Urrutia et al., 1991; Hualde, 2010; Jurado Noriega, 2011), y que se encuentra en distintos estadios de evolución según la variedad del euskara, puesto que se inició en el área vizcaína y se ha ido extendiendo paulatinamente hacia áreas más orientales, está dando como resultado distintas soluciones seseantes en castellano, según el inventario de sibilantes que el hablante posea en euskara. No obstante, aunque haya distintas posturas respecto a la relevancia de la intensidad del contacto entre el euskara y el castellano para el desarrollo del *seseo*, a la luz de los estudios, la variedad del euskara del hablante puede estar ligada a estos resultados, pero no es determinante tal y como podemos ver en Iribar e Isasi (2008) y Romero et al. (2014) para el tercer modelo.

3. Entendemos por producciones seseantes en castellano toda sustitución de la interdental [θ] por otro sonido sibilante.

En el estudio del *seseo* vasco, los casos que se producen en las variedades de Navarra han quedado relegados a un segundo lugar, y solo se han incluido de forma testimonial en los trabajos realizados hasta la fecha. Así, en estudios experimentales (Romero et al., 2014), podemos encontrar la inclusión de testimonios en documentación navarra del s. XVI y de hablantes de localidades navarras, para la caracterización fonético-acústica del *seseo*, pero que arrojan poca información acerca de este fenómeno lingüístico en Navarra. Más recientemente, nuestro estudio (Romera y Medina, 2015) sobre la distribución preliminar del *seseo* vasco en Navarra, a través de los datos recogidos en el Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra (APIN en adelante), muestra casos de *seseo* en hablantes procedentes de la zona vascófona (Ley Foral 18/1986 de 15 de Diciembre del Vasconce), y presenta *a priori* un nuevo modelo de *seseo*. Asimismo, los datos obtenidos refuerzan la teoría del contacto, como origen del *seseo*.

Es en este marco en el que presentamos nuestro estudio. Tras rastrear la presencia del *seseo* vasco en tierras navarras, es necesario profundizar en la comprensión del fenómeno en la zona, a través de su caracterización fonético-acústica, con el fin de definir con la mayor precisión posible un rasgo lingüístico tan representativo y conocido por los hablantes de esta región. En este caso, nos vamos a centrar en lo que consideramos como un nuevo modelo de *seseo*, es decir, un cuarto modelo, si seguimos la enumeración de los trabajos anteriores (Isasi, Iribar y Túrrez, 2013; Romero et al., 2014). En nuestro trabajo presentamos los resultados de un informante con realizaciones seseantes, quien, a diferencia de los estudios anteriores donde los hablantes seseantes presentaban un perfil L1 euskara, posee perfil lingüístico L1 castellano. El objetivo principal de este artículo es la caracterización fonético-acústica de las producciones seseantes de este hablante L1 castellano y el contraste de los resultados obtenidos con el resto de modelos estudiados hasta la fecha.

A continuación, explicaremos la metodología empleada para llevar a cabo el estudio experimental del *seseo* con los datos del APIN. Seguidamente, mostraremos los datos obtenidos acerca de este nuevo modelo de *seseo* vasco detectado para su consiguiente discusión. Finalmente, presentaremos las conclusiones pertinentes y las futuras líneas de investigación que a nuestro juicio se deben seguir.

2. Metodología

El APIN es un proyecto de investigación coordinado por el Departamento de Filología y Didáctica de la lengua de la Universidad Pública de Navarra y consiste en la elaboración de un archivo multimedia del patrimonio oral e inmaterial

de Navarra y la Baja Navarra, con el objetivo de identificar, salvaguardar y conservar dicho patrimonio para su posterior difusión y protección. Aunque aún está en proceso de elaboración, en él se recogen testimonios orales de los hablantes de gran parte de la geografía navarra.

En Romera y Medina (2015) se analizaron datos del APIN para una primera aproximación al *seseo* vasco en hablantes de Navarra. A partir de los datos recopilados en el archivo, se realizó una preselección de municipios de la zona vascófona y de la mixta para la composición de la muestra. De las localidades preseleccionadas, únicamente se incluyeron en la muestra aquellas de las que se tenían testimonios en castellano de sus hablantes, puesto que el objetivo era rastrear el *seseo*, cualquier variante del mismo, es decir, la sustitución de la interdental castellana [θ] por cualquier otra realización sibilante en el castellano. La muestra resultante estuvo compuesta por 44 informantes con distintos perfiles lingüísticos⁴, de los cuales 18 se registraron como hablantes seseantes⁵.

Para el estudio de la caracterización fonético-acústica del *seseo* en Navarra, nuevamente se han analizado datos del APIN, en concreto de aquellos informantes de los cuales se obtuvieron producciones seseantes en Romera y Medina (2015). Como se muestra en la tabla 2 más abajo, en ese estudio, entre los informantes seseantes, se encontraron hablantes cuyo perfil lingüístico era tener el euskara como primera lengua (L1) y el castellano como segunda lengua (L2), como todos los casos detectados hasta el momento (Iribar, Isasi y Túrrez, 2013; Romero et al., 2014). No obstante, también se detectó el caso de informantes con L1 castellano que presentan *seseo*, seis informantes con producciones regulares y cuatro con realizaciones esporádicas, y cuyo análisis consideramos prioritario para la comprensión y revisión del fenómeno conocido por *seseo* vasco, puesto que se trata de un hallazgo novedoso que no se había descubierto hasta la fecha y su estudio puede arrojar más información sobre el *seseo*.

En este primer estudio sobre el análisis acústico en las producciones seseantes del APIN se ha optado por seleccionar a uno de estos hablantes, del cual se posee más material y de mejor calidad, de cara al análisis de sus producciones *seseantes*.

4. Entiéndase por «perfil lingüístico» la lengua materna del informante y el número de lenguas en las que es competente. Así, encontramos informantes L1 castellano, L1 castellano / L2 euskara y L1 euskara / L2 castellano.

5. Se distinguió entre seseantes regulares y esporádicos según el número de producciones seseantes (Romera y Medina, 2015).

Tabla 2. Porcentaje de informantes seseantes y no seseantes según L1 y género

		No seseantes		Seseantes			
				Regular		Esporádicos	
		%	n	%	n	%	n
Zona vascofona							
L1 Castellano	Hombre	20%	2	50%	5	30%	3
	Mujer	66.7%	6	11.1%	1	22.2%	2
L1 Euskara	Hombre			50%	1	50%	1
	Mujer			100%	1		
L1 Cas-L2 Eusk	Hombre			50%	1	50%	1
	Mujer	60%	3	20%	1	20%	1
Zona mixta							
L1 Castellano	Hombre	100%	8				
	Mujer	100%	8				
L1 euskera	Hombre						
	Mujer						

Fuente: Romera y Medina (2015).

El informante en cuestión, que corresponde en la tabla 2 al perfil «Zona vascofona-L1 Castellano-Hombre-seseante regular» es un varón de 77 años oriundo de Lantz, una pequeña localidad situada en la comarca de Ultzamaldea, en la merindad de Pamplona, a unos 25 km de la capital navarra. Reside a caballo entre Burlada y Lantz, su nivel de instrucción es básico; ha dedicado toda su vida a la ganadería, aunque también dedicó parte de sus años de juventud al contrabando de productos a través de la frontera, de lo cual se siente particularmente orgulloso. Pese a que la lengua de sus progenitores era el euskara y el contacto con euskaldunes fue y sigue siendo intenso, el informante confiesa que solo habla castellano.

La recopilación de los datos se ha realizado a través del visionado del material audiovisual del informante archivado en el APIN. Se trata de 64 grabaciones que se realizaron al hablante en 2008 y que tenían como finalidad principal la recopilación de datos de carácter etnográfico, con lo cual no fueron recogidas para que sobre ellas se realizara un análisis acústico de la voz del informante; no obstante, la calidad de las mismas es lo bastante buena para nuestro propósito. En total, analizamos unas tres horas de material de audio e imagen, donde el

informante relata historias de su vida, especialmente de su infancia, el contrabando, el euskara, y las tradiciones y festividades de Lantz.

Tras el visionado de los vídeos, se extrajo el audio de los mismos para su posterior análisis con el programa de análisis acústico PRAAT (Boersma y Weenink, 2015). El análisis espectrográfico se realizó con un rango de 8000Hz y con un ancho de banda de entre 250Hz-350Hz (Fig. 1). La grabación se segmentó, rechazando aquellas partes no relevantes para nuestro estudio con el objetivo de facilitar y simplificar lo máximo posible el análisis de los segmentos con sibilantes y producciones seseantes. A continuación, se realizó la transcripción de la palabra en la que se encontraba el elemento a analizar. Finalmente se procedió al análisis acústico del sonido sibilante en cuestión, siempre en un punto medio del segmento, aquel que presenta mayor intensidad, con el objetivo de que los valores se vieran lo menos afectados posible por los sonidos adyacentes.

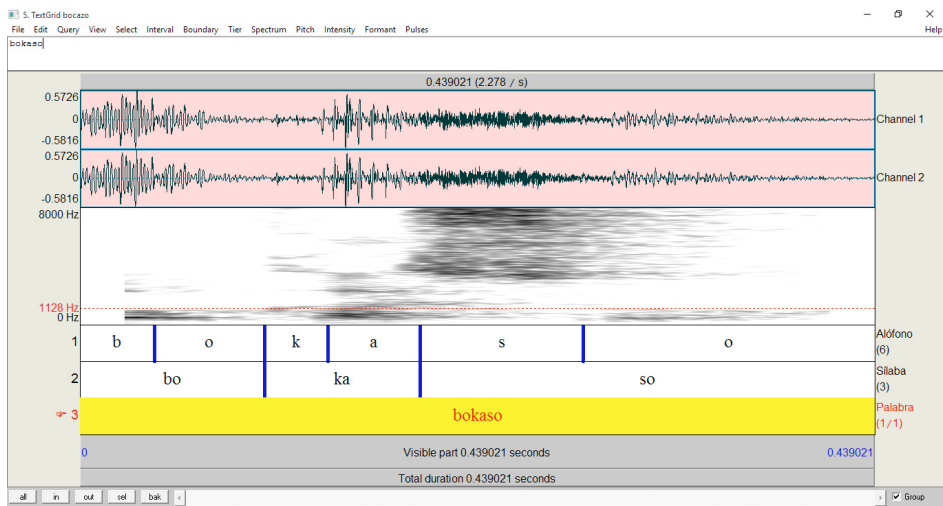


Figura 1. Ejemplo de segmentación con PRAAT.

Se han analizado todas las producciones seseantes realizadas por el informante, divididas en dos grupos, según su posición: inicio de palabra (después de pausa o al inicio de la enunciación), y en interior de palabra o inicio de palabra sin pausa previa (grafías <z/-c-> y <-z/-c->, respectivamente). Asimismo, también se han analizado las producciones de la *ese* canónica del castellano, de nuevo teniendo en cuenta su posición al inicio (después de pausa o al inicio de la enunciación) y en el interior de la palabra (<s/-s->).

3. Estudio

Las magnitudes acústicas que se han tenido en cuenta para el estudio de las sibilantes son *duración*, *inicio de la fricación*, *centro de gravedad*, *desviación estándar*, *asimetría* y *curtosis*. Frente a la falta de unanimidad en cuanto a las magnitudes acústicas a tener en cuenta a la hora de abordar la caracterización fonética de las sibilantes en la literatura (Yárnoz, 2001; Hualde, 2010; Circe, 2011; Isasi, Iribar, Túrrez, 2013), hemos optado por emplear las mismas magnitudes usadas en el último estudio sobre el *seseo* realizado hasta la fecha (Romero et al., 2014), con el objetivo de facilitar una posible comparación y de dar cierta uniformidad.

La *duración* determina el tiempo que abarca el sonido en cuestión y el *inicio de la fricación*, el cual marca las frecuencias donde comienza a aparecer el ruido característico de las fricativas, indica que cuanto más bajo es el *inicio de la fricación* más retrasada es la sibilante. El *centro de gravedad* mide la concentración media de energía. Por su parte, la *desviación estándar* mide la distancia de las frecuencias del espectro respecto del *centro de gravedad*. Respecto a la *curtosis*, indica el grado de apuntamiento de la forma del espectro, es decir, tendremos una *curtosis* positiva cuando se distingan claramente los picos del espectro y una *curtosis* negativa cuando no sea tan nítida la presencia de picos en el espectro. Finalmente, la *asimetría* mide la distribución de la energía a un lado y a otro del *centro de gravedad*. Si la *asimetría* es de 0 sabremos que la energía se distribuye de forma simétrica a ambos lados del *centro de gravedad*, si es positiva significará que el pendiente derecho de la distribución es mayor que el izquierdo y si es negativa será al contrario. Una *asimetría* positiva indica mayor predominio de la energía en la zona de frecuencias bajas (Jongman et al., 1998; Fu et al. 1999; Circe, 2011)

A continuación, se van a exponer los resultados obtenidos para las distintas magnitudes acústicas medidas de las sibilantes del informante, en este caso, se trata de las producciones procedentes de la grafía <s> en castellano y de las producciones seseantes procedentes de las grafías <z/c>, para su posterior comparación⁶. En la tabla 3, se recogen los valores acústicos obtenidos del análisis fonético para las producciones seseantes en castellano en las dos posiciones analizadas, así como los valores medios.

6. Hasta que no realicemos el análisis acústico, nos referiremos a las distintas producciones a través de sus grafías.

Tabla 3. Valores acústicos de las producciones *seseantes* (<z/c>)

	Inicial <z-/c->	Intervocal. <-z-/c->	Valor medio <z/c>
Duración	0.095 s	0.085 s	0.0869 s
Fricación	2521 hz	2705 hz	2668.612 hz
Gravedad	4048 hz	4050 hz	4050.38 hz
Desviación estándar	3267	3276	3275.45
Asimetría	0.524	0.4203	0.441
Curtosis	0.158	-0.026	-0.179

En la tabla 4 podemos observar los valores acústicos correspondientes a las producciones procedentes de la grafía <s> en todas las posiciones analizadas, posición inicial, intervocálica y final, y sus correspondientes valores medios.

Tabla 4. Valores acústicos de las producciones procedentes de la *ese* canónica del castellano (<s>)

	Inicial <s->	Intervoc <-s->	Final <-s->	Media <s>
Duración	0.0904 s	0	0.1344	0.1007 s
Fricación	2467hz	2567 hz	2596hz	2530.23 hz
Gravedad	3581.37hz	3468.39 hz	4364.19	3796.17 hz
Desviación	2693.80	2726.93	2454.8505	2627.92
Asimetría	0.393	0.5055	0.1598	0.34
Curtosis	-0.509	-0.162	-0.1493	-0.31

Finalmente, en la tabla 5 podemos comparar los valores medios de las magnitudes acústicas resultantes del análisis de las producciones *seseantes* con grafía <z/c> y las producciones de la *ese* canónica del castellano⁷ de grafía <s>. No obstante, para esta comparación se han excluido los valores de *ese* en posición final (<-s>), puesto que no se han detectado en la muestra producciones *seseantes* en dicha posición.

7. Entiéndase por *ese canónica castellana* la procedente a la grafía <s> de un hablante estándar peninsular.

Tabla 5. Comparación de valores acústicos medios de las producciones seseantes y de las producciones procedentes de la *ese* canónica del castellano

	<z/c>	<s>
Duración	0.0869 s	0.0834 s
Fricación	2668.612 hz	2517.00 hz
Gravedad	4050.38 hz	3524.88
Desviación	3275.45	2710.36
Asimetría	0.441	0.44
Curtosis	-0.179	-0.33

Estos son los resultados que hemos obtenido del análisis acústico de las producciones seseantes y de las producciones de *ese* canónica castellana, realizadas por el sujeto de la investigación. A continuación, una vez descritos los diferentes modelos de comportamiento de las sibilantes del informante, creemos necesario poner estos resultados en contexto con las descripciones acústicas existentes de las sibilantes.

Ante la falta de descripciones acústicas sobre la *ese* canónica castellana [s]⁸ en Navarra, nos remitimos a los valores, por un lado, presentados por estudios de carácter más generalistas (Quilis, 1981), es decir, del castellano como variedad lingüística, y, por otro lado, a trabajos que se han encargado del estudio acústico de las sibilantes castellanas en áreas de contacto con el euskara (Elejabeitia y Bizcarrondo, 1992).

El inicio de la frecuencia⁹ para [s] se sitúa entre los 2511Hz-3888Hz (Quilis, 1981). Asimismo, esos valores disminuyen, si vemos los datos de la descripción acústica de la apicoalveolar en el castellano de Bizkaia. En Elejabeitia y Bizcarrondo (1992) asistimos a un estudio en profundidad sobre las realizaciones de /s/ en el castellano de Bizkaia. Para los informantes masculinos, como el sujeto de nuestro estudio, se ha determinado que el inicio de la fricación para /s/ en posición inicial se concentra entre los 2374 y los 2770 Hz, en posición intervocálica estaría entre 2336 y 2690 Hz, y en posición final oscilaría entre 2357 y 2409 Hz. Observamos pues que los valores son ligeramente más bajos que los presentados para las realizaciones habituales de la apicoalveolar castellana. Como podemos observar en la

8. A partir de ahora nos referiremos a las producciones procedentes de la grafía <s> o *ese canónica castellana* con la fricativa apicoalveolar [s].

9. Comparamos los valores de inicio de fricación porque en los estudios mencionados no se miden otros parámetros.

tabla 6, los valores obtenidos para el inicio de la fricación de la [ʂ] en nuestro informante encajan a la perfección con los valores mostrados en Elejabeitia y Bizcarrondo (1992) para la realización de /s/ en el castellano en contacto con el euskara.

Tabla 6. Comparación de los valores de inicio de fricación de /s/ castellana en Bizkaia y en nuestro informante

	Inicial <s->	Intervocal <-s->	Final <-s->
Quilis (1981)*		2511-3888 Hz	
Elejabeitia y Bizcarrondo (1992)	2374-2770 Hz	2336-2690 Hz	2357-2496 Hz
Informante	2467 Hz	2567 Hz	2596 Hz

* Los valores ofrecidos por Quilis (1981) para la apicoalveolar [ʂ] se extienden desde los 3888 Hz en [áʂa] hasta los 2511 Hz en [úʂu]. No se especifican valores en otras posiciones silábicas.

Según los valores de inicio de la fricación, podemos decir que, al igual que los hablantes de Bizkaia, nuestro informante presenta una realización de [ʂ] más retrasada que la estándar peninsular, al igual que se reporta en trabajos anteriores (Iribar e Isasi, 2008; Romero et al, 2014). Sin embargo, a diferencia de estos trabajos, en nuestro caso, los resultados obtenidos para la [ʂ] castellana, pese a presentarla algo más retrasada, no nos permiten considerarla como una postalveolar [s]. Se sitúa muy cercana a la prepalatal [ʃ], cuyos valores medios para el inicio de la fricación la colocan en torno a los 2150-2500 Hz. Esto se puede considerar fruto de la influencia de las sibilantes del euskara tal y como sugieren Iribar Ibabe e Isasi (2008). No obstante, nos parece que estos datos no son suficientes para sustentar tal afirmación, por lo que creemos que son necesarios más estudios al respecto.

Respecto a las producciones seseantes analizadas en nuestro estudio, el primer dato a tener en cuenta es la proximidad de los valores acústicos con las producciones de la [ʂ] castellana por el mismo hablante. Como hemos podido observar en la tabla 4, la diferencia en la *duración* es mínima, 0.0869s frente a 0.0834s. En cuanto al inicio de la fricación, vemos que los valores de las producciones seseantes son más elevados que los obtenidos para la [ʂ] castellana, entre los 2521 y los 2705 Hz, frente a los 2467-2596 Hz. Según nuestros datos, las producciones seseantes son ligeramente más adelantadas que las producciones de [ʂ] castellana. Si observamos el *centro de gravedad*, magnitud que nos permite observar diferencias entre las fricativas (Jongman, Wayland y Wong, 2000), observamos que las producciones seseantes presentan un *centro de gravedad* algo más alto que las producciones de la [ʂ] castellana, 4050 Hz frente a 3524 Hz. Del mismo

modo, la *desviación estándar* también presenta diferencias, siendo de nuevo más elevada en las producciones seseantes. En cuanto a los valores de *asimetría* y *curtosis*, la asimetría presenta valores prácticamente idénticos para ambas realizaciones, mientras que en el segundo observamos de nuevo valores más elevados en las producciones seseantes. Estas diferencias en los valores nos indican, por un lado, que las producciones seseantes presentan una mayor anterioridad que las producciones de [ʝ] castellana, puesto que el inicio de la fricación es más elevado; y por otro, que las producciones seseantes tienen ligeramente una mayor concentración de energía en frecuencias bajas, como se observa gracias a los valores de la *asimetría*. Podemos concluir que, pese a la proximidad de algunos de los valores obtenidos, estamos ante dos sonidos distintos.

Una vez comparadas las producciones de [ʝ] del informante, tanto con las producciones seseantes procedente de las grafías <z/c>, como con la [ʝ] estándar del castellano peninsular, debemos comparar los valores obtenidos con las sibilantes del dialecto del euskara de la región.

Para la comparación de las sibilantes de nuestro informante con las sibilantes de la variedad de euskara en Navarra, vamos a tomar como referencia los trabajos de Urrutia et al. (1991), Yárnoz (2001) y Hualde (2010) sobre las sibilantes vascas en Navarra. En Urrutia et al. (1991) encontramos un detallado análisis acústico de las sibilantes en los dialectos orientales del euskara. Por su parte, Yárnoz (2001) realiza un magnífico trabajo sobre las sibilantes del dialecto de Bortziri en Navarra, y Hualde (2010) nos presenta un estudio sobre las sibilantes en Goizueta. Antes de nada, debemos recordar que en los dialectos de Navarra aún se mantiene la distinción en el sistema de sibilantes del euskara. Frente a la postura de que es un proceso consumido (Urrutia et al., 1991), aún son claramente diferenciables los fonemas, es más, no hay constancia de que se esté produciendo un proceso de neutralización o simplificación del sistema de sibilantes en los dialectos de Navarra (Yárnoz, 2001).

Hualde (2010) utiliza las mismas magnitudes acústicas empleadas en este trabajo para determinar las diferencias entre las distintas sibilantes del euskara de Goizueta. Determina que entre las sibilantes vascas de esta región existe una gran diferencia entre los sonidos procedentes de la predorsal vasca [ʝ] por un lado, y de los sonidos de la apicoalveolar vasca [ʝ] y la palatal vasca [j] por otro. La primera presenta una distribución de la energía, apreciable en los distintos momentos espectrales, a lo largo del segmento muy distinta a sus compañeras. El *centro de gravedad* es mayor en [ʝ] que en [ʝ] y [j]. En cuanto a la *desviación estándar*, los valores son bastante similares; mientras que, de nuevo, si observamos la *curtosis*, valor que determina la simetría en la distribución de la energía del espectro, los valores de [ʝ], más bajos, se alejan de [ʝ] y [j], siendo estos muy

parejos. También las distingue por las diferencias en los niveles de mayor intensidad. Estos valores están estrechamente ligados con el punto de articulación (Jongman et al., 2000).

Observamos que los valores de las sibilantes del dialecto alto-navarro septentrional (Urrutia et al., 1991)¹⁰, subdialecto de Ultzama (Lizaso), área a la que pertenece la región de Lantz, no ponen de manifiesto las diferencias tan marcadas entre las sibilantes vascas reflejadas en los trabajos anteriormente citados (ver tabla 7). Encontramos el inicio de la fricación para [ʃ]¹¹ procedente de <s>¹² entre 2209.44 y 2313 Hz según la posición, procedente de <z> en 2460 y 2558.04 Hz y procedentes de <x> en 2241 Hz; la fricación media se agruparía en torno a los 2217 Hz. En comparación con el resto de variedades de su dialecto, el inicio de fricación media de [ʃ] presenta un ligero descenso. En cuanto a la predorsal [ʃ] del euskara no se hace mención en esta variedad (Lizaso), pero sí en otras variedades del dialecto, en concreto en la de Baztan, localidad con la que nuestro informante mantiene una relación estrecha desde sus años en el contrabando. Los resultados presentados son siempre procedentes de la grafía <z> y el inicio de la fricación se encuentra en los 3835 Hz. Hacemos referencia a esta ausencia en los datos, puesto que como se vio anteriormente, aquellos hablantes seseantes que mantienen la distinción original en el sistema de sibilantes del euskara emplean la predorsal [ʃ] del euskara para las producciones seseantes, manteniendo [ʃ] para las producciones de la *ese* canónica castellana.

Tabla 7. Valores de [ʃ] en euskara en el dialecto alto-navarro septentrional (variedad de Lizaso) procedente de distintas grafías

	Frecuencia
<z>	2460-2558.04 Hz
<s>	2209.44-2313 Hz
<x>	2241 Hz
Media	2217 Hz

Fuente: Urrutia et al., 1991.

10. Los autores siguen la clasificación de Yrizar (1981).

11. «Los autores describen la fricativa [del euskara] [ʃ] como apicoalveolar, sin entrar a valorar si su articulación es o no más atrasada con respecto al elemento [s] supuestamente paralelo en español» (Iribar e Isasi, 2008).

12. Siguiendo a los autores (Urrutia et al., 1991) estamos ante un único sonido, [ʃ], procedente de tres grafías diferentes: <s>, <z> y <x>.

Si comparamos los valores medios obtenidos de las distintas producciones realizadas por nuestro informante, el resultado queda reflejado en la tabla 8. La [s̺] castellana de nuestro informante, aunque algo retrasada como es común en áreas de influencia del euskara (Elejabeitia y Bizcarrondo, 1992), entra dentro de los baremos establecidos en la literatura para los valores de la *ese canónica castellana*.

En cuanto a las producciones seseantes, observamos que su valor de inicio de fricación media entra dentro de las referencias para la [s̺] castellana (Quilis1981). Sin embargo, observamos que los valores de fricación de [s̺] del euskara procedente de la grafía <z> en el dialecto alto-navarro septentrional se encuentran entre 2460 y 2558.04 Hz (tabla 7), siendo los valores más próximos a los resultados obtenidos para las producciones seseantes. Asimismo, si extrapolamos las diferencias encontradas en el resto de momentos espectrales (*centro de gravedad, desviación estándar, asimetría y curtosis*) medidos para las producciones seseantes y las comparamos con los trabajos en Goizueta (Hualde, 2010) y Bortziri (Yárnoz, 2001), observamos que las producciones seseantes son ligeramente más adelantadas que [s̺] vasca del dialecto alto-navarro septentrional. No obstante, sería preciso un análisis acústico más profundo de las sibilantes del euskara en Lantz para confirmar nuestros resultados.

Tabla 8. Comparación de los valores de inicio de fricación obtenidos de las producciones del informante con los valores de referencia para la [s] castellana y [s̺] del dialecto alto-navarro septentrional

	[s] canónica castellana	[s̺] del dialecto alto-navarro septentrional	[s̺] del dialecto alto-navarro septentrional	ese seseante del informante	[s] castellana del informante
Inicio de fricación	2511Hz-3888Hz	2217 Hz	3835 Hz	2668.612 hz	2517.00 hz

Nuevamente, al igual que el tercer modelo de *seseo* vasco registrado hasta el momento (Iribar e Isasi, 2008; Isasi, Iribar y Túrrez, 2013; Romero et al., 2014) –donde el informante, cuya L1 es euskara, recupera para las producciones seseantes una realización sibilante que su sistema vasco había perdido, en concreto, la predorsal vasca [s̺]–, nos encontramos en este caso con un informante L1 castellano que no recupera este sonido, la predorsal vasca [s̺], puesto que no es hablante de euskara, sino que de algún modo ha tomado un sonido próximo a esa apicoalveolar vasca [s̺] procedente de la grafía <z> en euskara, algo más adelantada, para sus producciones seseantes. El resultado, más allá de lo sorprendente,

nos hace plantearnos dos cuestiones. Primero, puesto que los cambios generalmente no vienen motivados únicamente por factores internos o por factores externos, sino por una combinación de ambos (Trudgill, 1986), cabe preguntarse cuál es el origen de esta realización, y hasta qué punto el cambio viene provocado por el contacto. Los datos aquí presentados indican que el sonido que el informante emplea en sus producciones seseantes, pese a ser próximo a la api-coalveolar [ʂ] procedente de grafía <z> del dialecto alto-navarro septentrional, no se puede identificar completamente con él, puesto que también observamos valores próximos a la [ʂ] castellana de la región, es decir, estaríamos ante una realización a medio camino. Comprendemos la necesidad de ampliar con más datos el presente estudio, para poder determinar el origen de esta producción. Y segundo, ¿por qué se recupera [ʂ] del euskara para las producciones seseantes incluso cuando esa distinción ya no está presente en el sistema del euskara o directamente no existe en la variedad del hablante como es el caso de este informante L1 castellano? Una posible hipótesis puede recurrir a la transformación de una variante de contacto como esta producción seseante, en una variante etno-regional, es decir, en un marcador de identidad etnolingüística (Escobar, Ciriza y Mendoza, 2012). Planteamos que se esté dando una situación similar a la presentada en Ciriza (2009), donde el uso de [r] atribuido con anterioridad a hablantes vascos cuando hablaban en castellano, se ha extendido a hablantes monolingües en castellano residentes en áreas de contacto con el euskara, incluso a aquellos hablantes cuyos padres proceden de otras regiones de España. El uso de esta variante se habría extendido a las poblaciones urbanas y los usuarios ya no le atribuirían connotaciones negativas, sino que le atribuirían una «conexión», es decir, lo entenderían como una marca etnolingüística, propia de la zona. En nuestro caso, el informante presenta una actitud favorable frente al euskara, y aunque no se define por las etiquetas de «más vasco o más español», se siente orgulloso de que sus pares le reconozcan por su «deje vasco», como llaman al *seseo*. Emplazamos la respuesta a futuros estudios en los que podamos arrojar mayor luz al respecto.

4. Conclusiones

Tras rastrear la presencia en el APIN de hablantes seseantes de todos los perfiles lingüísticos en la zona vascófona de la Comunidad Foral de Navarra, se ha procedido a la caracterización fonético-acústica del perfil nuevo de informante, un hablante L1 castellano con *seseo* vasco. El informante sobre el que se ha realizado este estudio presenta dos sonidos bastante próximos para sus producciones

seseantes y las de la *ese* canónica castellana. Respecto a la apicoalveolar [ʂ] que se corresponde con la grafía <s> del castellano, esta es ligeramente más retrasada que la *ese* peninsular (Quilis, 1981), sin embargo, coincide con las realizaciones de dicho sonido en las áreas de influencia del euskara. En cuanto a las producciones seseantes, el informante sustituye toda interdental castellana [θ] por un sonido próximo, algo más adelantado, a la apicoalveolar [ʂ] del dialecto alto-navarro septentrional procedente de la grafía <z> del euskara. A la luz de los datos analizados, el sistema resultante de nuestro informante incluye dos sonidos muy próximos entre sí, apicoalveolar retrasada [ʂ_] y una apicoalveolar más adelantada [ʂ·], pero diferenciables. Consideramos necesario ampliar el estudio con nuevos datos de informantes L1 euskara de la variedad local de Lantz, que nos puedan proporcionar un marco comparativo más representativo.

La aparición de un modelo de *seseo* vasco, en el que el hablante tiene el castellano como primera lengua, reabre la cuestión de la influencia del contacto con el euskara como principal motor del cambio. Como hemos visto, los resultados, a pesar de ser el primer modelo (una realización apicoalveolar [ʂ] para todas las producciones similares a las del primer modelo del euskara como del castellano), presentan diferencias, que lo convierten en un modelo al que podemos llamar nuevo. Siendo Navarra una región donde aún se mantienen las distinciones en el sistema de sibilantes del euskara, el argumento de la confusión entre [ʂ] y [ʂ_] en algunos dialectos del euskara como el vizcaíno, resulta insuficiente para determinar qué postura es la más adecuada, ya que a pesar de encontrarse en estadios diferentes de esta neutralización, los resultados seseantes son muy similares. Se considera necesaria pues una revisión de las causas que producen esta realidad lingüística tan particular.

Asimismo, el perfil de informantes bilingües de carácter diglósico a favor del euskara ya no es suficiente para definir al *seseo* vasco en Navarra, puesto que la presencia de hablantes L1 castellano seseantes nos obliga a ampliar el espectro de búsqueda de cara a nuevas investigaciones. Del mismo modo, frente a la postura extendida de que estamos ante un fenómeno residual de la lengua, se plantea la hipótesis de que este cambio lingüístico motivado por el contacto esté ganando vitalidad como marcador de identidad etnolingüística.

No cabe duda que estamos ante un hallazgo importante para la comprensión del *seseo* vasco contemporáneo; sin embargo, como hemos observado, estamos ante un rasgo lingüístico con distintas soluciones, que exige un estudio más profundo, que permita definir ya no solo sus características fonético-acústicas, sino también su dimensión sociolingüística.

Referencias bibliográficas

- ARAGÜÉS, M. I. (2003): *Y tú ¿cómo dices? Vocabulario actual de Pamplona*, Pamplona, Área de Cultura del Ayuntamiento de Pamplona.
- BOERSMA, P. y D. Weenink (2009): *Praat: doing phonetics by computer*, Amsterdam, University of Amsterdam.
- CIRIZA, M. P. (2009): *Dialect divergence and identity in Basque Spanish*, Urbana-Champaign, Universidad de Illinois.
- ELEJABEITIA, A. y G. Bizcarrondo (1992): *La S en el español de Vizcaya*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- ETXEBARRIA, M. (2000): *Variación sociolingüística en una comunidad bilingüe*, Bilbao, Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- FERGUSON, Ch. (1958): «Diglossia», *Word*, 15, pp. 325-340.
- FERNÁNDEZ ULLOA, T. (2006): «Influencias morfosintácticas de la lengua vasca en el castellano actual», *Oihenart: cuadernos de lengua y literatura*, 21, pp. 73-99.
- FU, H. et al. (1999): «Classification of Voiceless Fricatives through Spectral Moments», en *Proceedings of the 5th International Conference on Information Systems Analysis and Synthesis (ISAS'99)*, Skokie, International Institute of Informatics and Systemics, pp. 307-311.
- GONZÁLEZ OLLÉ, F. (1970): «Vascuence y romance en la historia lingüística de Navarra», *BRAE*, 50, pp. 31-76.
- HUALDE, J. I. y M. Simonet (2011): «Lenición de consonantes oclusivas en las lenguas románicas», ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Lingüística, Universitat de les Illes Balears, 11-12 de mayo de 2011.
- HUALDE, J. I. (2010): «Neutralización de sibilantes vascas y *seseo* vasco», *Oihenart: cuadernos de lengua y literatura*, 25, pp. 89-116.
- IRIBAR, A. et al. (2005): «Notas para la descripción acústica del *seseo* vizcaíno», en M. González, E. Fernández y B. González (eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Fonética Experimental*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp. 389-398.
- IRIBAR, A. y C. Isasi Martínez (2008): «El *seseo* vasco: nuevos datos para una vieja cuestión», *Oihenart: Nuevos estudios de lingüística vasco-románica*, 23, pp. 241-258.
- ISASI MARTÍNEZ, C., A. Iribar y A. del Moral: «Una transferencia vasca: el *seseo* de hablantes vizcaínos y guipuzcoanos» (manuscrito inédito, 2009).
- ISASI MARTÍNEZ, C.; A. Iribar e I. Túrrez (2013): «*Seseo* vasco. Nuevas consideraciones», en B. Camus y S. Gómez Seibane (eds.), *El castellano hablado en el País Vasco*, Bilbao, Universidad de País Vasco, pp. 173-190.
- ISASI MARTÍNEZ, C. y S. Gómez Seibane (2008): «Documentación vizcaína e historia del léxico. Algunas notas vasco-románicas», *Litterae Vasconicae*, 10, pp. 199-207.
- (1997): «Problemas gráficos en documentación vizcaína de los siglos XV y XVI», *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 2, pp. 161-171.
- (1998): «Para la historia del castellano de Bilbao», en *Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la Lengua española II*, Logroño, Universidad de la Rioja, pp. 741-749.

- (1999): «Seseo, 'ese sigmática' y edición de textos vascos», *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 81, pp. 227-240.
- (2006): «Seseo vizcaíno en documentos del siglo XVIII», en J. J. Bustos Tovar y J. L. Girón (eds.) *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua*, vol. III, Madrid, Universidad Complutense/Arco Libros/AHLE, pp. 2461-2471.
- JONGMAN, A.; R. Wyaland y S. Wong (2000): «Acoustic characteristics of English fricatives», *Journal of the Acoustic Society of America*, 108(3), pp.1252-1263.
- JURADO NORIEGA, M. (2011): «Caracterización de sibilantes fricativas vascas y su percepción en el sistema fonético español», *Anuario del seminario de filología vasca «Julio de Urquijo» (International Journal of Basque Linguistics and Philology)*, XLV(1), pp. 81-137.
- LANDA, M. A. (1993): «Los objetos nulos determinados del español del País Vasco», *Lingüística* (ALFAL), pp. 131-146.
- QUILIS, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua Española*, Madrid, Gredos.
- RAMÍREZ LUENGO, J. L.; A. Iribar y C. Isasi Martínez (2010): «Los otros seseos: diacronía y sincronía del seseo no andaluz en la Península Ibérica», en *Nuevas aportaciones al estudio del seseo*, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 105-134.
- ROMERA, M. y N. Medina (2015): «Castellano y euskera en contacto en Navarra. El seseo vasco en los datos del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra» en P. Salaberri (coord.) *El Patrimonio cultural inmaterial: ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas*, Pamplona/Iruña, Cátedra Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra-Universidad Pública de Navarra, pp. 35-52.
- ROMERO, A.; I. Gaminde, A. Etxebarria y U. Garay (2014): «Nuevos datos para la caracterización acústica del seseo», *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, 36, pp. 99-116.
- SALABERRI, P. (2004): «Sobre la frontera lingüística vasco-romance en la zona de Ujué», en R. Jimeno Aranguren y J. K. López-Mugartza (eds.), *Vasquense y Romance. Ebro-Garona, un espacio de comunicación*, Pamplona, Gobierno de Navarra, pp. 95-104.
- SARALEGUI, C. (1977): *El dialecto navarro en los documentos del monasterio de Irache (958-1397)*, Pamplona, Institución Príncipe de Viana.
- SARALEGUI, C. (2008): «Notas para la identificación de dos tipos de romance en Navarra», *Oihenart: cuadernos de lengua y literatura*, 21, pp. 453-465.
- TABERNERO, C. (2008): «Disponibilidad léxica y contacto de lenguas», *Oihenart: cuadernos de lengua y literatura*, 23, pp. 545-565.
- TRUDGILL, P. (1986): *Dialects in contact*, Oxford, Basil Blackwell.
- URRUTIA, H.; M. Etxebarria, I. Túrrez y J. C. Duque (1991): *Fonética Vasca 3. Las sibilantes en los dialectos orientales*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- YÁRNOZ YÁBEN, M. B. (2002): *Sibilants in the Basque dialect of Bortziri: An acoustic and perceptual study*, Pamplona, Gobierno de Navarra.
- YRIZAR, P. (1981): *Contribución a la dialectología de la lengua vasca*, Zarauz, Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa.

Primeros pasos de un estudio sobre literatura de tradición oral en Baja Navarra

Alexandra LARRALDE

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)

Universidad de Pau et des Pays de l'Adour

larraldealex@gmail.com

Resumen: Con la oportunidad de una inmersión en el trabajo investigador del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra, nos dedicaremos a esbozar un inventario actualizado de las manifestaciones de patrimonio inmaterial y, más precisamente, de tradición oral en el paisaje cultural bajonavarro. Este tipo de patrimonio reúne todas las narraciones populares como los cuentos, mitos, leyendas, pero también el cancionero, los enigmas y las paremias. Este ámbito de estudio tan amplio nos conducirá a redescubrir los trabajos de los folkloristas de los siglos pasados, con las primeras recopilaciones de elementos literarios de tradición oral, pero también nos permitirá, mediante el trabajo de campo, percibir diferentes aspectos del imaginario popular con sus evoluciones hasta su estado actual. Al final, se trata de subrayar la unidad cultural que existe tras las fronteras y episodios históricos de desencuentro, entre estas dos provincias, Alta Navarra y Baja Navarra, que estuvieron tan vinculadas en épocas pasadas.

Palabras clave: Baja Navarra; patrimonio cultural inmaterial; literatura de tradición oral; corpus; trabajo de campo.

Laburpena: Nafarroako Ondare Materiagabearen Artxiboko ikerketalanean murgiltzeko aukera izanik, ondare materiagabearen agerpenen inbentario gaurkotuaren zirriborroa ekarri dugu hona; zehazki erran, Nafarroa Behereko kultur paisaiaren ahozko tradizioarena. Ondare mota honek narrazio herriar guztiak biltzen ditu, halanola ipuinak, mitoak, kondairak... baina baita abestiak, enigmak eta paremiak ere. Ikerketa eremu zabal honek aurreko mendeetako folkloristen lanek bildutako ahozko tradizioaren elementu literarioak berreskuratzea ekarriko gaitu. Bestalde, landa-lanaren bitartez, herri iruditeriaren hainbat alderdiz eta gaur egun duten egoerara iritsi arteko bilakaeraz ohartzeko aukera emanen digu. Funtsean, mugen eta etsaigoko gertakari historikoen gainetik lehenago baturik egon ziren Nafarroa Garaiak eta Nafarroa Behereak duten kultura batasuna nabarmendu nahi dugu.

Gako hitzak: Nafarroa Beherea; Ondare kultural materiagabea; ahozko literatura; corpusa; landa-lana.

Abstract: With the opportunity of an immersion in the Archive of the Intangible Heritage of Navarre, we'll be dedicated to prepare and bring up to date the inventory of its intangible heritage, and more exactly of the oral tradition in the culture of Nafarroa Behera. This kind of heritage gets together different genders of popular narrations as tales, myths, legends, songs, riddles, proverbs. This vast field of studies will make us rediscover the works of passed century's folklorists, with their first collections of oral traditions. Moreover, through fieldwork, it will conduce to the perception of different aspects of the popular imaginary, with its evolutions up to now. Finally, the aim will be to highlight the cultural unity beyond artificial frontiers and historical events which set apart the two provinces, Upper Navarre and Lower Navarre, so linked in the past.

Keywords: Lower Navarre (Baja Navarra); Intangible Cultural Heritage; Folk literature; corpus; Field work.

1. Introducción

Una vez terminado mi máster de Revalorización de los Patrimonios en la Universidad de Pau, y después de haber dedicado mi memoria final a una manifestación del Patrimonio Cultural Inmaterial con el estudio de la romería a la capilla o ermita de Arantzetako Ama Birjina en el pueblo de Ainhoa, descubrí –y me pareció atractivo– el proyecto del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra / Nafarroako Ondare Materiagabearen Artxiboa (en adelante APIN / NOMA¹). En concreto, para mi práctica de fin de carrera, me llamaron la atención su focalización en el patrimonio inmaterial, su diseño colaborativo y en comunidad, así como el hecho de que su objeto de estudio fuera una zona transfronteriza histórica y culturalmente relacionada: Navarra y Baja Navarra.

Presento en estas páginas un resumen de una parte del trabajo de documentación que me fue encomendado por Patxi Salaberri y Alfredo Asiáin, responsables del APIN / NOMA. Tendría que hacer un estudio previo del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) de la zona de Baja Navarra, para poder establecer un primer preinventario de manifestaciones culturales del PCI. Se trataba de dar continuidad a un trabajo emprendido en 2008 en colaboración con EKE² y que cristalizó en la caracterización de las localidades de este territorio por parte del historiador Bixente Lohiague³ y en la incorporación de las primeras entrevistas a portadores de la memoria tradicional realizadas por Terexa Lekunberri. Además, en el marco de este trabajo general de documentación, tendría que centrarme en la realización de un estudio de síntesis de la literatura de tradición oral en Baja Navarra, con el fin de ayudar al profesor Alfredo Asiáin en la caracterización de esta literatura en el conjunto de Navarra, Alta y Baja, para una próxima obra colectiva por territorios codirigida por el Dr. David Mañero de la Universidad de Jaén y por David González, editor de *Anejos de Analecta Malacitana*. Partiendo de la síntesis realizada por Asiáin (2014a) para el ámbito de la Navarra peninsular, el propósito es incorporar en esta publicación también una visión de la literatura de tradición oral de la parte bajonavarra, puesto que la transmisión de muchas de estas composiciones orales centenarias nos remonta a la época en la que Baja Navarra formó parte del antiguo reino. Y porque, al ser una obra concebida por

1. Véase www.navarchivo.com.

2. Euskal Kultur Erakundea – Institut Culturel Basque (Instituto Vasco de Cultura), entidad pública que gestiona la cultura y el patrimonio en la zona del País Vasco norte.

3. Así aparece en la página web del Instituto Cultural Vasco/Euskal Kultur Erakundea (www.eke.eus/fr/nouvelles/1221033029).

territorios, podría ser muy interesante estudiar las continuidades y diferencias en estas zonas que han sido los últimos siglos «espacios de frontera».

2. Trabajo previo: descubrir una zona rica en historia y cultura⁴

Baja Navarra era hasta 1512, con la conquista del Reino de Navarra por Castilla, la Sexta Merindad del Reino de Navarra, llamada también Tierra de Ultrapuertos por estar ubicada al otro lado de los Pirineos. Siguió siendo independiente, con la dinastía de los Albret, hasta 1650, cuando se incorporó a la corona francesa. Un siglo después, tras la revolución francesa, fue vinculada al Departamento de los Pirineos-Atlánticos, zona administrativa que unió el País Vasco Norte y el Bearn. Hoy en día se la conoce como una de las tres «provincias» del País Vasco Norte, la central, entre Lapurdi (al oeste con el litoral) y Xiberoa (al Este), al lado del Bearn. Este territorio reúne seis zonas diferenciadas: Agaramonte, que es la zona norte con influencia gascona; Amikuze, zona del este en los alrededores de la ciudad de Donapaleu (Saint Palais); el Arberoue, que es el valle del río epónimo al oeste; Baigorri-Ortzaize, los dos valles en la zona oeste; Garazi, en el entorno de San Juan Pie de Puerto; y Oztibarre, en la zona sureste.

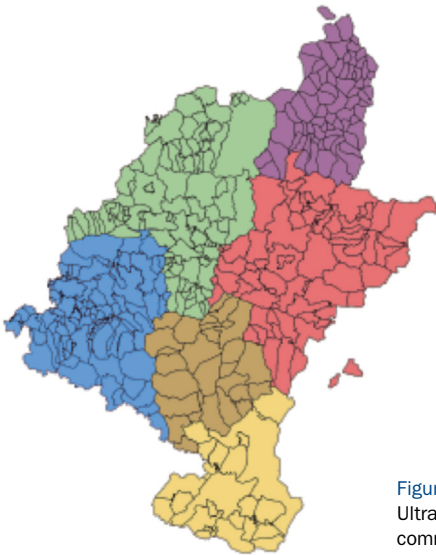


Figura 1. La provincia de Baja Navarra o Sexta Merindad de Ultrapuertos en Navarra representada en morado (Wikimedia commons).

4. Parte documentada gracias al artículo «Nafarroa Behera» de la *Enciclopedia Auñamendi* (www.euskomedia.org/aunamendi/77828).

Los contactos entre Baja y Alta Navarra siempre han existido y nunca se han interrumpido, a pesar de los avatares históricos. Los lazos de unión provienen de la más remota antigüedad. Son conocidos, por ejemplo, en época romana, con la importante vía que unía Asturica (Astorga) y Burdigalia (Burdeos) pasando por Pamplona (Pompaelo) y Roncesvalles. Y sobre el mismo trazado de estas calzadas romanas, en época medieval, con el camino jacobeo, que tras atravesar el puerto de Cize, después de San Juan Pie de Puerto, llega a Roncesvalles. Por lo tanto, los intercambios culturales han sido fluidos a lo largo de la historia, favorecidos, sin duda, porque los pueblos de los dos lados de la frontera hablan el mismo idioma y tienen culturas similares, y porque durante siglos formaron parte del Reino de Navarra.

Por estas razones sociohistóricas y culturales, pareció oportuno y necesario no circunscribir el estudio del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra únicamente a la Navarra peninsular y ampliarlo con este territorio que formó parte de ella. El interés actual es doble: por un lado, nos dedicaremos a estudiar los vínculos que siguen existiendo; pero también, por otro lado, sondearemos también la diversidad cultural que se ha producido obviamente en estos territorios, que han vivido realidades sociohistóricas diferentes y han recibido influencias a veces también divergentes, que han ido enriqueciendo sus culturas respectivas, a la par que las iban diversificando.

Para acometer esta tarea, hemos accedido al trabajo previo realizado por EKE: entrevistas, documentos de presentación de los pueblos de Baja Navarra y fotografías. Plantearemos, en primer lugar, el balance de lo que se había hecho y de lo que me quedaba por hacer, el trayecto realizado hasta mi llegada. Nuestro trabajo comenzó entonces por plantear el contexto de las manifestaciones culturales, con la realización de 78 fichas de otras tantas localidades bajonavarras, fichas en las que se presentan los pueblos, sus datos y sus elementos patrimoniales destacables. Esta contextualización nos ha permitido, antes de empezar el trabajo de campo, identificar y conocer datos imprescindibles sobre los paisajes culturales que íbamos a investigar. Toda esta documentación se ha elaborado a partir de fuentes oficiales, enciclopedias y publicaciones monográficas como las de las casas editoriales Izpegi y Jakintza. La redacción de estas fichas tenía que seguir, asimismo, una norma fijada y homogénea para la próxima subida a la web del centro de documentación (www.navarchivo.com/localización). En estos momentos, están en curso de traducción.

Paralelamente, y como desarrollo concreto, hemos elaborado una primera búsqueda y selección bibliográfica sobre la literatura de tradición oral en Baja Navarra, punto de partida de nuestro trabajo de campo, que nos ha permitido formarnos una imagen del contexto cultural y del imaginario colectivo de Baja

Navarra, de su evolución y de su vitalidad o vulnerabilidad. Ofrecer ese panorama será el objeto de este artículo. En próximos trabajos, profundizaremos en ese patrimonio vivo, el PCI en general, que nos interesa salvaguardar.

3. El estudio de la literatura de tradición oral, una diversidad que se pierde

Sabemos que la literatura es una expresión humana universal, presente en todas las culturas del planeta. Como expresión colectiva, forma parte del ámbito del Patrimonio Cultural Inmaterial denominado «Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del PCI» que identificó la UNESCO (2003) en su famosa Convención. Más difícil es, sin embargo, determinar qué tipos de manifestaciones literarias (tradicionales / populares, orales/ en otros soportes...) forman parte del PCI. En una reciente reflexión sobre los conceptos de literatura tradicional y de literatura popular y su relación con el PCI, Asiáin (2014a) ha incluido producciones literarias de tradición oral, textos populares (y popularizados) escritos y las nuevas evoluciones (nuevos géneros, prácticas letradas...) en las que se han transformado todas ellas. En conclusión, afirma Asiáin (2014a) que podrán ser consideradas PCI, siempre que estas manifestaciones literarias cumplan tres requisitos: vitalidad, pertenencia al imaginario colectivo y transmisión activa. Si no es así, formarán parte del patrimonio literario, pero no de un patrimonio vivo, evolutivo y compartido como es el PCI.

Estas precisiones son importantes a la hora de caracterizar la literatura de tradición oral en Baja Navarra. El estudio se centra, por tanto, en las producciones literarias que la colectividad transmite de generación en generación oralmente. Es decir, en aquellas que forman parte del imaginario colectivo y de la tradición oral. Pero incluye las fijaciones por escrito o en otros soportes (recopilaciones) de los folcloristas y estudiosos, aunque no formen parte ya de una transmisión activa y actual de la tradición oral, con el objetivo final de evaluar su vitalidad en las nuevas generaciones.

Es importante recordar que Baja Navarra es una zona plurilingüe en la que están presentes tres lenguas: dos de ellas de implantación general en el territorio, francés y euskera, y la tercera, el gascón, hablada únicamente en dos localidades limítrofes con la Gascuña. La situación sociolingüística diferencia con claridad la lengua hegemónica, el francés, de las otras dos lenguas minoritarias. El francés es la lengua oficial en la educación y en la administración, esto es, la lengua de prestigio, lo cual incide en las actitudes y percepciones que se tienen

sobre las otras dos y, por consiguiente, en su vitalidad etnolingüística⁵. Parece evidente, por tanto, relacionar el retroceso de las lenguas minoritarias y la pérdida de vitalidad en la literatura de tradición oral.

En otro artículo, Asiáin (2014b) aborda el ámbito de la «Tradición oral y las particularidades lingüísticas», uno de los siete ámbitos del Plan Nacional español (2011), e identifica en él tres dimensiones: la tradición oral y el lenguaje como sistema de comunicación; como sistema creativo, artístico y lúdico; y como sistema de pensamiento⁶. La literatura de tradición oral estaría dentro de este segundo sistema etnopoético en el que aparecen tres modos principales del discurso: el discurso mítico, el discurso simbólico y el discurso realista (Jason, 1977; Oriol, 2002).

En general, a partir de los géneros que propone Asiáin (2014b), se pueden rastrear estos tres tipos de discurso en distintas formas de la literatura de tradición oral: en la poesía, estarían presentes el cancionero del ciclo festivo y del ciclo de la vida y otras canciones con funcionalidades diferentes, además de los romances y las canciones narrativas o baladas; relacionados con la poesía, están también los géneros íntimos (plegarias, oraciones, conjuros...), los géneros didácticos (enigmas y adivinanzas, paremias y refranes...) y los géneros lúdicos y humorísticos (retahílas y dichos, dictados tópicos, brindis tradicionales, pregones en verso...); las narraciones tradicionales, por su parte, incluyen mitos y cuentos etiológicos, leyendas y cuentos populares, así como narraciones acumulativas y lúdicas, y casos. Hay, por último, géneros y psicodinámicas creativas y/o lúdicas muy relacionados con la improvisación, como el repentismo (bertsolarismo), que es una de las manifestaciones más importantes y características de Baja Navarra⁷.

En el caso de Baja Navarra, además, debemos censar algunos géneros característicos de literatura popular, es decir, de literatura escrita por autor individual y, a veces, conocido (no es obra colectiva como los anteriores géneros), pero destinada a la comunidad tradicional. Serían exponentes de una oralidad mixta en

5. Este concepto de vitalidad etnolingüística ha tenido un importante desarrollo en los estudios lingüísticos internacionales (Landry y Allard, 1994; Landry y Bourhis, 1997; Harwood, Giles y Bourhis, 1994; Landweer, 2000; Ehala, 2009 y 2010; Yagmur y Ehala, 2011) y también se ha utilizado en los ámbitos multilingües de España (Romay, García-Mira y Azurmendi, 1999; Viladot y Esteban, 2012).

6. Aunque los tres sistemas están relacionados e imbricados en todas las manifestaciones lingüístico-culturales, en los distintos géneros predomina uno de ellos.

7. Ver el Centro de Documentación sobre Bertsolarismo: Xenpelar Dokumentazio Zentroa (XDZ), un centro de documentación para la investigación y difusión del bertsolarismo [www.bdb.bertsozale.eus/es/info/7-xenpelar-dokumentazio-zentroa].

un caso (Zumthor, 1989) o secundaria en otros (Ong, 2001). La oralidad mixta, aquella en que la escritura es posterior al intercambio vocal y que trata de registrarlo, la podemos percibir en el caso de los *bertso paperak* u hojas impresas que recogían los *bertsos* y composiciones de *bertsolaris* y *troveros* o poetas populares. Fueron un género muy difundido en el contexto de mercados, ferias y fiestas, donde se vendían. Por otro lado, el teatro popular ha tenido gran importancia en Baja Navarra. Estas complejas representaciones tradicionales fueron las *toberak* y, en menor medida, las *pastoralak*, de influjo suletino. Son ejemplos de oralidad secundaria, donde el texto escrito por autores conocidos incorpora música, canto y danzas.



Figura 2. Tobera en Baja Navarra (Fondos del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra).

Por otro lado, sabemos que la forma de transmisión de todos estos géneros del PCI es intergeneracional, pero no siempre funciona de forma similar ni tiene la misma vulnerabilidad. En general, habría que distinguir una horquilla de posibilidades que se extiende desde la transmisión colectiva a la transmisión más personal e iniciática (persona-persona o maestro-aprendiz).

En el extremo de lo colectivo, la transmisión la realizan grupos o agentes culturales colectivos (generaciones de más edad bien definidas, grupos de danzantes, hermandades, cofradías...). Suelen tener una organización interna más o menos reglada o definida y tienen bastante visibilidad. Su vulnerabilidad, en

nuestra opinión, es menor y, por eso, manifestaciones como las *toberak* y otras mascaradas muestran mayor vitalidad.

En un grado intermedio, están los informantes colectivos (grupos de generación de más edad sin definir; grupos sociales como los casados, las mujeres, etc.; grupos familiares, y un largo etcétera). No tienen una organización tan reglada como los agentes culturales colectivos y su localización es más difícil. Se mueven en ámbitos sociales familiares o, cuando menos, más cerrados. Son siempre aficionados y su vulnerabilidad es alta. Este sería el modo de transmisión más característico de la mayoría de los géneros de literatura de tradición oral antes enumerados.

En el extremo más individual, nos encontramos con los informantes individuales. Son personas que, a través de su historia de vida y de su memoria, son portadores del patrimonio inmaterial. Su localización es también difícil y se mueven en ámbitos de transmisión cerrados (la artesanía, por ejemplo), con modelos de transmisión intergeneracional de persona a persona. En algunas ocasiones, su transmisión llega a ser iniciática (maestro-aprendiz o neófito) y puede ser más o menos secreta. Como se explica en la sección de «informantes» del APIN-NOMA (Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra, s.d.) su vulnerabilidad es muy alta. Buena parte de los conocimientos tradicionales y de la llamada literatura sapiencial se transmite por esta vía.

4. Un rico patrimonio recopilado

Durante siglos, la literatura vasca fue oral y de tipo tradicional (Lekuona, 1982). La evanescencia característica de las producciones orales provocó que la conozcamos fragmentariamente, a pesar de los esfuerzos por realizar estudios de conjunto (Lekuona, 1982; Calleja, 1994; Etxebarria y Kalzakorta, 2009). La importancia de todas estas producciones etnopoéticas radica en que nos transmiten el *ethos* y la cosmovisión de la cultura (Geertz, 1991) y en que, junto con otros símbolos, definen la identidad compartida. Sin embargo, no debemos caer en lo que Bourdieu (2000) llamó «ilusión de constancia de la identidad», porque, como construcción social y mental, la identidad cambia y evoluciona: se adapta a los tiempos. A través de esta literatura de tradición oral, accedemos a unas producciones que transmiten en variadas proporciones el modo realista, simbólico y, a veces, mítico de ver el mundo, de verse a sí mismos y de ver a los otros.

En efecto, a través de sus dichos y relatos, de sus cantos y representaciones tradicionales, se siente la íntima relación del pueblo vasco con la naturaleza;

percibimos también unos rasgos más oscuros, como la pobreza y el trabajo extenuante para salir de ella; a veces con un punto de sarcasmo, de humor negro y de ironía. Y todo esto enmarcado en una constante preocupación por el ritmo y la poesía, que vinculan las palabras en euskera. En el campo tan amplio de las tradiciones orales, a través de la historia de las recopilaciones de los principales géneros literarios orales en Baja Navarra, hemos querido establecer un corpus para realizar un primer esbozo de cómo han evolucionado y de cómo es su vitalidad (y vulnerabilidad) actual.

Antes del siglo XIX, la cultura vasca no se conoce muy bien, porque fue caracterizada muy parcialmente por unos pocos observadores exteriores o, excepcionalmente, por individuos originarios de la propia Euskal Herria. El cambio de mentalidad que se produjo en la transición de la Edad Media a la época renacentista con la corriente humanista fue clave, puesto que permitió que muchas lenguas alcanzaran visibilidad con las producciones escritas. Aunque la literatura de tradición oral vasca dejó en estos textos indicios de su presencia, no se puede decir que la diversidad de sus géneros fuera todavía perceptible. Los primeros en darle visibilidad fueron algunos intelectuales vascos que publicaron en euskera. Casi no hace falta presentar la primera publicación impresa en euskera, *Linguae vasconum primitiae* (1545) (cf., Aldekoa, 2012), cuyo autor, Bernart Etxepare, era originario de la provincia que estudiamos. En su obra, la oralidad, el estilo oral del que habla Finnegan (1977) se siente. Con una ortografía todavía irregular, Etxepare se basa en el dialecto bajonavarro del este, por lo que se trata de un documento precioso para dar testimonio del euskera hablado en la región de Garazi. Lo interesante, en cuanto al tema que nos ocupa, es que el texto nos presenta algunos proverbios que seguramente se utilizaron en Baja Navarra y que nos permiten rastrear la evolución de esta literatura sapiencial.

En este mismo ámbito de las paremias, un siglo después, Arnaud D'Oihenart, originario de la provincia de Zuberoa, dedicó una obra completa a los proverbios del País Vasco, con su *Les proverbes basques recueillis par le Sr. D'Oihenart, plus les poésies basques du mesme auteur*, publicado en 1657 en París. Esta obra ofrece una traducción francesa de los proverbios y presenta también proverbios latinos. Según el análisis de Garate (1985), estos proverbios pudieron ser alargados por el autor, si los comparamos con los proverbios similares de hoy en día. En general, los proverbios y refranes son frases breves que permiten una memorización fácil y un recitado fluido y rápido. Puede ser que esta recopilación de setecientos seis refranes y proverbios no fuera hecha únicamente por el autor, porque, como señala Estornés (2012), se sabe que tuvo colaboradores como el poeta suletino Bertrand de Sauguis quien le mandó 205 proverbios con el vocabulario utilizado.

De cualquier forma, son una importante fuente para conocer la sociedad y la cultura de esa época:

Euskal atsotitzek agertzen diguten gizartea, baserritkoa da, laborariena, erabat euskaldun direnena. Hots, lurgintzatik bizi diren, animaliekin harremanak dituzten naturalezari, landare eta zuhaitzei lotuak dauden basoan eta mendietan bizi direnen joan-etorri eta aburuak. Kalean eta hiri handietan euskal atsotitz gutti (Garate, 1985: 69-70)⁸.

5. La canción y otros géneros en Baja Navarra

Hubo que esperar para ver aparecer otros géneros de literatura oral. La riqueza de los cantos vascos interesó tempranamente a estudiosos foráneos, como el embajador prusiano Humboldt, que visitó el País Vasco entre 1799 y 1800. Las grandes recopilaciones de cantos vascos se publicaron en la segunda mitad del siglo XIX. En primer lugar, vio la luz la realizada por Lamazou, un tenor originario de Pau que reúne en 1869 doce cantos del norte del País Vasco, mezclados con treinta y seis cantos bearnese (Morel-Borotra, 2000). Es interesante la precisión que hace sobre la presencia, en el corpus de canciones, de dos cantos atribuidos al famoso cantante vasco Pierre-Jean Garat, que cantó en la corte de Luis XV y se convirtió en el profesor de canto de la misma reina Marie Antoinette, con lo que se extendió la fama del canto vasco en las cortes francesas. La segunda gran recopilación la realiza el suletino Sallaberry en 1870, es decir, un nativo, al que ayudan sus amigos y vecinos. Esta importante colección de cantos de los tres territorios del País Vasco Norte, titulada *Chants populaires du Pays Basque, paroles et musiques originales* (1870), recoge catorce cantos que están claramente identificados como originarios de la provincia de Baja Navarra. La mayoría son romances; hay también *sérénades* (serenatas o cantos de ronda y galanteo) y cantos satíricos. Se tratan temas y tópicos variados como historias de amor, apología de la naturaleza y sus elementos, episodios humorísticos...

Por último, Charles Bordes, un joven compositor que fundó más tarde la Schola Cantorum, fue la última figura importante en la recopilación de los cantos populares. Recibió, en 1889, el encargo oficial del Ministerio de la Ins-

8. «La sociedad que reflejan los refranes vascos, es una sociedad de caserío, de labradores, de gente que habla únicamente euskera. Es decir, las opiniones y vicisitudes de aquellos que viven unidos a las plantas y árboles que hay en el bosque y en los montes. Pocos refranes vascos en el casco urbano y en las ciudades grandes».

trucción Pública de realizar y dar a conocer una selección de 100 cantos populares. Así, nació *100 chansons populaires basques, «recueillies et notées au cours de sa mission par Charles Bordes»*⁹. Esta publicación es un documento de gran interés para el estudio por su precisión, porque aporta en cada canción cuál es el lugar de recopilación, la fecha, e incluso el nombre del cantante-informante.

En esas recopilaciones aparece un tipo de canción narrativa: la balada. Género conocido en toda Europa, las baladas cuentan breves historias o sucesos, con temas de amores imposibles, trágicas muertes... Los personajes y los contextos son bastante indefinidos, lo que ha provocado variantes notables en el texto, mayores que en la melodía (Lakarra, Biguri y Urgell, 1984). En su aspecto formal, se trata de una tirada indeterminada de versos que forman estrofas rimadas mientras narran la historia (Paya, 2013). En Baja Navarra, por ejemplo, una balada famosa es *La Dama de Urrutie*, que cuenta la historia de esta noble hija de Echauz maltratada por su esposo. Recopilada por Augustin Chaho, *Atharratzeko Jauregian*, conocida en todas las provincias, cuenta el suicidio de una joven noble a la cual su padre quería casar a la fuerza. *Hiru Kapitainak* narra el rapto de una joven por tres capitanes. En este caso, se trata de una canción de marcha originaria del siglo XVII y que se encuentra en toda Europa. Lo interesante es que se ha versionado en euskera claramente a partir del francés. Estas baladas, que suelen ser largas, son testimonios muy importantes, porque sus variantes nos dan informaciones sobre influencias y particularidades culturales y lingüísticas (Urquizu, 2005: 47).

Además de los cantos, en la literatura de tradición oral de Baja Navarra, también destaca el modo mítico, relacionado con géneros narrativos como los mitos, los cuentos y las leyendas. Desgraciadamente, aparte de dejar índices en la toponimia, estos relatos mitológicos no han llegado hasta nuestra época más que fragmentariamente, en relatos a mitad de camino entre el mito y la leyenda. Las referencias más antiguas apuntan hacia un sistema credencial y mitológico particular del ámbito vasco.

Por ejemplo, tenemos una primera mirada externa en el siglo XII con la referencia a la ruta jacobea en su paso por los Países de Cize/Garazi, en Baja Navarra, del peregrino Aymeric Picaud, autor del famoso *Codex Calixtinus*. Entre sus descripciones peyorativas del pueblo vasco, nos aporta unas palabras del euskera de la época: un dios llamado Urtzi y una entidad o numen denominada

9. Este volumen de Bordes puede consultarse en la web de la Biblioteca Nacional Francesa (www.gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k885194v/f1.item).

Andrea Maria¹⁰ (Caro Baroja, 1980). Como decíamos, en la toponimia de toda la zona pirenaica se observa esta tendencia a referirse a la Dama para llamar a esa entidad femenina. Sin embargo, el sincretismo y la superposición de creencias han provocado que hoy en día se interpreten como lugares dedicados a la Virgen María. En Baja Navarra, en este sentido, se encuentran varias capillas ubicadas en lugares altos y cimas con esta advocación, como la capilla de Nuestra Señora de Oilharandoi en una cima próxima a Baigorri, o cerca de fuentes como en La Bastide Clairence. No es aventurado decir que estos lugares de culto han podido ser el contexto de relatos mitológicos, si comparamos sus características con lo que sabemos del sistema religioso y mitológico del pueblo vasco en general (Barandiaran, 1974; Caro Baroja, 1980).

La certeza de que ese sistema de creencias era diferente la hallamos en el contexto de la obsesión o psicosis colectiva paneuropea por la brujería. Nunca antes se había hecho un retrato tan pormenorizado, ni tan deformado, de este sistema. La ortodoxia católica oficial, sin embargo, entremezcló mitos, leyendas y creencias con sucesos, rumores e incluso con miedos atávicos. Asoció el paganismo precristiano con el Maligno y lo sitúa, desde una visión externa, como característico del otro. Entre todos esos relatos de brujería destacan los que consigna el inquisidor fanático Pierre de Lancre (2004), quien recorrió el País Vasco Norte entre 1609 y 1613. Recoge muchos sucesos y anécdotas (evidentemente terribles, conociendo la obsesión y falta de discernimiento del autor) y, en uno de esos relatos de brujería, hace referencia a uno acaecido en Baja Navarra. Se trata de un acontecimiento que habría sucedido en 1610 en la plaza de La Bastide: un brujo exige a un joven una multa por no asistir al Aquelarre. Por ese motivo, se le detiene y es condenado a muerte (Lancre, 2004:85). En otro episodio, una mujer utiliza la lengua gascona para referirse al diablo con el término «Lou Peccat» (Lancre, 2004:84). Es muy interesante reflexionar sobre el uso del idioma occitano para referirse al contexto del Aquelarre, porque estigmatiza esta lengua que, como sabemos, era ante todo una lengua empleada en los intercambios comerciales de la zona.

En definitiva, estas dos miradas exteriores, dejando a un lado que están llenas de prejuicios, desprecio y odio, nos han dejado, de forma indirecta, informaciones interesantes sobre épocas en las que faltaban testimonios. Y es que el interés por la riqueza de la literatura de tradición oral vasca como cauce del modo mítico tardará dos siglos en despertarse. En el siglo XIX se convertirá en verdadero objeto de estudio con los primeros folcloristas. Sus recopilaciones, no

10. «*Deum uocant Urcia, Dei genitricem Andrea Maria*».

exentas de retoques de estilo literario, de alteraciones y de errores, van a darnos una visión imprescindible para el conocimiento de la cultura vasca.

El primero de ellos, Jean-François Cerquand, inspector académico de la Academia de Burdeos, reúne entre 1875 y 1882 la primera colección de narraciones en *Légendes et récits populaires du Pays Basque* (1875-1882). Reunió sesenta textos de gran variedad (cuentos, leyendas mitológicas, leyendas y tradiciones históricas, parábolas...), procedentes de Baja Navarra, Zuberoa y Lapurdi, más precisamente de los distritos de Tardets, Mauleon, Saint-Palais, et Saint-Jean-de-Luz. Se centró en recopilar los relatos que se narraban en las veladas al amor de la lumbre en las casas vascas. Este contexto nocturno (tan característico, por ejemplo, de los cuentos) y familiar nos permite hacernos una idea de la riqueza de la literatura de tradición oral en uno de los momentos de descanso y ocio en el que la familia se congregaba. Su metodología fue muy curiosa (y discutible, en términos actuales). Encargó a todos los maestros y profesores a su cargo que asistieran a esas veladas en casa de sus alumnos y que recogieran los relatos que se contaran. Aunque podemos cuestionar la idoneidad de la figura del maestro de escuela para esta labor de antropólogo¹¹, podemos entender las razones prácticas de esta elección. En primer lugar, porque eran los referentes letrados que entendían el interés de la búsqueda y podían seguir su metodología fija. Como dominaban tanto la lengua francesa como el euskera, y tenían relación con esas familias, su acceso a los informantes y a su repertorio era más sencillo. Concedor de las limitaciones de su encargo, no obstante, exigía que la recopilación fuera lo más fiel y literal posible, evitando cambios de estilo tanto en la versión registrada como en su traducción. Quizás lo más valioso es que Cerquand da a conocer y permite el acceso tanto a las leyendas y cuentos traducidos como a las versiones originales en euskera, lo que permite nuevos estudios de estos textos y traducciones más ajustadas y fieles. En cuanto a los cuentos y leyendas recogidos en Baja Navarra, son muy valiosas las leyendas mitológicas ligadas al entorno natural, como la presencia de númenes de la naturaleza en las figuras de *Basa Jaun* y *Basa Andere*¹² en la montaña de Behorleguy o como la construcción mágica de edificios por seres como las *laminak*.

En esta misma época, el pastor inglés y vascófilo Wentworth Webster publicó *Basque Legends* (1877), libro en el que presenta un corpus de leyendas reunidas con la ayuda del lingüista Julien Vinson entre 1874 y 1876. Aunque la mayoría

11. No olvidemos que la figura del maestro en la época estaba asociada a los poderes fácticos y, por tanto, podía ser temido, lo cual condicionaría de forma sustancial la recopilación.

12. Señor y Señora del bosque, salvajes, literalmente.

proceden de Lapurdi, hay referencias a Baja Navarra, como la informante Louise Lanusse de San Juan Pie de Puerto. Posteriormente, el propio Vinson volverá a publicar estas leyendas, añadiendo pasajes enteros que Webster consideraba irrelevantes y completando el repertorio con otras recopilaciones suyas.

Efectivamente, Vinson, lingüista que se había apasionado por el idioma vasco, publica, en 1883, *Le Folk-lore du Pays Basque*. Sus recopilaciones agrupan sus anotaciones de campo, sobre todo en los géneros que le interesaban más. Hace una traducción literal que resulta pesada, pero justifica su elección como la más sensata para evitar caer en la interpretación. Así, como hemos dicho, retoma los textos originales en euskera que Cerquand había publicado en bruto y rehace las traducciones de forma más fidedigna.

Estas tres publicaciones fueron de capital importancia, porque supusieron, en muchos casos, la primera fijación por escrito (Vansina, 1966) de estas producciones de la tradición oral. Supusieron también la constatación de la riqueza de la literatura vasca, preponderantemente oral, y que no tenía visibilidad por la escasez de obras literarias escritas. Sin embargo, se centraron más en las comparaciones con otras tradiciones que en captar el sistema mítico y credencial que entrañaban, sin llegar a un análisis particular y profundo de las diferentes versiones.

Tras estas primeras publicaciones del siglo XIX, ya en la siguiente centuria, Jean Barbier (1931) publicó *Légendes basques*. Barbier era un sacerdote originario de Baja Navarra que ejerció su ministerio en Senpere. Quizás por eso la mayoría de los relatos que recopiló procedía de Laburdi, si bien hay también testimonios, recuerdos y encuentros con informantes de otras zonas del País Vasco Norte. Este origen vasco (bajonavarro) le procuró un conocimiento de la lengua y cultura vascas y, por eso, sus recopilaciones tienen una perspectiva más rica que no solamente se centra en las comparaciones con otras tradiciones, sino en la búsqueda de rasgos vascos originales o identitarios. Además, Jean Barbier utilizó el trabajo de campo directo, sin intermediarios de ningún tipo. Su recopilación es bastante fidedigna, respecto a las fuentes orales originarias.

Esta dificultad de traslación de lo oral a lo escrito (canales o modos con notables diferencias) es la razón por la que autores posteriores como Anjou, Carpenter o Reicher (Zaika, 2012) volvieron a versionar las narraciones, buscando potenciar los aspectos más literarios, y la frescura y fluidez lectoras.

Unas décadas después, el antropólogo Pierre Bidart (1978) publica *Récits et Contes populaires du Pays Basque*. Se trata de una selección de relatos según las provincias del País Vasco Norte, entre ellas Baja Navarra. Utiliza todas las recopilaciones anteriores, pero actualizando las versiones en euskera y versionándolas mejor. También añade tres relatos que recopiló él mismo en su trabajo de

campo, contados por U. Aranguiz y D. Xebero. Es interesante que, por primera vez, encontramos una búsqueda de rasgos identitarios singulares del pueblo vasco en el análisis profundo de las narraciones.

Con un propósito diferente, devolver a la comunidad vasca las versiones originarias en su lengua, Anuntxi Arana (1985) hizo la transcripción al euskera de los relatos recopilados por Cerquand en su obra *Ipar euskal herriko legenda eta ipuinak: Anuntxi Aranaren transkripzioa*. Al mismo tiempo, publicó *Bidarraiko Harpeko Saindua. Errito eta sinesta zaharrak*¹³ (1986 y 1989), inspirado en las creencias y mitos de esta zona de Baja Navarra.

En general, en este breve recorrido por las recopilaciones de los siglos XIX y XX, la mayoría de los autores incluye en sus obras mitos, leyendas y cuentos como exponentes de la narrativa tradicional oral. Aunque son géneros que presentan características diferentes (Asiáin, 2014a) que no se van a abordar en este trabajo, en el caso de los cuentos populares nos permiten una última referencia, la que recoge el folklorista Paul Delarue (2002) en su magna obra sobre el cuento en Francia. En su trabajo *Le Conte Populaire Français* incluye cuentos de procedencia bajonavarra. En primer lugar, aborda los procedentes de la cultura vasca en los que también observa influencia francesa (2002:35): «Les contes basques ont des versions originales et d'autres qui sont venues sans modification sensible de France». También incluye algunos cuentos de Jean François Bladé (1886) de la zona gascona, si bien, cuando incluye la versión gascona, también aparece una versión vasca. Como el propio Delarue (2002:47) expone, son «reliques d'une tradition venue au terme d'une longue évolution», lo que nos alerta sobre la fragilidad de este patrimonio y sobre la decadencia evidente del uso del cuento, aspectos que rastreamos en el trabajo de campo. Sin embargo, no creemos que su análisis general de los cuentos franceses (2002:36) sea aplicable al caso de los cuentos bajonavarros. Para Delarue, lo maravilloso en los cuentos franceses aparece alejado y simplificado, con explicaciones más comunes y lógicas, sin tantos seres u objetos fantásticos como en la tradición alemana o céltica. Como hemos visto, la tradición oral vasca incluye la presencia de más seres fantásticos que la francesa: *Basa Jaun* y *Basa Andere* (señores salvajes), *Tartaro* (ogro gigante ciclópeo), las *laminak*...

Todo este compendio de recopilaciones inauguraba una forma de transmisión que, en cierta manera, convivió con la oralidad primaria durante algunas décadas, pero que, en la actualidad, aunque forma parte del imaginario compartido, ha ido desapareciendo de la misma. En todo caso, la transmisión está tomando

13. La Santa de la cueva de Bidarray.

la forma de una oralidad secundaria o procedente de lo escrito (Zumthor, 1989; Ong, 2001). Será otro aspecto que indagaremos en el trabajo de campo.

Por otra parte, este corpus narrativo, indicativo de lo que se llama el modo etnopoético mítico (Jason, 1977; Oriol, 2002), nos ha legado un panorama incompleto de la mitología y la religión precristianas vascas¹⁴. A partir del clásico *Diccionario de mitología vasca* de Barandiaran (1974; 1984), varias han sido las líneas de explicación. Caro Baroja (1980) escogió la vía de la comparación con los mitos y ritos clásicos, especialmente los procedentes de Roma. Muchos autores han seguido esa línea y, hoy en día, se vuelven a ver muchos rasgos de la mitología y religión indoeuropeas en el sistema credencial vasco. En ese sentido, hay obras como el *Pequeño diccionario de mitología vasca y pirenaica* (Marliave y Serra, 1995) que evidencia que ese sistema no era solamente particular y privativo de la cultura vasca. Sin embargo, en contra de esas explicaciones, también ha sido importante una línea «mediterránea» o preindoeuropea que habla de una mitología occidental con la Diosa Madre como ente superior (Mayr y Ortiz-Osés, 1989). Actualmente, se la conoce como «teoría della continuità». En el ámbito vasco en general, esta línea tuvo como máximo exponente al hermeneuta Andrés Ortiz-Osés, quien abordó una completa «antropología simbólica vasca» (Ortiz-Osés, 1985a; 1985b; 1996; 2007). Desde la antropología cultural, también se han propuesto varias exégesis interesantes. Por ejemplo, en el caso de los cuentos populares, la obra de Joxemartin Apalategi (1987) *Introducción a la Historia oral. Kontzahararak* (cuentos viejos) supuso una explicación antropológica y evolutiva de muchos de estos relatos, exponentes de estadios de civilización diferentes desde el cazador-recolector. Más recientemente, Anuntxi Arana (2008), en su obra *Euskal mitologiak: jentilak eta kristauak*, aborda la mitología vasca del País Vasco Norte, y traza un panorama de la mitología vasca como sistema credencial que entra en relación (y en conflicto) con el sistema cristiano.

No obstante, este esfuerzo explicativo se completa (y se complica) cuando se compara con los resultados de los estudios arqueológicos y epigráficos. Se complica, porque autores como, por ejemplo, Gorrotxategi (Gorrochategui y Sádaba, 2013), distinguen el aquitano y sus teónimos, de los vascones y los suyos, y porque aparecen muy pocas referencias al sistema mitológico reunido en las recopilaciones de literatura de tradición oral.

Además de los relatos, la literatura de tradición oral de Baja Navarra destaca por un género (una psicodinámica, quizás mejor, como dice Barandiaran Ama-

14. No se va a profundizar en este tema sobre el que se han escrito innumerables obras. Nos limitaremos a plantearlo.

rika, 2007) relacionado con el arte del repentismo y la improvisación: el bertsolarismo (Garzia Garmendia, Sarasua, y Egaña, 2001; Txakartegi, 2000). Conocido en toda el área de influencia cultural vasca (Garzia Garmendia, 2008), los bertsolaris improvisan sus versos y composiciones sobre temas actuales acompañándose de melodías. Sin profundizar más, lo más interesante es que la tradición oral transmite la psicodinámica, es decir, la forma de pensar, improvisar, rimar y ajustar los versos, pero no las composiciones, que son siempre actuales, improvisadas y diferentes. Este arte o *performance* a mitad de camino entre la poesía y el canto, entre la literatura y el espectáculo, ha estado y está muy vigente en Baja Navarra, como se puede comprobar en el centro de documentación para la investigación y difusión del bertsolarismo (Xenpelar Dokumentazio Zentroa), o en los títulos que publicó en la editorial Auspoa Antonio Zavala (1962-1999). La huella o impronta que muchas de esas actuaciones y versos han dejado en Baja Navarra lo atestigua el hecho de que han pasado de ser obra de un improvisador individual, a formar parte de la tradición oral colectiva, bien a través de la transmisión oral, bien a través del género escrito de los *bertso paperak*.

Por último, existe en el País Vasco un conjunto de piezas o representaciones populares que incluyen intercambios orales literarios. Pueden formar parte de un repertorio cómico o carnavalesco (comedias carnavalescas, farsas o guirigayes, mascaradas) o de un repertorio trágico (pastorales trágicas). También oscilan entre lo tradicional (orales y, más bien, rituales) y lo popular (escritas por autor conocido).

Las pastorales (*pastoralak*), que son sobre todo típicas de la provincia de Xiberoa (Soule), son una forma de teatro popular, en la cual los protagonistas son gente del pueblo que representan una compleja trama también para la gente del pueblo, como explica Inchauspe en su historia del género (1999). Toma la forma del *bertso*, es decir, versos con rimas simples, y trata la historia o vida de los grandes personajes de la historia con un tono trágico. Se sabe que también hubo representaciones de pastorales en Lapurdi y Baja Navarra. En este último caso, la existencia de autores bajonavarros de *pastoralak* lo demuestra un manuscrito del siglo XVII del señor de Oyhénart (Inchauspe, 1999: 81): «un prestre natif de Saint-Jean Pied-de-Port, nomme M. Jean Etchegaray, fut l'auteur de la pastorale intitulee *Artzain Gorria*»¹⁵.

Pero son las *toberak*, el género espectacular (representación tradicional) más característico de Baja Navarra. Son una especie de juicio generalmente en el

15. «Un cura nativo de San Juan Pie de Puerto, llamado Sr. Jean Echegaray fue el autor de la pastorala titulada *Artzain Gorria*».

contexto de los carnavales. En efecto, las *tobera mustrak* son desfiles diurnos (con forma de guirigay en el que se mezclaban cantos, bailes y voces) que se organizaban según los eventos que había que destacar en la vida del pueblo: un matrimonio entre un viudo y una jovencita, un adulterio, un caso de violencia doméstica... El grupo de jóvenes del pueblo, por la noche, visita a los vecinos involucrados armando mucho jaleo. Les conminan a pagar en dinero o en especie, si quieren evitar que su historia sea expuesta en la plaza del pueblo. Si no pagan, los jóvenes siguen montándoles escándalos durante varias noches, hasta llegar al día de representación. Ese día se forma un cortejo con estos jóvenes disfrazados según personajes preestablecidos, bailando e imitando un juicio. Itçaina (2012), que ha estudiado este género, nos da una fórmula que empleó el capitán de los *zirtzil* (uno de los tipos de personajes), «Domingo Mamu», en 1928, mezclando formulas militares en francés y órdenes en euskera; el resultado es un contraste divertido entre estas órdenes militares tan disciplinadas y lo absurdo del personaje:

Garde à vous les zirtzil
Ni niz zirtzilen kapitaina
Egun goizean oren batian ari nintzen
Etxe gibelian kakiten
Orai dute denek jakiten!
Garde à vous les zirtzil,
En avant marche!¹⁶

La representación estaba jalonada por versos satíricos e incisivos (y a veces vulgares) con los que se «aireaban» o denunciaban los hechos por los que no se había obtenido pago alguno. Estas manifestaciones populares eran muy frecuentes en Baja Navarra, especialmente en Irisarri y en el valle de Garazi.

En la cultura vasca, la literatura de tradición oral ha sido, por tanto, el objeto de muchos estudios. Ha sido, sin duda, un polo de atracción para muchos investigadores. Actualmente, muchas de estas producciones, además de ser un motivo de orgullo, configuran la identidad vasca actual compartida y suponen un símbolo que atestigua la transmisión generación a generación a través del tiempo. Con este panorama, hemos querido mostrar cuáles eran los géneros visibles, a partir de los testimonios y estudios que nos han dejado estos investigadores de los dos

16. «Firmes, los zirtziles, yo soy el capitán de los zirtziles, hoy a primera hora, estaba cagando detrás de la casa, ya todos lo saben, firmes zirtziles ¡Adelante en marcha!».

últimos siglos. Vamos a interesarnos ahora por el estado actual de vitalidad de estos géneros orales, cuáles han sido transmitidos y cuáles no, y por cómo son los nuevos medios de revalorización de este patrimonio.

6. El trabajo de campo

Nuestro segundo objetivo es hacer un trabajo de campo para observar la evolución de la literatura de tradición oral y del patrimonio inmaterial, su vitalidad y vulnerabilidad. En un primer momento, como acabamos de ver, debíamos contextualizar e identificar fuentes, documentación y bibliografía.

Después de analizar la documentación sobre las manifestaciones de Patrimonio Cultural Inmaterial en Baja Navarra vinculadas a la literatura de tradición oral, debíamos acotar y delimitar el trabajo (segundo momento del trabajo de campo). Los responsables del APIN-NOMA nos pidieron que realizara diez entrevistas, a modo de sondeo o cata, para hacer una primera valoración de cuál era la situación de la literatura de tradición oral en Baja Navarra y que sirvieran también de primer censo del PCI en Baja Navarra. También nos encomendaron elegir una manifestación cultural viva asociada a un paisaje cultural (Unión Europea, 2000), para documentarla y estudiarla. La elección recayó en «la cultura del vino de Irulegi» y todas las tradiciones vinculadas a ella. Analizaremos su vitalidad y sus medios y modos de transmisión.

En el tercer momento, debía establecer los contactos para poder hacer este trabajo de campo. He contactado con la mayoría de ayuntamientos de Baja Navarra, a los que he explicado el proyecto del APIN-NOMA en el que estoy participando. De esta manera, he conseguido que me aconsejaran sobre informantes posibles, es decir, a qué personas podría entrevistar. Esta etapa ha sido importante para crear una relación de confianza e introducirme en la red de relaciones de cada pueblo. Además, permite sensibilizar a los municipios sobre el PCI y, a veces, generar posibilidades de integrarlo en sus propios proyectos de revalorización patrimonial. Algunos respondieron rápidamente y con gran interés: Bidarraí, Baigorri, Bidache, Behorlegi, La Bastide Clairence, y Azkarate. También he organizado encuentros con portadores y agentes culturales, que me sirvieron de presentadores, y con los informantes. Estas redes de colaboradores pueden ser importantísimas para ir construyendo una comunidad que alimente de contenidos el APIN-NOMA y que lo utilice para transmitirlos y salvaguardarlos.



Figura 3. Albert Parachu (Fondos del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra).

Gracias a esta fase de contactos, he podido comenzar con las entrevistas, técnica de obtención de datos que escogí para realizar el censo del PCI y la valoración de la vitalidad de la literatura de tradición oral. Estas entrevistas etnográficas directas estaban basadas en los cuestionarios del propio APIN-NOMA. Se trata de cuestionarios semiestructurados en los que aparecen los distintos ámbitos y temas del PCI. Sirven para introducir y conducir la entrevista, pero, en cuanto se ha ganado la confianza del informante, debemos liberarnos de ellos en pos de un contacto más espontáneo que permita entrar con más facilidad en la memoria del entrevistado y en su historia personal (historia de vida). Esto nos permite entender el contexto sociohistórico y la evolución social y centrarnos en informaciones vinculadas con el patrimonio inmaterial.

En las entrevistas, me he presentado como investigadora del APIN-NOMA, para poder grabarlas y contar con su autorización de edición y uso. En cuanto a las técnicas de entrevista, el método se fue afinando a lo largo de las experiencias prácticas. Por ejemplo, no se ha seguido tan al detalle el cuestionario y se ha preferido profundizar en el ámbito y temas que conocía más el informante. Con el ejemplo de las entrevistas realizadas por EKE, he entendido que el hecho de dejar, sin estar incómodo, unos vacíos o silencios permite al informante desarrollar sus pensamientos. Por último, para sondear la vitalidad de la literatura de tradición oral, me he percatado de que tenía que encontrar informantes de edad que conocieran el repertorio, como por ejemplo abuelas, puesto que son las personas claves en una familia para transmitir esta sabiduría



Figura 4. *Besta berri* en Baja Navarra (Fondos del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra).

a las generaciones siguientes. Toda esta metodología me ha permitido realizar y grabar una serie de entrevistas muy representativas en la zona sur y norte de Baja Navarra, dos zonas de límites o fronteras interesantes: al sur, al lado de la frontera con Navarra, en Garazi; y al norte, en Agaramonte, en una zona de transición e hibridación de las culturas vasca y gascona. El trabajo ha concluido con la edición y transcripción de estas entrevistas que se podrán ver en el APIN-NOMA.

Los datos obtenidos en estas entrevistas requerirán un estudio más pormenorizado del que puedo hacer ahora, para captar sus códigos de significados, los valores funcionales y simbólicos. De momento, me gustaría destacar unos ejemplos de manifestaciones, pasados o todavía vigentes, sobre los cuales me informaron mis entrevistados. En Bidarraí, unas fotos personales me permitieron conocer e indagar en torno a unos rituales festivos muy importantes: uno todavía está vivo, la *Besta berri* o Corpus Cristi; el otro, ya desaparecido, las *Etxe sartzeak*¹⁷, ritual de entrada de la novia en su nueva casa. En Behorlegi, el paisaje nos ayudó para recoger una leyenda de Xaindia, ligada a la capilla o ermita de

17. Literalmente, *Besta berri* es «fiesta nueva» y *Etxe sartzeak*, «entrar a la casa».



Figura 5. Bendición del aire (Fotograma de vídeo. Fondos del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra).

Xalbatore. En Azkarate, por último, la llegada de la pareja de mi informante nos hizo recalar en el tema de los cantos. En el transcurso de esta parte de la entrevista, abordamos los recuerdos sobre las canciones infantiles que se cantaban en pequeños juegos con los niños. La informante recordó la canción *Arri arri mandoko*, en la que se muestra el fuerte lazo de unión con Navarra, puesto que se refiere a Iruña (Pamplona) como la ciudad más cercana.

En cuanto a la manifestación de patrimonio inmaterial todavía vigente¹⁸, escogí empezar con la técnica de la observación participante en mi estudio de la producción del vino de Irulegi, porque es una manifestación cultural asociada a un paisaje. Esta producción vitícola tiene gran arraigo y se refleja, como digo, en el paisaje cultural, más allá del pueblo del mismo nombre, en todo el valle de Cize. Influye en todo un conjunto de prácticas, gestos y saberes, que iré investigando. Como primer acercamiento, asistí a la romería a la capilla o ermita de Nuestra Señora de Oilarandoi, el lunes de Pentecostés, y la filmé. Se reúnen allí para hacer una rogativa y pedir la protección de las tierras de los alrededores, mediante la bendición del aire. Las tierras bendecidas son especialmente las colinas de vides que se divisan desde la cima donde está situada la ermita. Observé a los viticultores y vecinos que acuden y conversé con ellos. Posteriormente, los iré entrevistando. El vídeo de este ritual está disponible desde finales de julio,

18. Los responsables del APIN-NOMA me encargaron un estudio más profundo de una manifestación cultural inmaterial asociada a un paisaje cultural.

junto con las otras entrevistas vinculadas a Irulegi, en la página web del APIN-NOMA. Será mi momento de «rapport» o devolución, con el que terminaré mi trabajo de campo.

Estoy obteniendo en todo este trabajo de campo datos cuantitativos y datos cualitativos. El haber establecido contacto con todos los pueblos me está aportando un caudal de ellos que me permitirá próximamente establecer estadísticas sobre la situación del PCI en Baja Navarra. De momento, con los primeros datos cualitativos provenientes de las entrevistas de cata o sondeo, voy a plantear unas primeras conclusiones provisionales.

7. Conclusiones provisionales sobre la vitalidad del PCI en Baja Navarra

El encuentro con los ayuntamientos, con algunas asociaciones y agentes culturales y con los propios informantes permite afirmar que la toma de conciencia y la sensibilización están en marcha. Sin embargo, si aplicamos los tres requisitos de los que hablábamos (vitalidad, pertenencia al imaginario colectivo y transmisión activa), la realidad de las manifestaciones culturales inmateriales en Baja Navarra es bastante diversa.

Las que tienen una vertiente social, como el canto, el bertsolarismo y los carnavales, muestran gran vitalidad y se transmiten sin problemas, sin que hagan falta muchas intervenciones exteriores para revalorizarlas. Los habitantes sienten interés y orgullo por estas tradiciones transmitidas por sus padres y que, en general, consideran como parte de su identidad, de su imaginario colectivo. Por lo tanto, en cuanto a los modos principales del discurso (Jason, 1977; Oriol, 2002), el más pujante parece el discurso simbólico asociado con la construcción identitaria.

Sin embargo, la oralidad más íntima (y vulnerable), la que se produce en el ámbito familiar con los relatos más largos, no parece vigente hoy en día y los informantes no la transmiten activamente. Podríamos decir que forma parte del patrimonio literario de Baja Navarra, pero no ya del patrimonio vivo, es decir, del PCI. Todo ese discurso mítico, que durante generaciones ha construido el imaginario y la identidad de la comunidad bajonavarra, ha perdido su funcionalidad. Los cambios sociales pueden explicar esta pérdida: el esquema familiar ha cambiado y los niños no tienen la oportunidad de crecer con tres generaciones en una misma casa; la estructura de la misma casa y sus espacios comunes también son distintos; las maneras de comunicarse entre los miembros de la familia, en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, también han variado... La

concepción misma del tiempo ha cambiado y, obviamente, nuestra civilización globalizada no deja demasiado espacio a esta oralidad, civilización que también está experimentando el cambio desde la hegemonía de lo escrito hacia la omnipresencia de la imagen y las pantallas.

Tampoco es mejor la situación de la literatura sapiencial. Las paremias (proverbios, refranes, dichos...) no muestran demasiada vitalidad y no se transmiten mucho. En primer lugar, la causa principal es la misma: el cambio social. Todos estos saberes están vinculados mayoritariamente con el ámbito rural, con el trabajo de la tierra, y esta sensibilidad y estos conocimientos de la naturaleza parecen obsoletos para nuestras sociedades urbanizadas actuales tan alejadas del mundo agrario. Pero también puede ser un efecto de la política lingüística, en la que el euskera y el gascón, lenguas minoritarias, están perdiendo esa riqueza del discurso sapiencial (realista).

Tras todo este trabajo de campo, se puede afirmar que la situación de la literatura de tradición oral en Baja Navarra ha evolucionado, dejando en el camino unos géneros que quizás han dejado de usarse. La explicación más plausible es que hayan perdido pertinencia en nuestra sociedad. Sin embargo, partiendo de la idea de que el patrimonio es una selección del presente de lo que nos deja el pasado, este razonamiento podría ocultar también un desconocimiento producido por el abismo generacional y la consiguiente dificultad de transmisión activa. No olvidemos que este es uno de los peligros más amenazantes para el PCI (Asiáin, 2013). Por ello, tenemos que tomar conciencia de estas pérdidas, preguntarnos qué queremos transmitir a las jóvenes generaciones y que estas, desde el conocimiento, puedan hacer una apropiación crítica (adaptada, evolutiva) de estas manifestaciones culturales. No es una tarea fácil, porque no sabemos siquiera quién tiene que elegir, si la comunidad o los individuos. O ambos, puesto que el patrimonio cultural es una construcción social y mental a un tiempo.

Parece claro que donde más hay que reforzar la transmisión es en el ámbito íntimo, familiar, y este es un modelo de transmisión donde los individuos tienen mucho que decidir. Son las propias personas quienes tienen que revalorizar este patrimonio, este legado de sus antepasados, dando valor a los dichos, saberes y relatos. La solución para sensibilizarlas podemos hallarla en iniciativas como las que hemos mencionado, es decir, impulsando una transmisión organizada en un contexto más exterior e indirecto. Como este patrimonio es más frágil y está más amenazado, habrá que utilizar la fuerza y voluntad de la comunidad, verdadero sostén de la transmisión del Patrimonio Cultural Inmaterial. Por ello, parece que podremos confiar en el entusiasmo por la cultura vasca y la cohesión social e identitaria que crea en Baja Navarra e incidir en una toma de conciencia individual de la importancia de la transmisión de esta literatura de tradición oral.

Desgraciadamente, el bloqueo de las administraciones públicas, frecuentemente por falta de recursos o personal, no permite acceder a numerosos contenidos audiovisuales de investigaciones antropológicas (archivo departamental o centros audiovisuales) e impide transmitir y revalorizar estos fondos. Las asociaciones culturales han intentado subsanar esta falta de implicación de las administraciones públicas. En Gascuña, en el límite con la provincia de Baja Navarra, la asociación *Mémoire vivante* ha reemprendido su campaña de recopilación de testimonios iniciada por el Sindicato Nive-Adour-Ursuya y que, por falta de recursos, había abandonado en 2010. La transmisión sigue también activa gracias a políticas culturales de ámbito local, que aprovechan las estructuras educativo-culturales para ofrecer animaciones vinculadas a la literatura de tradición oral, como la colaboración entre la mediateca de Biarritz y EKE, entre otras iniciativas. Pero todas ellas dependen excesivamente del voluntarismo y, muchas veces, no pueden realizar una labor sistemática. Existen también medios de transmisión indirecta, que indican el interés continuado y actual por la literatura de tradición oral vasca. Las ediciones de cuentos y leyendas se suceden. También los nuevos medios digitales están ayudando en la transmisión, con blogs que ponen a disposición de todos estos textos de recopilaciones antiguas. Los medios de comunicación se involucran con iniciativas como la de la radio vasca *Gure Irratia* que difunde testimonios orales en el programa *Gure Bazterrak*¹⁹. El programa se desplaza de pueblo en pueblo y entrevista a sus vecinos, de los que recopila historias locales, historias de vida, anécdotas... Así, reúnen y comparten un importante conjunto de testimonios, representativo de la memoria colectiva de cada pueblo.

Al final, las distintas tareas llevadas a cabo con esta experiencia en el APIN-NOMA nos han permitido re-descubrir la riqueza de un ámbito patrimonial con una diversidad inesperada... También nos han permitido conocer innumerables iniciativas que parecen muy positivas en el ámbito cultural vasco, con asociaciones y grupos que buscan ideas nuevas para salvaguardar y revalorizar esta cultura oral.

Podría ser interesante, sin embargo, para que estas iniciativas fueran más fuertes y duraderas, que se coordinasen entre ellas, para complementarse mejor. Por ejemplo, tres de esas iniciativas con trabajos de valor antropológico, la de EKE, la de Ahotsa y la del APIN-NOMA²⁰, podrían distribuirse el terreno, para

19. La emisión *Gure Bazterrak* de la radio en el País Vasco Norte puede escucharse en la siguiente web: www.euskalirratiaak.eus/gure-bazterrak.

20. Estas iniciativas pueden consultarse en sus respectivas páginas web: www.eke.eus/eu, www.ahotsak.eus y www.navarchivo.com.

no dejar zonas sin estudiar, y también sostenerse mutuamente, dando más visibilidad a cada uno de los proyectos. Estas y otras asociaciones tan activas en este ámbito del Patrimonio Cultural Inmaterial son un aliado imprescindible para los programas de revalorización y revitalización, pero no bastan. En efecto, sin una implicación más eficaz por parte de las administraciones públicas, que, como hemos constatado, no facilitan realmente el acceso a fondos muy ricos, se desconocerá y, en consecuencia, se olvidará toda una parte de este patrimonio oral.

A día de hoy, lo que debemos impulsar (y desear) es realizar una documentación completa y sistemática que nos permita establecer un corpus de memoria colectiva y de paisajes culturales en Baja Navarra. Este sería el primer paso para conocer las tradiciones orales que nos han llegado y las evoluciones actuales y futuras.

Agradecimientos

Agradezco la ayuda del profesor Alfredo Asiáin en la elaboración de este artículo.

Referencias bibliográficas

- ALDEKOA, I. (2012): [Bernard Etxepare] «Linguae Vasconum Primitiae», *Enciclopedia Auñamendi* [en línea]. Recuperado de www.euskomedia.org/aunamendi/88351 (27/04/2016).
- APALATEGI, J. (1987): *Introducción a la Historia oral. Kontzaharrak (cuentos viejos)*, Barcelona, Anthropos.
- ARANA, A. (2008): *Euskal mitologiak: jentilak eta kristaua*, Donostia, Elkar.
- (1986): *Bidarraiko Harpeko Saindua. Errito eta sinesta zaharrak*, Donostia, Txertoa.
- ASIÁIN, A. (2013): «El Patrimonio Cultural Inmaterial: estado de la cuestión en el décimo aniversario de la Convención de la UNESCO (con una mirada especial a Navarra)», *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 88, pp. 127-168.
- (2014a): «Literatura popular y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)», en P. Salaberri (coord.), *El Patrimonio Cultural Inmaterial: ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas*, Pamplona/Iruñ, Cátedra Archivo del patrimonio inmaterial de Navarra – Universidad Pública de Navarra, pp. 131-153.
- (2014b): «Lenguaje y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)», en P. Salaberri (coord.), *El Patrimonio Cultural Inmaterial: ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas*, Pamplona/Iruña, Cátedra Archivo del patrimonio inmaterial de Navarra – Universidad Pública de Navarra, pp. 13-33.
- BARANDIARAN, J. M. (1984): *Diccionario de mitología vasca*, San Sebastián, Txertoa.

- (1974): *Obras completas*, Bilbao, La gran Enciclopedia Vasca.
- BARANDIARAN, A. (2007): «Psicodinámicas en la teoría oral: ¿pueden ser aplicadas al bertolarismo?», en L. M. Cortés Rodríguez, *Discurso y oralidad: homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, Madrid, Arco Libros, pp. 889-902.
- BARBIER, J. (2007 [1931]): *Légendes basques*, Donostia, Elkar.
- BIDART, P. (1978): *Récits et Contes populaires du Pays Basque 1, Basse Navarre*, Paris, Gallimard.
- BLADÉ, J.F. (1967): *Poésies populaires de la Gascogne*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- (1886): *Contes populaires de la Gascogne*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- BORDES, Ch. (s.d.): *100 chansons populaires basques, recueillies et notées au cours de sa mission par Charles Bordes*, Paris, E. Barillon [en línea]. Recuperado de www.gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k885194v/f1.item (27/04/2016).
- BOYER, P. (1986): «Orale tradition», *Encyclopædia Universalis* [en línea]. Recuperado de www.universalis-edu.com/encyclopedie/tradition-orale (25/04/2016).
- CALLEJA, S. (1994): *Haur literatura euskaraz. Lehenengo irakurgaietatik 1996ra arte*, Bilbo, Labayru ikastegia – Bilbao Bizkaia Kutxa.
- CARO BAROJA, J. (1980): «Sobre la religión antigua y el calendario del pueblo vasco», en *Estudios vascos 1*, San Sebastián, Txertoa. Recuperado de www.memoriadigitalvasca.es/bitstream/10357/28433/1/104691.pdf (18/05/2016).
- (1961): *Las brujas y su mundo*, Madrid, Revista de Occidente.
- (1978): *Las formas complejas de la vida religiosa: Religión, sociedad y carácter en la España de los siglos XVI y XVII*, Madrid, Sarpe.
- CERQUAND, J. F. (1875-1882): *Légendes et récits populaires du Pays Basque*, Pau, Société des sciences, lettres et arts de Pau.
- CERQUAND, J. F., y A. Arana (1985): *Ipar euskal herriko legenda eta ipuinak: Anuntxi Arana-ren transkripzioa*, Donostia, Txertoa.
- DELARUE, P. y M. L. Teneze (2002): *Le conte populaire français, catalogue raisonné des versions françaises*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- DUNY-PÉTRÉ, P. (1996): *Xirula Mirula: L'enfant basque depuis le bébé jusqu'à l'adulte à travers ses amusements, ses terreurs naïves, ses formulettes récréatives, burlesques et superstitieuses*, Bayonne, Eusko Press.
- EHALA, M. (2009): «An evaluation matrix for ethno-linguistic vitality», en S. Pertot, T. Priestly y C. H. Williams (eds.), *Rights, Promotion and Integration Issues for Minority Languages in Europe*, Basingstoke, Palgrave, pp. 123-137.
- (2010): «Refining the notion of ethnolinguistic vitality», *International Journal of Multilingualism*, 7(4), pp. 363-378.
- ESTORNÉS, I. (?): «Arnault Oihenart», *Enciclopedia Auñamendi*, [en línea]. Recuperado de www.euskomedia.org/aunamendi/78447#9 (27/04/2016).
- ETXEBARRIA, I. y J. Kalzakorta (2009): *Herri literatura*, Gasteiz, Eusko Jaurlaritzza.
- ETXEPARE, B. e I. Aldekoa: «Linguae Vasconum Primitiae», *Enciclopedia Auñamendi* [en línea]. Recuperado de www.euskomedia.org/aunamendi/88351 (27/04/2016).
- GARATE, G. (1985): *Euskal Atsotitzak. Basque proverbs*, Bilbao, Mensajero.

- GARZIA GARMENDIA, J. (2008): «El bertsolarismo. Realidad, investigación y futuro de la improvisación oral vasca», en *La voz y la improvisación: imaginación y recursos en la tradición hispánica*, Valladolid, Fundación Joaquín Díaz, pp. 210-227.
- GARZIA GARMENDIA, J.; J. Sarasua y A. Egaña (2001): *El arte del bertsolarismo: realidad y claves de la improvisación oral vasca*, Donostia, Bertsolari Liburuak.
- GEERTZ, C. (1991): *La interpretación de las culturas*, México D.F., Gedisa.
- GORROCHATÉGUI, J. y J. L. Ramírez (2013): «La religión de los Vascones. Una mirada comparativa. Concomitancias y diferencias con la de sus vecinos», *Cuadernos de Arqueología de la Universidad de Navarra*, 21, pp. 113-149.
- HARWOOD, J.; H. Giles y R. Y. Bourhis (1994): «The genesis of vitality theory: Historical patterns and discursual dimensions», *International Journal of the Sociology of Language*, 108(1), pp. 167-206.
- INCHAUSPE, V. (1999): «À propos de la construction historique de la pastorale souletine», *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 33(1), pp. 79-123. Recuperado de www.ehu.es/ojs/index.php/ASJU/article/view/8741/7907 (04/05/2016).
- ITÇAINA, X. (2012): «Les volants du Baigura. Parades charivariques et traditions dansées à Irissarry», *Bulletin du Musée Basque*, 179 [en línea]. Recuperado de www.samb-baiona.net/fr/publi/articles/Itcaina_2012.pdf (25/05/2016).
- JASON, H. (1977): *Ethnopoetry: Form, content, function*, Bonn, Linguistica biblica, vol. 11.
- LAKARRA, J. A.; K. Biguri y B. Urgell (1984): *Euskal baladak. Antologia eta azterketa*, Donostia, Hordago.
- LANCRE, P. de (2004): *Tratado de brujería vasca, descripción de la Inconstancia de los Malos Ángeles o Demonios*, Tafalla, Txalaparta.
- LANDRY, R. y R. Allard (1994): «Introduction Ethnolinguistic vitality: a viable construct», *International Journal of the Sociology of Language*, 108(1), pp. 5-14.
- LANDRY, R. y R. Y. Bourhis (1997): «Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality An Empirical Study», *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), pp. 23-49.
- LANDWEER, M. L. (2000): «Indicators of ethnolinguistic vitality», *Notes on Sociolinguistics*, 5(1), pp. 5-22.
- LEKUONA, J. M. (1982): *Ahozko Euskal Literatura*, Donostia, Erein.
- MARLIAVE, O. de y E. Serra (1995): *Pequeño diccionario de mitología vasca y pirenaica*, Mallorca, José J. de Olañeta.
- MAYR, F. K. y A. Ortiz-Osés (1989): *La mitología occidental*, Barcelona, Anthropos.
- MINISTERIO DE CULTURA DE ESPAÑA (2011): Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Recuperado de www.mcu.es/patrimonio/docs/MC/IPHE/Planes-Nac/PLAN_NACIONAL_PATRIMONIO_INMATERIAL.pdf (11/06/2016).
- MOREL-BOROTRA, N. (2000): «Le chant et l'identification culturelle des Basques (1800-1950)», *Lapurdum*, 5, pp. 351-381. Recuperado de lapurdum.revues.org/1352 (12/10/2012).
- OIHENART, A. (1657): «Les proverbes basques recueillis par le Sr. D'Oihenart, plus les poésies basques du mesme auteur», en Estornés, I., «Arnault Oihenart», *Enciclopedia Auñamendi* [en línea]. Recuperado de www.euskomedia.org/aunamendi/78447#9 (27/04/2016).

- ONG, W. J. (2001): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México D.F., F.C.E.
- ORIOU, C. (2002): *Introducció a l'etnopoètica. Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*, Barcelona, Cossetània Edicions.
- ORTIZ-OSÉS, A. (1996): *La diosa madre. Interpretación desde la mitología vasca*, Madrid, Trotta.
- (1985a): *Antropología simbólica vasca*, Barcelona, Anthropos.
- (ed.) (1985b): *Mitos y leyendas vascos*, Madrid, Zero.
- (2007): *Los mitos vascos: aproximación hermenéutica*, Deusto, Universidad de Deusto.
- PAYA, X. (2013): *Antología de Literatura Oral Vasca*, San Sebastián, Instituto Vasco Etxepare. Recuperado de www.etxepare.eus/media/uploads/publicaciones/Ahozko_Euskal_Literatura_Antologia_liburua_interneterako.pdf (11/05/2015).
- ROMAY, J.; R. García-Mira y M. J. Azurmendi (1999): «Identidad etnolingüística y vitalidad etnolingüística en las Comunidades Autónomas bilingües de España», *Revista de Psicología Social*, 14(1), pp. 87-106.
- ZAIKA, N. M. (2012): «Les éditions des contes basques: les textes sources et les éditions contemporaines», en *Lapurdum* [en línea], 16, pp. 153-179. Recuperado de www.lapurdum.revues.org/2396 (04/12/2014).

Canciones populares para niñas de la Sección Femenina de la Falange

Estudio de un cuaderno manuscrito de 1953

Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
mconsolacion.allue@unavarra.es

Resumen: En este artículo, por una parte, ofrecemos la entrevista íntegra realizada a María Cruz Villanueva, recopiladora de un cuaderno manuscrito en 1953, *Canciones*, durante un campamento de verano organizado en Poblet por la Sección Femenina (y que ya forma parte del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra). Además de datos sobre la entrevistada, intentamos relacionar la información ofrecida por María Cruz Villanueva con los objetivos y prácticas de la Sección Femenina de la Falange Española en sus primeras décadas de existencia, más concretamente las vinculadas con la utilización del cancionero popular.

Palabras clave: cancionero; cuaderno manuscrito; Sección Femenina de la Falange Española; educación femenina.

Laburpena: Artikulu honetan, María Cruz Villanuevari egindako elkarrizketa osoa eskaintzen dugu. Honek 1953an *Canciones* izenburua duen koaderno eskuizkribatua egin zuen, Sección Femenina zelakoak antolatutako udako kanpaldi batean, Poblet-en (koaderno dagoeneko Nafarroako Ondare Materiagabearen Artxiboaren parte da) elkarrizketuari buruzko informazioa jasotzeaz gain, berak emandako informazioa eta Falange Española-ko Sección Femeninak lehenengo hamarkadetan bultzatzen zituen helburu eta praktikekin alderatu nahi izan ditugu, eta hauen artean, bereziki herriko kantekin loturik zirenak.

Gako hitzak: kantutegia; koaderno eskuizkribatua; Falange Española-ko Sección Femenina; emakumeen hezkuntza.

Abstract: In this article, on the one hand, we offer the complete interview with María Cruz Villanueva, collector of a manuscript notebook –*Songs*– in 1953, during a summer camp organized in Poblet by the Feminine Section (which has already been included in the Archives of the Intangible Heritage of Navarre). Besides, analysing María Cruz's life experiences at that time, we try to relate the information offered by her with the aims and practices of the Feminine Section of the Spanish Falanx in its first decades of existence, more specifically the ones linked to the use of popular song.

Keywords: song book; manuscript notebook; Feminine Section of the Spanish Falanx; women's education.

1. Introducción: un cuaderno manuscrito que recoge canciones populares y una entrevista a la recopiladora del cuaderno, puntos de partida de este artículo

María Cruz Villanueva (Marcilla, Navarra, 1941), recopiladora tanto de un total de cincuenta y siete canciones populares en un cuaderno manuscrito en 1953, durante un campamento de verano organizado por la Sección Femenina en Poblet, como de otro cuadernito de juegos (que no trataremos en este artículo), prestó ambos cuadernos al Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra para que formaran parte de la colección de datos del mismo.

Para el presente artículo, además de realizar el estudio del primero de estos cuadernos, realizamos una entrevista con ella, para conocer las circunstancias en que llevó a cabo la recopilación de esas letras de canciones populares. En este artículo, por una parte, ofrecemos la entrevista íntegra, además de información sobre la entrevistada, y por otra, intentamos relacionar la información ofrecida por María Cruz Villanueva con los objetivos y prácticas de la Sección Femenina de la Falange Española en las primeras décadas de su existencia, concretamente las vinculadas con la utilización del cancionero popular.

2. Datos sobre la recopiladora. La historia del cuaderno *Canciones*

María Cruz Villanueva Sainz (Gurutze para los cercanos) nació en Marcilla (Navarra) el 3 de mayo de 1941. Es la segunda de cinco hermanos, el mayor de los cuales ya estudiaba en el Seminario Diocesano de Pamplona-Navarra, cuando ella se marchó al campamento de Poblet. Su padre, Luis Villanueva, pianista y director de banda de música, en aquellos años dividía su tiempo entre las tareas administrativas de la pequeña empresa-taller familiar de tejas (La Tejería) y su trabajo como organista en la parroquia del pueblo (iglesia de San Bartolomé, en Marcilla). La madre, Pilar Sainz, antes de casarse había trabajado en la pescadería y en el bar familiar del pueblo, Marcilla también. Tras el matrimonio, Pilar se dedicó al cuidado de la familia: de su marido Luis, ya mencionado, de la madre viuda de Pilar, que vivía con ellos, y de seis hijos nacidos entre 1939 y 1951, uno de los cuales murió antes de cumplir el año. Además, claro está, ayudaba en las tareas agrícolas y en la tejería, cuando era necesario.

Tanto Luis, el padre, como Pilar, la madre, eran personas formadas, sabían leer y escribir, y se preocuparon por la escolarización de todos los hijos, dos mu-

jeros y tres hombres. Las niñas concretamente, para completar estudios musicales, además de las enseñanzas regulares de primaria, acudieron a las monjas que había en el pueblo, y aprendieron con ellas, además, solfeo, canto y a tocar el piano.

3. Características físicas del cuaderno

El cuaderno en el que han quedado recogidas las canciones es tamaño A5, con espiral en la parte izquierda, orientación vertical, de la marca Carabela, como se puede leer en la tapa «Carabela» y «Nº 6». La tapa no es de cartón, sino más bien de cartulina, y es lo que se conoce, o conocía, como «cuaderno de líneas», compuesto por entre 45 y 50 páginas. La joven recopiladora tuvo la precaución de forrarlo con dos capas de papel de envolver, o similar, de color azul azulete, como se aprecia en la figura 1. Entre otros cuidados, gracias a esto, ha llegado en perfecto estado hasta nuestros días. Está escrito con pluma o plumín, no con bolígrafo y tinta azul, otra de las razones por las que se ha conservado tras sesenta



Figura 1. Portada interior del cuaderno con canciones populares.

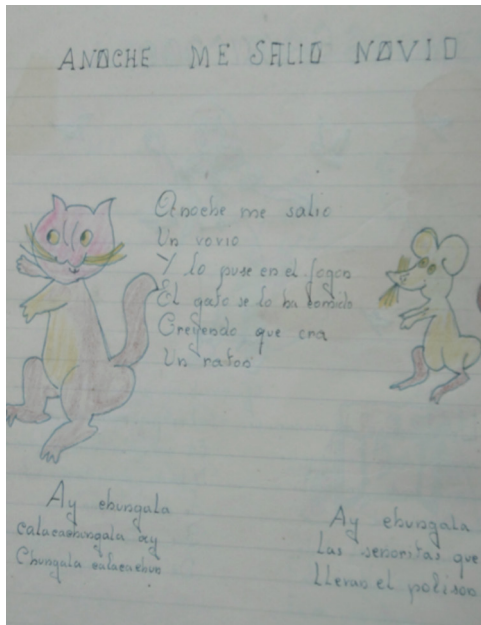


Figura 2. Una de las canciones y su ilustración.

y tres años. Ocupan casi todas las páginas del cuaderno las letras de estas canciones –véase figura 2–, un total de 57 cancioncitas populares; solo quedan al final del cuadernito algunas páginas en blanco.

4. Entrevista a María Cruz Villanueva

A continuación, presentamos la transcripción íntegra de la entrevista realizada a la recopiladora. Esta tuvo lugar en el domicilio de la entrevistada, en marzo de 2016.

Consuelo (C): ¿Hacia qué año escribiste en el cuaderno estas canciones y poemas?

María Cruz (MC): Yo tenía doce años, si nació en el 41...

C: 1953, más o menos.

MC: Sí, sí, más o menos. Yo del 50 en adelante es cuando empecé a irme por el mundo.

C: Que ya no ibas a la escuela, ¿o sí que ibas a las monjas?

MC: Sí, fui a las monjas hasta los 14 años.

C: ¿Y dónde estabas cuando escribiste este cuaderno, estas canciones y poemas?

MC: En Poblet.

C: ¿En Poblet?

MC: Sí.

C: Pero Poblet es un pueblo, monasterio y pueblo.

MC: El pueblo.

C: ¿Cómo fuisteis hasta allá?

MC: En autobús.

C: ¿Ibais gente del pueblo, es decir, de Marcilla?, ¿más compañeras?

MC: Era a nivel de Navarra. Nos juntábamos en Pamplona.

C: ¿Muchas niñas?

MC: Sí.

C: ¿Y por qué organizaste así el cuaderno? ¿Os daban el cuaderno, os daban materiales?

MC: Por la mañana te levantabas y tenías que asearte, ordenar tu cama. Pasaban los mandos, pasaban revista de tu cama, de cómo ibas vestida, de cómo ibas aseada, de cómo tenías las cosas... Luego cuando estaba todo en orden se pasaba al desayuno. Después del desayuno, teníamos el horario de clases, lo que tocaba. Por las mañanas era más bien trabajos, a la tarde había salidas. Solíamos ir al monte. Por allí había muchas avellanas y solíamos subir a los árboles a coger avellanas y como no nos dejaban coger avellanas, nos las metíamos en los bombachos que llevábamos debajo de las faldas.

C: Como pololos.

MC: Como los bombachos llevaban como gomas, allí iban las avellanas haciendo ruido y cuando llegábamos a casa las dejábamos donde podíamos.

C: Luego hablamos de las avellanas. Para trabajar os daban los cuadernos y os daban plumines, ¿no?

MC: Material, sí, más bien era con boli.

C: La tinta parece tinta como de estilográfica, de pluma.

MC: Ya no me acuerdo. Serían plumas, sí.

C: En aquellos tiempos no se verían muchos bolígrafos.

MC: Serían plumas, sí. También hay dibujitos que recortábamos de las revistas, de los tebeos.

C: ¿Elegiste tú las canciones?, ¿cómo lo organizabais?

MC: No, nos las enseñaban, allá. Luego tú las tenías que adornar. Sabes que en el cuaderno tienen flores, tienen dibujos...

C: Pero las cantabais. ¿Cantabais todas?, ¿cada uno cantaba las que se sabía?

MC: Nos las enseñaba el mando, la señorita que se preocupaba de eso.

C: ¿Para qué eran, para aprender a escribir, para practicar la caligrafía...?

MC: Y para aprender a cantar.

C: ¿Para aprender a cantar?

MC: ¡También, claro!

C: O sea, que eran como clases de música.

MC: Sí, teníamos canto.

C: En esas clases de música cantabais esas canciones y luego las recogíais escritas.

MC: Luego había que escribirlas, para que no se te olvidaran.

C: Las cantabais para recordar. Luego las teníais que escribir. Las escribías, os dejaban un rato y las anotabais. Pero no os la dictaban.

MC: No.

C: O sea, que no eran las que tú elegías, sino las que cantabais habitualmente. ¿Todas las niñas recogían las mismas?

MC: Las que nos iban enseñando. Cada día teníamos una o dos, no sé. Estuvimos un mes. Un mes daba para mucho.

C: Alguien había elegido esas canciones, las llevaba al aula donde estabais las niñas y las cantabais. ¿Las cantabais como si fueran para clases de música, todas a la vez? ¿Todas las niñas, en coro?

MC: Sí, las niñas, sí.

C: ¿Con instrumentos o sin instrumentos?

MC: Sin. A pelo.

C: Canto blanco. Las sabíais de memoria, o más o menos las aprendíais de memoria, pero muchas de esas canciones tú te las sabías de antes.

MC: No creo.

C: ¿De cantar en Marcilla y así?

MC: No.

C: Y luego os pedían que las recogierais en el cuaderno para hacer caligrafía, para...

MC: Nos ponían nota también. Nota de limpieza, de intuición, de cómo lo adornabas, cómo lo escribías. Ahí estaba todo.

C: Se tenían que memorizar y así las guardabais mejor. Luego las llevabais al pueblo. Se supone que querían que siguierais cantando.

MC: Sí y enseñarlas a otras niñas.

C: ¿Dabais clase las que erais mayores a las más pequeñas en Poblet?

MC: No.

C: Hay algunas en catalán, algunas en euskera...

MC: No.

C: Sí, sí. Alguna está en catalán, alguna en gallego.

MC: Sí, en gallego, sí.

C: ¿Sabes por qué? ¿Por qué querían que hicieseis en todos los idiomas de España?

MC: Me imagino que porque la música del cancionero es popular en todos los idiomas, ¿no?

C: ¿Por qué has guardado tantos años estos cuadernitos?

MC: Porque me gusta guardar las cosas.

C: Pero otras cosas no las has guardado tantos años.

MC: Pero esto es una joya.

C: ¿Por qué?

MC: ¿Que por qué es una joya? Esto no lo haría ahora. Primero porque ahora no sé tanta canción, después porque ya no estamos en estas cosas... Esto es digno de guardarlo.

C: ¿Te parece importante?

MC: Sí, claro.

C: Sí cuando viniste de Poblet tenías 12 años, imagínate tú que para cuando se guarde en casa... Los tebeos se quemaron... O sea, muchísimas cosas que había por Marcilla desaparecieron y esto ha sobrevivido...

MC: Sí y yo lo quería guardar.

C: Porque te parece importante. ¿Pensabas usarlo para algo o solo porque tienen valor...?

MC: Solo para guardarlo. Las cosas que yo hacía de niña.

C: Como música, las cancioncitas en sí también...

MC: Sí, como todo, como trabajo de lo que pude hacer y como recuerdo de lo que hacía. Es emotivo ahora recordar aquellas cosas. Ahora las recuerdo y parece que lo estás viviendo.

C: Todo aquello que vivisteis en aquellos sitios.

MC: Los cánticos, las salidas, los teatros. Una tarde tocaba teatro y en grupo lo discurríamos y hacíamos un teatro, de un cuento, de lo que fuera hacíamos teatro.

C: ¿Las chicas?

MC: Sí, claro.

C: ¿Y luego lo representabais?

MC: Sí, cada día le tocaba a un grupo el hacer algo.

C: ¿Hacíais como fuegos de campamento?

MC: Sí. Los demás veían. Cada día por la tarde tocaba a un grupo hacer algo.

C: Los cuadernitos tienen un montón de años y piensa que primero estuvieron en Marcilla... Se quedaron en Marcilla cuando te fuiste a Suiza, ¿no? Luego, cuando ya vinisteis a esta casa [en otra localidad] los traeríais con las cosas. ¡Ya han hecho viaje!

MC: Se quedaron en Marcilla en mi habitación, claro, guardado todo en mi armario. Luego me los traje para aquí.

C: Es casi un milagro, porque otras cosas... Yo tengo alguna bolsa que cosiste a mano y algunos trabajos...

MC: Labores.

C: Sí. Pero otras cosas han desaparecido. O sea, que realmente es importante.

MC: Lo que quieres guardar lo guardas.

C: [...] Bien, ¿cómo organizabas los versos?, ¿te acuerdas de por qué las escribiste así?

MC: La canción era así.

C: En el otro cuadernito...

MC: Vienen los juegos.

C: Y allí está todo seguido y en el de canciones, que es el otro, versos porque la canción era así. Tú respetabas los versos...

[Está cantando o recitando.]

MC: Yo lo escribía como a mí me parecía que debía escribirlo. Mira, también dibujaba bien. Lo dibujaba mirando a algo. Yo nunca he dibujado así, de cabeza.

C: Pero lo que haces ahora de barro también está muy bien.

MC: Siempre me daba por hacer flores.

C: Está claro que tú sabías que eso era como poesía, que había que escribirlos según como iba siendo la canción, lo que rimaba y todo eso.

MC: Sí, claro, me gustaba hacer bonito el cuaderno. «A los árboles altos», mira cómo dibujé una chica como pensativa... y un árbol.

C: Ves que era como pluma, esa tinta. ¿Teníais tintero con aquellos plumines?

MC: Sí.

C: ¿Y os daban pegamento y todas esas cosas o hacíais vosotras algo?

MC: No, creo que había una especie de biblioteca y allá había lapiceros, gomas y material.

C: Así que era habitual en las clases cantar. ¿Lo hacíais a menudo? Estas cancioncitas, quiero decir.

MC: El día que tocaba.

C: El día que tocaba, sí. ¿Con las profesoras, con las maestras, en las aulas?

MC: Sí, todos los días que tocaba.

C: La maestra que teníais, ¿era la misma para todo o había diferentes?

MC: No, no, cada una tenía su especialidad...

C: Porque tendría que saber cantar la maestra que os dirigía.

MC: Claro, claro.

C: ¿Y los chicos también iban de campamentos?

MC: Mis hermanos no fueron...

C: Porque fueron al seminario. Ya era bastante campamento. Por saber si cantaban también en las escuelas de chicos.

MC: Yo creo que sí, que hacían también campamentos.

C: ¿Y cantaban o no?

MC: Me imagino que sí, que sería como las chicas.

C: Vosotras también cosíais y hacíais cosas de ese tipo, ¿no?

MC: Coser, en el campamento, no.

C: En este no.

MC: No. Lo de costura no.

C: ¿Las demás chicas también se aprendían las canciones de memoria? ¿O a algunas les costaba más?

MC: No lo sé. Yo sí sé que yo sí que lo hacía.

C: Quiero decir que todas no tendrían tanta capacidad de retener. Algunas tendrían mejor memoria y otras no.

MC: Por supuesto. Y unas eran más buenas en algo, otras... Cada una despuntaba en una cosa.

C: ¿Y os ayudabais entre vosotras o no?

MC: Si te pedían ayuda sí, claro.

C: Para, por ejemplo, déjame que te copie, que yo no me acuerdo.

MC: No.

C: No, eso no, eso no hacíais nunca.

MC: No. Porque había siempre una señorita que vigilaba.

C: O sea, que en los ratos que hacíais las tareas también os estaban mirando un poco.

MC: Aquí hay una así, «Ator, ator».

C: Eso te decía, que había alguna en euskera y alguna...

MC: [Tararea].

C: Eso cantabas también.

MC: Eso seguro que lo copiaríamos, si no, cómo lo voy a escribir yo.

C: Pues como sonaba, simplemente como sonaba. En Marcilla, por ejemplo, cuando eran fiestas en casa y cuando os juntabais todos, también cantabais, ¿no? Era normal cantar.

MC: Sí.

C: ¿Todo tipo de canciones?

MC: Sí. Lo que se terciaba.

C: La mamá Pilar [abuela Pilar] os cantaba a vosotras de pequeñas.

MC: Sí, algunas canciones.

C: ¿Canciones de cuna?

MC: Sí.

C: ¿Y tú les cantabas a tus hermanos canciones de cuna?

MC: ¿A mis hermanos?

C: Cuando los cuidabas...

MC: A mis hermanos yo no me acuerdo. Darles la mano para que se durmieran sí y contarles cuentos y eso, sí. Cantar, no, nunca.

C: En las fiestas y en las romerías sí que se cantaba ¿no? ¿Cuándo ibais al cole cantabais?

MC: Sí.

C: Era más normal que ahora lo de cantar. Haciendo los trabajos...

MC: Sí. Bueno, a lo mejor es que de joven siempre cantas.

C: Bueno, si no sabes las canciones de memoria no es fácil cantar.

MC: Yo siempre cantaba.

C: Y, por ejemplo, cuando ibais a La Tejería o a trabajar en alguna cosa, lo de cantar ¿era normal?

MC: Sí.

C: ¿Y haciendo las tareas del hogar, limpiando, cosiendo?

MC: Sí, sí, sí.

C: Cuando ya vivíamos aquí, tú bordabas con la radio puesta.

MC: Sí.

C: ¿Te acuerdas de más cosas que te parezcan importantes?

MC: ¿De lo que hice yo de...?

C: Relacionado con esto, con lo que sea.

MC: Bueno, importante para mí fue salir de casa, convivir con niñas, obedecer siempre a lo que te mandaban, porque, si no, te dejaban sin postre o te dejaban sin salir a la salida del monte, que la salida nos gustaba a todos, las excursiones... Si no te portabas bien o no ibas aseada había castigos de esa clase: dejarte sin salir, dejarte sin postre... No sé, siempre se aprendía algo. Y lo que era bonito... a mí me gustaba mucho los teatros de la noche, lo que era todo discurrido de nuestra cabeza. «¿Te parece que hagamos esto, lo otro?» Cada una decía lo que le parecía que el grupo podía hacerlo bien. Nos lo pasábamos bien, nos divertíamos y divertíamos a la gente.

C: Y os ibais unos días de casa.

MC: Nos íbamos un mes de casa, que estaban deseando que nos fuéramos.

C: Pero tú ayudabas mucho, ¿no? En casa.

MC: Estaban deseando que nos fuéramos porque era una boca menos que alimentar. En aquellos tiempos se valoraba bastante.

C: ¿Te acuerdas de qué época del año era? ¿Verano?

MC: Siempre era verano.

C: Porque, si no, teníais que ir al cole.

MC: Siempre era julio, julio o agosto. Siempre era verano.

5. Cuaderno de canciones: sobrevive al paso del tiempo, viajes y mudanzas

Resulta muy curioso que este cuaderno se haya conservado intacto, incluidos los adornos añadidos, que recortaban de revistas y tebeos proporcionados por la organización, como explica la recopiladora en la entrevista y como puede apreciarse en la figura 3.

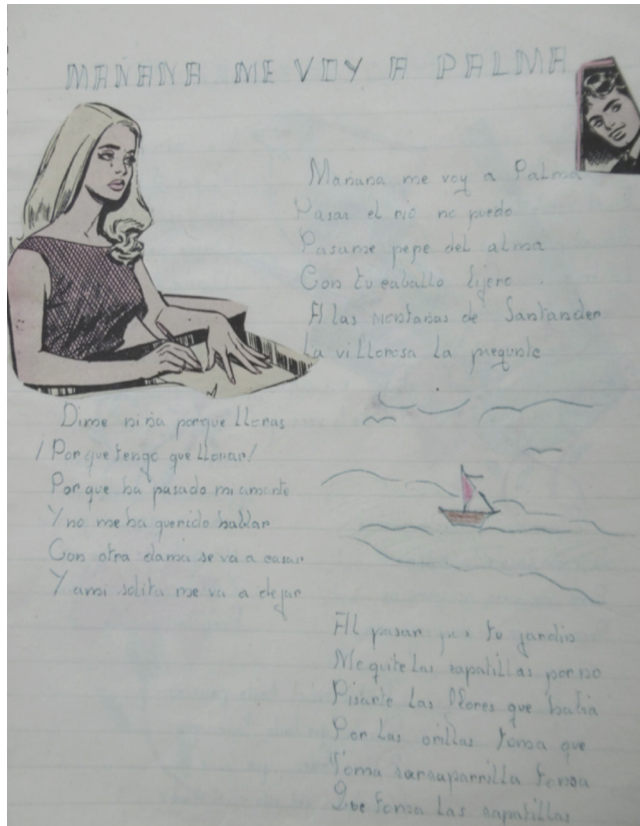


Figura 3. Otra de las canciones y sus adornos contextualizadores.

El cuadernito ha sobrevivido a varios traslados, desde la casa de sus padres, en Marcilla, por la que transitaron hijos y nietos, pasando por prolongadas ausencias de Mari Cruz, incluida una larga estancia de nuestra autora, ya casada, en Suiza, en las que sus pertenencias quedaron bajo la responsabilidad de sus padres en el pueblo, hasta su traslado al domicilio definitivo en otra localidad navarra.

Mari Cruz explica en la entrevista que considera el cuadernito:

una joya. ¿Qué por qué es una joya? Esto no lo haría ahora. Primero porque ahora no sé tanta canción, después porque ya no estamos en estas cosas... Esto es digno de guardarlo. [...] y yo lo quería guardar. Solo para guardarlo. Las cosas que yo hacía de niña. Sí, como todo, como trabajo de lo que pude hacer y como recuerdo de lo que hacía. Es emotivo ahora recordar aquellas cosas. Ahora las recuerdo y parece que lo estás viviendo.

Es importante este comentario desde diversas perspectivas. En primer lugar, porque supone la constatación de que, así como existen lugares de memoria en el patrimonio cultural de los grupos y comunidades, existen también unos objetos singulares de memoria que se vinculan afectivamente con las personas (dimensión material que se hace inmaterial o viceversa). Estos soportes externos de la memoria, lugares como Poblet y objetos como los cuadernillos, son para Mari Cruz, una extensión de sí misma, de su *mente corporeizada* (Asiáin y Aznárez, 2012; Asiáin, 2013). Esta estrecha relación entre identidad y memoria (Rojas, 2011) construye su relato autobiográfico «en marcha» (Damasio, 2010): «ahora» frente a «las cosas que yo hacía de niña», en la entrevista. En este sentido, Mari Cruz no sucumbe a la ilusión de constancia que suele producir la identidad (Bourdieu, 2000): es otra persona («Primero porque ahora no sé tanta canción, después porque ya no estamos en estas cosas»). Las reflexiones que podemos realizar a partir de estas palabras de Mari Cruz son muy seductoras.

En el plano discursivo, en la narrativa de la identidad, sabemos que lo único estable es la presencia del *yo* (de Fina, Schiffrin y Bamberg, 2006) y que se establece un pacto autobiográfico entre emisor y receptor (Lejeune, 2015). Como género, la narración autobiográfica siempre es, en términos de autenticidad, un «género imposible», que produce un efecto de realidad (De Man, 1990), pero que siempre está sujeto a distintos grados de ficcionalidad (Sánchez Zapatero, 2010). El presente perpetuo en el que se mueve la memoria matiza el pasado («Esto no lo haría ahora»), selecciona los recuerdos, los idealiza («Es emotivo ahora recordar aquellas cosas»), y los reelabora incluso, con el objetivo último de presentar relato consistente de la identidad individual («Ahora las recuerdo y parece que lo estás viviendo»). El discurso autobiográfico utiliza diversos soportes y formas («espacio autobiográfico» es el concepto que utiliza Catelli, 1991 y 2007). En el caso de Mari Cruz, su expresión oral, entrevista, interactúa en ese «espacio autobiográfico» con fuentes escritas como los cuadernos de canciones y de juegos, lo que nos hace concluir que la expresión íntima puede utilizar una pluralidad de medios (Cardona y Bixio, 1994).

Esta subjetividad del discurso autobiográfico, lejos de ser un demérito, es una oportunidad, el punto de partida para la comprensión de la sociedad en la que vive y ha vivido la testigo, en este caso Mari Cruz. Metodológicamente, esta entrevista de historia de vida nos informa sobre el contexto sociohistórico, sobre los campamentos organizados por la Sección Femenina en el Franquismo. En la entrevista, centrada en sus recuerdos sobre el de Poblet, Mari Cruz recuerda cómo estos campamentos, educación informal, completaban la educación formal que recibían con las monjas, en pos de un modelo prototípico de mujer «nacional-católica», según los dictados de la Falange; nos informa de la organización de la Sección

Femenina (instrucción, disciplina, especialización de funciones de las monitoras o «mandos»...); de sus técnicas (marchas, cantos, juegos, teatro...); del proselitismo que tenían que hacer las niñas en sus localidades, etc. Y lo hace desde el valor humano, con pequeñas subversiones infantiles ante el dirigismo político (la anécdota de las avellanas en los bombachos) y revisiones actuales («... ya no estamos en estas cosas...»); y con recuerdos positivos como la creatividad y mayor libertad de las dramatizaciones y el teatro por grupos, frente al control omnímodo y opresivo, que la sociedad franquista ejercía sobre la mujer. Este testimonio, por tanto, tiene un gran valor para el historiador oral (Thompson, 2004). Más allá del valor humano de su entrevista, Mari Cruz es un testigo representativo para la reconstrucción histórica, para buscar la intersubjetividad de la memoria compartida. Convertir su testimonio en discurso histórico, por tanto, requerirá contrastarlo con otras fuentes, como se hace en la segunda parte de este artículo.

Por último, la entrevista a Mari Cruz es muy interesante desde el punto de vista del Patrimonio Cultural Inmaterial. Toda la normativa internacional (Unesco, 2003) y nacional (Plan Nacional, 2011) alerta sobre algunos peligros que detectamos en este caso. El primero de ellos es el intento de apropiación de la tradición (Plan Nacional, 2011), toda vez que el poder utiliza el PCI, la tradición oral, para propagar su ideología. Esta intervención deslegitimada se basa en una cuidada purga de contenidos no coincidentes con sus fines: por ejemplo, como veremos a continuación, se dejan fuera las canciones tradicionales de protesta, anticlericales, erótico-pornográficas, burlescas, etc., También es muy interesante comprobar cómo la entrevistada contrasta el acervo propio (habla de canciones de trabajo en el campo) y el nuevo que recibieron. Lo duro es que este «hibridismo cultural» (García Canclini, 1989) no fue espontáneo o fruto de la evolución, sino dirigido y premeditado. Pero no todo fueron sombras. Entre los aspectos positivos, a Mari Cruz le transmitieron acertadamente el aprecio por esta tarea de memorización, recopilación y transmisión.

6. Características de las canciones reunidas en el cuaderno

Canciones

Como hemos señalado, se trata de un total de cincuenta y seis canciones. Se identifican por el título que la recopiladora les adjudicó, que puede variar con respecto al título empleado en otras recopilaciones para la misma canción. La posible diferencia se debe, probablemente, a variaciones geográficas en algunos casos y, en otros, a la improvisación de la recopiladora, por la necesidad de poner un título. Las canciones que se recogen, por orden de aparición en el cuaderno de María Cruz, son las siguientes:

«Sierra de Mariola» (Valencia); «Todo lo chiquitito»; «La Macarenita»; «En el lavadero»; «Tu pañuelo y el mío»; «Cantaba un rano» (Valencia); «Aunque me des 20 duros»; «A los árboles»; «Por la calle abajito»; «Con el moño tieso»; «A la una a las dos»; «Calle del Carmen»; «Gerineldo»; «Anoche me salió novio»; «Mañana me voy a Palma»; «Estaba la pájara pinta»; «Jardinerito que entraste»; «Tiene mi morena»; «La calle ancha»; «Quién dirá que la carbonerita»; «Día de fiesta en Madrid»; «Canción de ronda» (Toledo); «No se va la paloma»; «Qué poca vergonza»; «Canción de boda» (Segovia); «Las espadas de un cadete»; «En las calles de Reinosa»; «Tres morillas»; «No hay carretera»; «Castilla»; «Chalaneri»; «Fui al Cristo»; «Maragata popular»; «Aquel pino»; «Un gato grande»; «La mosca»; «Ator, ator»; «Una noche» (Galicia); «Canción de cuna»; «Marichu»; «Las ovejuelas»; «Madre»; «Marcha»; «Canción mexicana»; «La del pañuelo rojo»; «Mi Navarra»; «En el monte Gorbea»; «Agua menudita»; «El sereno»; «Mi amante cuando se fue»; «Canciones»; «Canciones de corro»; «Mi jardinera»; «Que turururu»; «Anda diciendo tu madre»; «Marcha».

María Cruz Villanueva realizó esta recopilación cuando tenía doce años, según sus palabras. Entraba en la categoría o grupo de «Flechas», es decir, el grupo de entre diez y trece años. En cada grupo, según la edad y según el sexo (campamentos femeninos o masculinos), tanto las actividades como las canciones eran diferentes.

Puesto que las canciones eran para ser aprendidas de memoria y después fijadas por escrito por cada una de las muchachas, sin otro apoyo que la propia memoria, se deben elegir canciones breves o no muy largas, de argumentos sencillos, con estribillo o repetición de versos, para ser más fácilmente recordadas. La más breve de las canciones recogidas tiene, en total, cuatro versos y es la que cierra el cuaderno (titulada «Marcha», «Con aire triunfador / desfilan tres tambores / Al paso el pequeñín / lleva un ramo de flores / ran ran»). La más larga, veintiséis, con repetición de versos, en este caso, «Tiene mi morena». Esta forma de transmisión requiere un comentario, porque alude a un proceso de «refolclorización», estudiado y dirigido, que en las clasificaciones de Ong (2000) y Zumthor (1989) se denominaría oralidad secundaria. Se caracteriza por el hecho de que la fijación escrita precede a la oralización. Como se comentará más adelante, la fuente escrita de estas canciones fue el *Cancionero de la Sección Femenina del Frente de Juventudes de F.E.T. y de las J.O.N.S.* de 1943, en el que aparece la mayoría de este repertorio. Aunque Mari Cruz utilizara la escritura para recordarlas, el objetivo era sabérselas de memoria e interpretarlas, como si formaran parte de la transmisión generacional oral que caracteriza a la literatura de tradición oral. Con el objetivo, como nos ha expresado en la entrevista, de enseñárselas a otras niñas, en una transmisión horizontal que ahora sabemos que fue bastante efectiva. Algunas de estas com-

posiciones se han recopilado con muy pocas variantes en zonas tan alejadas como Navarra¹ y Huelva (García Gallardo y Arredondo, 1999), por ejemplo.

La procedencia de estas canciones era, efectivamente, tradicional: cancioneros y romanceros peninsulares. Así, bastantes de estas canciones están recogidas en los *Cantos populares españoles*² de Francisco Rodríguez Marín de finales del siglo XIX. O romances tan difundidos como el de «Gerineldo» formaban parte de *Flor nueva de romances viejos* de Ramón Menéndez Pidal, de 1928. Además del castellano, destaca también la presencia simbólica, como se comentará más tarde, a raíz de una cita de Pilar Primo de Rivera, de dos canciones en otras lenguas peninsulares: *Ator, ator*, en euskera, y *Que poca vergonza*, en gallego. En efecto, muchas recopilaciones cancioneriles en ambas lenguas y en otras eran anteriores a esa fecha de 1943 o muy cercanas³.

Por lo tanto, esta «reintroducción» o «usurpación» de la tradición por el aparato del régimen no era ingenua. La selección de los cantos pretendía ser coherente con el discurso hegemónico, único, del poder⁴. La transmisión, como nos ha descrito Mari Cruz, carecía de cualquier momento de reflexión crítica: se memorizaba, se escribía y decoraba, y se transmitía a otras niñas. Esta apropiación acrítica de la cultura (Fontal, 2003) perpetuaba un modelo social basado en la jerarquía y la disciplina cuasi-marciales, himnos y marchas, y profundamente desigual para la mujer. Detrás de esta selección parece estar el ideal de mujer falangista o nacional-católica; los supuestos valores o excelsitud ética que tenía que tener una niña, una mujer, y el rol social pasivo, sumiso y patriarcal que debía jugar en esa sociedad. Será pertinente, por consiguiente, hacer una valoración del repertorio desde un enfoque de género, enfoque que ya se ha utilizado en el análisis de las

1. Vid. el Centro de Documentación del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra / Nafarroako ondare materiagabearen Artxiboa, disponible en www.navarchivo.com.

2. *Cantos populares españoles recogidos, ordenados e ilustrados por Francisco Rodríguez Marín*, Sevilla, Francisco Álvarez y Ca, 1882-1883.

3. En euskera, es una canción conocidísima que recogen los principales cancioneros: en 1911, el del Aita Donostia, editado por Jorge de Riezu (1994) o entre 1918 y 1922 el *Cancionero popular vasco* (1922) de Resurrección María de Azkue. La canción gallega podría provenir de los cancioneros recopilados a finales del XIX, como *Cantos populares gallegos* de Teófilo Braga, por ejemplo; o de principios del siglo XX, a partir de las recopilaciones de Fermín Bouza Brey, de Armando Cotarelo, de Luis M^a Fernández Espinosa. De cualquier forma, está presente en una obra de 1942, en el *Cancionero Musical de Galicia* de Casto Sampedro y Folgar. Hay que tener en cuenta que esta es una época de numerosos trabajos de recopilación, por parte de los principales folcloristas españoles.

4. El análisis crítico del discurso de Van Dijk es un buen punto de partida para realizar una investigación más profunda con enfoque de género. En esta línea, véase para este repertorio, Mónica García Fernández (2012).

canciones populares y tradicionales en general (Berrocal y Gutiérrez Pérez, 2002; González Canalejo, 2005; Fernández Poncela, 2006, entre otros).

En el repertorio que nos presenta el cuadernillo, siguiendo la clasificación de Crivillé i Bargalló (1983), que distingue canciones en las que el niño es receptor y canciones en las que es intérprete o protagonista, observamos que hay una *Canción de cuna*, del primer tipo, pero que todas las demás son del segundo, lo cual es más adecuado para la edad de las niñas (de 10 a 13 años). Si repasamos la relación entre canciones y el ciclo de la vida, frente a lo que podría pensarse, no es un repertorio únicamente infantil, sino que incluye, por ejemplo, además de la canción de cuna o nana, una canción de ronda y galanteo toledana, una canción de boda (o epitalamio) segoviana, una canción de exaltación a la madre... que trazan la hoja de ruta de una niña en esa sociedad.

Respecto a las canciones tradicionales infantiles de esta edad, son típicos los juegos infantiles-juveniles, canciones de columpio, de corro, de comba, eliminativas, las canciones petitorias asociadas al ciclo festivo anual y los bailes-juegos infantiles (Crivillé i Bargalló, 1983). Por la entrevista, sabemos que las niñas y las monitoras, «mandos» en palabras de Mari Cruz, distinguían las canciones, los juegos y las danzas; y que Mari Cruz hizo dos cuadernos: el de canciones que nos ocupa y otro de juegos, muchos de ellos cantados también. Podemos decir que, en este cuadernillo, registró algunas canciones interpretadas sin juego y canciones-juego sin objetos, como las canciones de corro y rueda, o las de jugar en hileras (*Canciones de corro, Quién dirá que la carbonerita...*). Estas canciones de corro y rueda están especialmente seleccionadas. Sabemos, como muestra Garrido (2010), que algunas de ellas son la expresión de la voz femenina y contienen matices «subversivos». En esta selección no es así.

Del ciclo festivo anual, desaparecen todas las canciones tradicionales asociables a lo pagano, especialmente las de carnaval, marzas, del mes de mayo, y solamente aparecen algunas festivas locales *Día de fiesta en Madrid*.

Muy interesante es, por último, revisar el repertorio a partir de su funcionalidad. En el mismo, y frente a lo que ocurre en la tradición oral, no aparecen canciones báquicas ni pornográficas, omisión que entra dentro de lo comprensible por la edad de las niñas y por la búsqueda de ese ideal de mujer del que venimos hablando. Por supuesto, ha desaparecido todo atisbo de protesta, incluso en las canciones de corro. El repertorio incluye varias canciones religiosas católicas, en detrimento de otras más rituales y paganas como canciones de la noche de San Juan, por ejemplo. Pero también sorprende que no haya canciones de trabajo.

En definitiva, como se comprueba en la bibliografía consultada, y como se especificó en la época por parte de los responsables de la Sección Femenina, hay una serie de obras y temas para las muchachas. Se puede comprobar que se

incluyen poco los temas bélicos, unas pocas marchas muy moderadas, en cuanto a su carácter belicoso o militar, como *Las espadas de un cadete*, frente a la tradición oral, generalmente más belicista (Ruiz, 2013) y violenta (Fernández Poncela, 2010). Asimismo, las canciones de tema amoroso son muy discretas y poco explícitas. Se insiste en el encanto de lo pequeño, de la discreción, en la idea de que el estado ideal es el matrimonio, y en la religiosidad.

Todo lo chiquitito

Todo lo chiquitito
Me hace a mí gracia
Hasta los pucheritos
De media cuarta
A la nanita nana
nanita ea
A la nanita nana
Dormido queda

Con el moño tieso

Con el moño tieso
Y el pelo estirado
Solo falta el moño
Para el noviciado

Casadita si eso si
Para monja no eso no
Malo de mi padre
Que no me hace caso
Con el barberito
Que quería yo

Si me pongo lazos
De color de rosa
Dice la abadesa
Que soy orgullosa

Subo a la cocina
Pongo el chocolate
Dice la abadesa
Quitate delante⁵

[...]

5. *Sic*: se constata la ausencia de comas, puntos o tildes en todas las canciones. Sin embargo, las estrofas y el estribillo sí aparecen bien diferenciados.

En el aspecto formal, en treinta canciones, la mayor parte del repertorio, la rima es asonante, y en las diecisiete restantes, consonante. En diecisiete de ellas, que oscilan entre los ocho y los dieciocho versos, no hay repeticiones; en treinta, sí y la extensión de estas va de los cuatro a los veinticuatro versos. La estrofa más frecuente es el romance, al menos veinticinco de las composiciones son algún tipo de romance.

Al margen quedan siete obritas, el paso del tiempo y efecto del pegamento que se usó para pegar los adornos y otras causas impide leer lo que pone.

7. Cancioneros y campamentos organizados por la Sección Femenina. Su relación con el cuaderno *Canciones*

El propósito fundamental de la entrevista realizada a María Cruz Villanueva era esclarecer cuándo, por qué, qué prácticas o qué costumbres, de qué vivencias y de qué usos surgía la recopilación de una serie de canciones populares en el cuaderno de que tratamos. No obstante, desde un punto de vista menos personal y más general, de esta entrevista se desprende con claridad cuáles fueron los objetivos principales de los campamentos organizados por la Sección Femenina. A pesar de que fuesen menos rígidos y menos belicistas que los masculinos, se confirma la organización semi-militar de los campamentos femeninos también. Mari Cruz especifica que a las monitoras las llamaban «los mandos», aunque se tratase de mujeres, y que hacían referencia a ellas de esa manera. Usa la expresión militar «pasar revista» a la cama y a las muchachas. También hace mención a la higiene e insiste en la importancia que se concede a la limpieza y al orden. Y a que no debían salirse de lo establecido para cada momento, ilustrado en su referencia a las avellanas y a algo que no les estaba permitido: subir a los árboles a cogerlas.

Por la mañana te levantabas y tenías que asearte, ordenar tu cama. Pasaban los mandos, pasaban revista de tu cama, de cómo ibas vestida, de cómo ibas aseada, de cómo tenías las cosas... Luego, cuando estaba todo en orden se pasaba al desayuno. Después del desayuno teníamos el horario de clases, lo que tocaba. Por las mañanas era más bien trabajos, a la tarde había salidas. Solíamos ir al monte. Por allí había muchas avellanas y solíamos subir a los árboles a coger avellanas y como no nos dejaban coger avellanas, nos las metíamos en los bombachos que llevábamos debajo de las faldas. (Entrevista)

El campamento estaba organizado de manera que se les enseñaban las canciones populares elegidas por las responsables de la Sección Femenina, para educar a las niñas y jovencitas, siguiendo los ideales de Falange Española.

Según las edades, elegían para las Flechas las más sencillas, las más fáciles de memorizar, y para las mayores otras más complejas⁶. En este caso, María Cruz pertenecía al grupo de Flechas, muchachitas de entre diez y trece años. Recuerda María Cruz: «Nos las enseñaba el mando, la señorita que se preocupaba de eso».

Como explica García Fernández (2012: 137):

Una de las iniciativas más populares y anunciadas destinadas a las juventudes durante el Franquismo fueron los campamentos y albergues de verano. En ellos se trataba de construir una sociedad ideal y armónica a pequeña escala, sin clases ni nacionalismos periféricos y en la que funcionaran perfectamente los roles de género impuestos por el Estado franquista. [...] las actividades dirigidas a las niñas y jóvenes en estos campamentos, que estaban especialmente concebidos para orientarlas hacia su destino social: la maternidad y el cuidado del hogar.

Desde 1945, las niñas habían pasado a depender exclusivamente de la Sección Femenina, sin necesidad de supervisión o visto bueno de las Organizaciones Juveniles o del Frente de Juventudes de Falange⁷. Es para las dirigentes de la Sección Femenina un logro que ya reclamaban desde años atrás. Los objetivos de los campamentos masculinos y femeninos eran muy diferentes. Así lo muestran las palabras de las responsables de la Sección Femenina en el texto «El campamento femenino, continuador del hogar» publicado el 24 de junio de 1942 en *La Nueva España*:

¿Campamentos femeninos? ¿Qué hacen las mujeres en el campo-campamento? Pues, amigos, muchas cosas. Primero, y aunque parezca contradictorio, las futuras mujeres de la Falange hacen en el campo, ante todo, hogar.

6. Las llamadas Margaritas eran el grupo de entre siete y nueve años; las Flechas de diez a trece, y las Flechas azules de catorce a diecisiete.

7. Florentino Sanz Fernández concreta sobre la reestructuración de la Sección Femenina (2000, p. 337): «Por el decreto de la Jefatura del Estado, de 28 de diciembre de 1939, Franco reestructura la Sección Femenina. En el artículo 3 adscribe el Servicio Social de la Mujer a la Sección Femenina y en el 2, le encarga las siguientes funciones: La movilización, encuadramiento y formación de las afiliadas pertenecientes a la Sección Femenina de FET y de las JONS. La formación política y educación profesional de las mujeres encuadradas en las restantes secciones del Movimiento. La preparación específica para los distintos servicios se hará bajo la disciplina de la SF y con la intervención de éstos. La disciplina en la formación para el Hogar de las Mujeres pertenecientes a los centros de educación, de trabajo, etc., dependientes del Estado, la lleva a cabo, igualmente, la Sección Femenina, de acuerdo con los respectivos ministerios».

En palabras de una investigadora actual (García Fernández, 2012: 139) parece diferente:

[...] el término «campamento» no debía llevar a engaños, pues las ocupaciones femeninas no eran una réplica exacta de las de los muchachos: mientras que los futuros soldados y trabajadores españoles se involucraban en ejercicios de inspiración militar, ellas, destinadas a convertirse en madres y amas de casa, recibían una educación especialmente concebida para su posterior reclusión en el hogar y su ineludible responsabilidad maternal. En definitiva, la dicotomía exterior/ interior se mantenía incluso «al aire libre».

Al margen de otros objetivos de la Sección Femenina, y de que sin perder ocasión se les recordaba a las mujeres que los hombres eran más inteligentes, entre otras cosas, ni siquiera los detractores del régimen pueden negar que trabajaron para la educación de las mujeres, tal y como señala Sanz Fernández (2000: 343) acerca de la obra educativa de la Sección Femenina y el volumen de instituciones educativas que pusieron en marcha:

De la Regiduría Central de Cultura dependía el departamento de bibliotecas, de música y el de formación, donde estaban enclavadas, desde muy pronto, las escuelas de formación para analfabetas, los círculos Medina, fundados en 1942, con una vocación de difusión cultural. La Regiduría Central de Divulgación y Asistencia Sanitario Social, además de formar al cuerpo de enfermeras, llevó a cabo grandes campañas sobre sanidad e higiene. La Regiduría de la Hermandad de la Ciudad y el Campo fundó escuelas de formación, escuelas de hogar, hogares rurales, granjas escuelas, cátedras ambulantes...

Otro debate, para otros estudios, es qué debían hacer después las mujeres con su formación.

En los campamentos femeninos «se aspiraba a eliminar diferencias nacionales, bien mediante la convivencia de niñas de diferentes puntos de España, bien con el aprendizaje de canciones y bailes de las distintas regiones, creando asimismo la ilusión de la España única e indivisible» (García Fernández, 2012: 142). Y uno de los medios mediante el que conseguir esto eran las canciones populares, tal y como explicitó Pilar Primo de Rivera y se recogió, entre otras publicaciones, en el *Cancionero*, cuya publicación impulsó la Sección Femenina en 1943 y al que nos referiremos más adelante. Así lo muestra el texto «El frente de juventudes prepara sus campamentos» publicado en *La Nueva España* el 4 de julio de 1943 (citado en García Fernández 2012:142-143):

En los campamentos se inculcan y «viven» las bellas inquietudes y altos ideales de nuestro Movimiento nacional. Aprenden las canciones regionales, Cantos

y danzas, romances y leyendas, tradición e historia en forma amena. Sano esparcimiento de su espíritu que las permite conocer y amar más entrañablemente a esa unidad indivisible y trascendental que es nuestra Patria.

Como queda claro en las explicaciones de la entrevistada, recopilar las canciones que habían aprendido y ensayado previamente tenía como finalidad conservarlas escritas para facilitar la memorización y, por añadidura, la fijación escrita. Además de como medida de disciplina, para que prestasen atención durante los ensayos. Mari Cruz especifica que aquellos ensayos, aquella organización de los horarios en los campamentos, tenía como objetivo «aprender a cantar». Las canciones se impartían y recibían como clases de música y «luego había que escribirlas para que no se te olvidaran». Anotaban «Las que nos iban enseñando. Cada día teníamos una o dos, no sé. Estuvimos un mes. Un mes daba para mucho». Podemos contrastar, además, en documentos historiográficos que estas prácticas son las habituales en la Sección Femenina.

Se solía cantar sin acompañamiento musical («¿Con instrumentos o sin instrumentos? – Sin. A pelo»). Y recibían una calificación que quizá se reflejase después en los documentos de identificación de cada muchacha, documentos que expedía la Sección Femenina: «Nos ponían nota también. Nota de limpieza, de intuición, de cómo lo adornabas, cómo lo escribías. Ahí estaba todo». Y también queda claro como objetivo la difusión entre iguales:

C: Se tenían que memorizar y así las guardabais mejor.

Luego las llevabais al pueblo.

Se supone que querían que siguierais cantando.

M. Cruz: Sí y enseñarlas a otras niñas.

En la entrevista se pone de manifiesto, además, que aquellos campamentos fueron un punto de inflexión en las vidas de aquellas niñas, que lo vivían como una liberación y diversión, entre otras cosas porque en el campamento, en Poblet en este caso, no tenían que ayudar en las tareas domésticas de casa ni del campo, ni cuidar a los hermanos pequeños y se divertían en los fuegos de campamento, etc. «Es emotivo ahora recordar aquellas cosas. Ahora las recuerdo y parece que lo estás viviendo».

Sobre el porqué de esos cantos, precisamente cantos populares, María Cruz responde su idea de que es lo común para todas las personas: «Me imagino que porque la música del cancionero es popular en todos los idiomas, ¿no?». Coincide con la línea de lo que años antes había dicho Pilar Primo de Rivera, y la razón fundamental por la que el canto fue impulsado y se le dedicó tanto tiempo de ensayo, memorización y fijación. Es uno de los pilares básicos de la difusión de la

ideología de manera implícita, al menos para la mayor parte de los involucrados en el canto.

No fue casualidad que una de las actividades nucleares de los campamentos, tanto femeninos como masculinos, fuese cantar. Como afirma la entrevistada, «a lo mejor es que de joven siempre cantas». También la memoria funciona mejor a través del canto. La disciplina era importante. Por ejemplo, no se podían copiar las cancioncillas unas a otras, mientras estaban transcribiéndolas, «porque había siempre una señorita que vigilaba».

En los estudios que se están realizando relacionados con el canto y el impulso a las canciones populares, se pone de manifiesto que en la Sección Femenina insistieron en el canto, específicamente vinculado a la educación femenina. Mientras tanto, los muchachos se dedicaban a tareas más rudas y belicistas (Sanz Fernández, 2000: 350).

Para los Pelayos los deportes debían exigir un pequeño esfuerzo físico. A los Flechas se les exigía el aprendizaje de la técnica y a los Cadetes se les exigía agilidad y destreza, pero en todo momento se les prohibía la especialización en cualquier deporte. En la Sección Femenina del Frente de Juventudes, el juego y el deporte se adaptaban a las cualidades de la mujer. Se aminoraban las dificultades físicas que suponían esfuerzo, y conservaban aquéllas que implicaban habilidad, flexibilidad, amplitud de movimientos, ritmo, elasticidad articular, corrección de actitudes. También se suplieron con ejercicios rítmicos, cantos y trabajos manuales.

Sobre los materiales escolares para escribir y realizar las tareas, la entrevistada recuerda que les proporcionaban todo lo que necesitaban para las clases, el estudio, etc. «creo que había una especie de biblioteca y allá había lapiceros, gomas y material». Es importante destacar que las niñas y muchachas que acudían a los campamentos sabían leer y escribir. Algo fundamental relacionado con el mundo de la mujer y la educación de la mujer. También queda de manifiesto que les gustaba la oportunidad que se les ofrecía de ser protagonistas, inventar, crear, organizar...

[...] importante para mí fue salir de casa, convivir con niñas, obedecer siempre a lo que te mandaban, porque si no te dejaban sin postre o te dejaban sin salir a la salida del monte, que la salida nos gustaba a todos, las excursiones... Si no te portabas bien o no ibas aseada había castigos de esa clase: dejarte sin salir, dejarte sin postre... No sé, siempre se aprendía algo. Y lo que era bonito... a mí me gustaba mucho los teatros de la noche, lo que era todo discurrido de nuestra cabeza. «¿Te parece que hagamos esto, lo otro?» Cada una decía lo que le parecía que el grupo podía hacerlo bien. Nos lo pasábamos bien, nos divertíamos y divertíamos a la gente.

Coinciden las referencias a organización y actividades que explica Mari Cruz Villanueva con las que se encuentran en la bibliografía al respecto (García Fernández, 2012: 143-144):

La rutina y el horario en estos campamentos de «futuras amitas de casa», tal y como se las describía en la prensa, era de severa disciplina e incluía una gran cantidad de actividades: clases de canto, donde se ensayaban canciones con motivos regionales y patrióticos; interpretación de bailes típicos de las distintas zonas geográficas, competiciones y exhibiciones deportivas, trabajos manuales que preparaban a las niñas para menesteres domésticos, lecciones de religión y de política, etc. Una de las ocupaciones más populares en la que se entretenían era el llamado «Fuego de Campamento», una ocasión en la que las jóvenes se reunían para cantar, bailar, contar historias, hacer bromas, etc.

Es evidente que los campamentos femeninos tenían objetivos didácticos y pragmáticos en varios ámbitos, y muy diferentes de los masculinos: formación del espíritu nacional, formación en higiene y salud, con visión de futuro, pues las jóvenes con buenos hábitos higiénicos conseguirán que las altas tasas de mortandad infantil desciendan. Todo ello a través de los cantos, como constata Mónica García Fernández (2012: 152):

Tanto la limpieza individual como la de las distintas dependencias eran partes importantísimas de la rutina y disciplina diarias y tenían el objetivo de inculcar en las chicas el sentido higiénico personal y del hogar.

8. *Cancionero* de la Sección Femenina del Frente de Juventudes de F.E.T. y de las J.O.N.S., 1943

Para constatar lo dicho a lo largo de este artículo, se puede hacer un pequeño repaso por el *Cancionero* de la Sección Femenina (1943). Resulta llamativo y significativo a la vez el hecho de que el *cancionero* de Mari Cruz refleje la misma estructura que este compendio.

El *Cancionero* de la Sección Femenina fue publicado en Madrid, por el Departamento de Publicaciones de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes en 1943⁸.

8. Actualmente se puede consultar on-line en esta dirección: www.cervantesvirtual.com/obra/cancionero--1/.

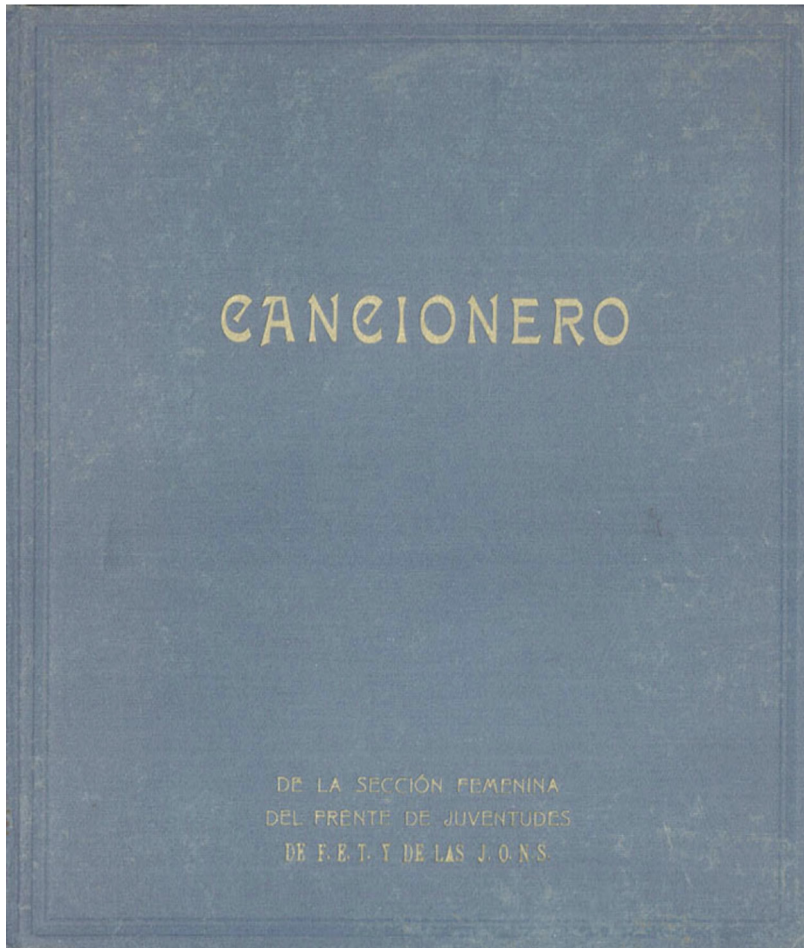


Figura 4. Portada del *Cancionero* de la Sección Femenina. Fotografía: cervantesvirtual.com.

Abre el *Cancionero* una cita de Pilar Primo de Rivera, que se coloca en la página anterior al «Preámbulo» (véase fig. 5), y que reproducimos a continuación:

[...] cuando los catalanes sepan cantar las canciones de Castilla; cuando en Castilla se conozcan también las sardanas y se toque el «chistu»; cuando del cante andaluz se entienda toda la profundidad y la filosofía que tiene, en vez de conocerlo a través de los tablados zarzueleros; cuando las canciones de Galicia se canten en Levante; cuando se unan cincuenta o sesenta mil voces para cantar una misma canción, entonces sí que habremos conseguido la unidad entre los hombres y las tierras de España.

... cuando los catalanes sepan cantar las canciones de Castilla; cuando en Castilla se conozcan también las sardanas y se toque el "chistu"; cuando del cante andaluz se entienda toda la profundidad y toda la filosofía que tiene, en vez de conocerlo a través de los tablados zarzueleros; cuando las canciones de Galicia se canten en Levante; cuando se unan cincuenta o sesenta mil voces para cantar una misma canción, entonces sí que habremos conseguido la unidad entre los hombres y entre las tierras de España.

PILAR PRIMO DE RIVERA

Figura 5- Cita que abre el cancionero de la Sección Femenina (1943).

A partir de esta cita, se puede entender la presencia de las canciones en euskera y en gallego presentes en el repertorio de Mari Cruz. En el fondo, este ideal de «unidad» y uniformidad esconde una dificultad de aceptar las diferencias. Los estudios históricos sobre la época nos informan de que lo que hubo fue una falsa interculturalidad, donde no existió un plurilingüismo, sino un «pintoresquismo», bajo la hegemonía social y lingüística del castellano.

En esta recopilación realmente voluminosa, de más de seiscientas páginas, en el segundo párrafo del «Preámbulo» se incluye la siguiente cita, larga pero tremendamente esclarecedora:

Tened, pues, en cuenta que el principal objeto de este libro no es otro que el de iniciar a nuestras Flechas (a las que va dirigido) en el alto interés artístico que ofrece la música popular española, para despertar en su espíritu la inquietud, el ansia de ampliar sus conocimientos de este bello arte, e irles dando a conocer las populares bellezas musicales, y así, de un modo alegre y sencillo, ir cultivando y despertando en las almas jóvenes un amor profundo por España, para que, a través de las canciones típicas, natural vibración espiritual de los pueblos, la conozcan más amplia e íntimamente, y de esta forma conseguir la perfecta unión de nuestra Patria, logrando que las próximas generaciones, compenetradas en un mismo sentimiento espiritual, hagan una realidad «La unidad entre los hombres y las tierras de España».

Estos deseos son los que nos han movido a realizar esta selección de canciones populares y el facilitar material suficiente para que nuestras Instructoras puedan llevar a efecto su misión con más facilidad. Así, pues, hemos dividido el libro en

diferentes secciones, y dentro de éstas se han colocado en primer lugar las canciones a una sola voz [...]

Se han distribuido las canciones de las diferentes provincias y pueblos, agrupándolas por regiones para mayor facilidad, y dentro de éstas, se han dividido por secciones, procurando que cada una posea por lo menos una canción de los diferentes estilos o usos más frecuentes que hacen de ellas en cada región; y aunque, por ejemplo, los «Cantos de ronda» son los menos apropiados para las Flechas, no hemos querido dejar de incluir algunas de esas canciones tan bellas y tan comúnmente usadas en toda España, seleccionando las que por su letra pueden ser cantadas por éstas.

[...] [Para las Margaritas] Para éstas últimas, especialmente, se ha realizado el grupo de Canciones de Corro, ya que por su edad y gustos son las canciones infantiles (siempre dentro de las populares) las que más satisfacciones les proporcionarán, empleándolas en sus juegos y, por su tesitura, las que podrán cantar con más comodidad.

(Arriba España)

Como puede comprobarse en la bibliografía sobre el tema (Castañón Rodríguez, 2009, entre otros), la enseñanza musical fue un espacio reclamado y defendido claramente por las instituciones que se ocupaban de la formación de los jóvenes de ambos sexos. Sobre la adscripción de la docencia, este autor menciona:

Durante el período de 1939 hasta la ley de 1970 [...] la docencia musical estuvo asignada tanto a maestros y directores de centros escolares como a dos instituciones vinculadas al régimen político: Frente de Juventudes y Sección Femenina, ambas con formas completamente diferentes de enfocar la asignatura, los contenidos, las aplicaciones pedagógicas, la manera de interpretar la música e incluso las finalidades educativas que se perseguían con la materia en los niveles educativos. [...] esta parcela fue mayoritariamente ocupada por el personal del Movimiento. Ello supuso a su vez que los contenidos impartidos adquirieran un tinte vinculado a elementos políticos más que educativos. [...] todos los maestros tenían la doble vertiente de formación como instructores elementales del Movimiento (por medio de campamentos donde también recibían música con un carácter más extraescolar) como requisito imprescindible para la incorporación profesional, y por lo tanto se establecieron confusiones importantes entre la actividad profesional como maestros y como instructores ideologizados. Una tercera causa es sin duda la falta de material específico y temarios establecidos con claridad por el ministerio, que incluso en parte de la Ley del 45 llega a llamar a la asignatura «cantos patrióticos» (98-99).

Como hemos mencionado, la Sección Femenina orientó su *Cancionero* y la organización de campamentos y materiales con unos objetivos claros, relacionados

con su concepción de la mujer desde una ideología falangista. En la tabla 1 se puede observar la proporción de canciones de diversos tipos en los cancioneros citados. En una revisión del cuaderno *Canciones* recopilado por Mari Cruz Villanueva también hemos podido constatar la misma tendencia.

Tabla 1. Contraste de cancioneros de la Sección Femenina con los del Frente de Juventudes

Origen y tipo	Cancioneros Sección Femenina	Cancioneros Frente de Juventudes
Folklore	77,7%	27,2%
Infantil	8,4%	
Himno	1,6%	58,6%
Marcha	0,5%	7,40%
Religiosa	1,7%	
Otros	0,3%	
Romances	0,1%	
Danzas	9,8%	4,7%

Fuente: Castañón Rodríguez, 2009: 104.

9. Algunas conclusiones provisionales

Tras esta pequeña investigación se puede llegar a conclusiones diversas, según la perspectiva que se adopte, educativa, de género, formación musical y artística, tendencias del ser humano, etc. Asimismo, se abren una serie de vías para continuar investigando. Algunas resultan muy elementales. Por ejemplo, el cuadernito de canciones del que parte esta investigación, no recogía lo que cantaban espontáneamente en el pueblo; mientras sea posible preguntar directamente a las personas protagonistas o testigos para obtener información, debe aprovecharse la oportunidad, porque todos los matices, datos, pequeñas anécdotas se tornan imprescindibles para reconstruir sucesos y entender el pasado.

Otras cuestiones no resultan tan elementales. La educación y la formación son importantes, pero no determinantes para el ser humano. Aquellas mujeres que acudieron a los campamentos aprendieron los cantos y los cantaron; pero quizá aquellas músicas no llevaron siempre sus actuaciones ni sus mentes adonde las educadoras pretendían. Lo mismo que nosotros no somos máquinas programables,

ellas tampoco lo eran. Entre otras cosas, estas niñas sabían leer y escribir, algo que, aunque en este artículo no haya sido discutido, consideramos muy importante.

Como persona y como mujer, además de como investigadora, admiro más que antes a las que, viviendo en condiciones muy difíciles, siguieron llenando sus bombachos de avellanas cantarinas.

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a Mari Cruz Villanueva, que prestó los cuadernitos de que tratamos para que fueran escaneados y conservados así en el Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra, y que accedió a concederme una entrevista, a pesar de lo que esto puede suponer de remover recuerdos y las sensaciones agrídulces que esto provoca.

También quiero agradecer su apoyo a mi compañero Alfredo Asiáin Ansoarena, indudable especialista en todo lo relacionado con Patrimonio Inmaterial. Gracias por sus sugerencias sobre bibliografía y por su ayuda para valorar los documentos que hemos manejado.

Referencias bibliográficas

- ASIÁIN, A. (2013): «El patrimonio cultural inmaterial: estado de la cuestión en el décimo aniversario de la Convención de la UNESCO (con una mirada especial a Navarra)», *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, 88, pp. 127-168.
- ASIÁIN, A. y M. Aznárez (2012): «Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral», *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua* [en línea], 12, pp. 45-64.
- AZKUE, R. M. (1990 [1922]): *Cancionero popular vasco*, Bilbo, Euskaltzaindia.
- BERROCAL DE LUNA, E. y J. Gutiérrez Pérez (2002): *Música y género: análisis de una muestra de canciones populares*, Huelva, Universidad de Huelva.
- BOURDIEU, P. (2000): «The Biographical Illusion», en P. du Gay, J. Evans y P. Redman (eds.), *Identity: A Reader*, London, Sage Publications; New Delhi, Thousand Oak.
- CARDONA, G. R. y A. N. Bixio (1994): *Los lenguajes del saber*, Barcelona, Gedisa.
- CASTAÑÓN, M^a del Rosario (2009): «El profesorado de educación musical durante el franquismo», *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)* [en línea], 12(4), pp. 97-107. Recuperado de www.aufop.com (04/06/2016).
- CATELLI, N. (1991): *El espacio autobiográfico*, Barcelona, Lumen.
- (2007): *En la era de la intimidad: seguido de «El espacio autobiográfico»*, vol. 36, Rosario, Beatriz Viterbo Editora.

- CRIVILLÉ I BARGALLO, J. (1983): *El folklore musical. Historia de la música 7*, Madrid, Alianza.
- DAMASIO, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*, Barcelona, Círculo de lectores.
- DE FINA, A.; D. Schiffrin y M. Bamberg (eds.) (2006): *Discourse and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DE MAN, P. (1990): *Alegorías de la lectura*, Barcelona, Lumen.
- DE RIEZU, J. (ed.) (1994): *Cancionero Vasco del P. Donostia*, Donostia, Eusko Ikaskuntza.
- DONOSTIA (PADRE), ARGIÑENA, J. M. B. y C. Z. Huarte (1994): *Cancionero vasco*, Donostia, Eusko Ikaskuntza.
- FERNÁNDEZ PONCELA, A.M. (2006): «Género y canción infantil», *Política y Cultura*, 26, pp. 35-68.
- (2010): «Canciones, infancia y violencia», *Casa del Tiempo*, 31, pp. 63-72. Recuperado de www.difusioncultural.uam.mx/casadel tiempo/31_iv_may_2010/casa_del_tiem po_eIV_num31_63_72.pdf (11/06/2016).
- FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón, Ediciones Trea.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1989): *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, M. (2012): «“Nuestro puesto está en el hogar”. Los campamentos femeninos en Asturias durante el primer franquismo (1938-1945)», *El Futuro del Pasado*, 3, pp. 137-159.
- GARCÍA GALLARDO, F. J. y H. Arredondo Pérez (1999): *Cancionero infantil de la provincia de Huelva*, Sevilla, Fundación El Monte – Diputación Provincial de Huelva – Junta de Andalucía.
- GARRIDO, M.C. (2010): *El corro de las niñas, el círculo de las mujeres. Un repaso al juego del corro desde sus orígenes como elemento de la cultura femenina*, Madrid, Editorial horas y Horas.
- GONZÁLEZ CANALEJO, M^a Dolores (2005): «Las canciones infantiles españolas desde la perspectiva de género (1900-1950)», *Revista de Musicología*, 28, pp. 588-607.
- LEJEUNE, P. (2015): *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1944): *Flor nueva de romances viejos*, Buenos Aires, Espasa Calpe.
- ONG, W. J. (2001): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México D.F., F.C.E.
- RODRÍGUEZ MARÍN, F. (1882-83): *Cantos populares españoles recogidos, ordenados e ilustrados por Francisco Rodríguez Marín*, Sevilla, Francisco Álvarez y Ca.
- ROJAS MARCOS, L. (2012): *Eres tu memoria: conócete a ti mismo*, Madrid, Espasa Libros.
- RUIZ, M. J. (2013): «Carta del Rey ha venido... La guerra en el cancionero popular infantil hispánico», en P. D. Cerrillo y C. Sánchez Ortiz (eds.), *Presencia del cancionero popular infantil en la lírica hispánica: Homenaje a Margit Frenk. III Jornadas Iberoamericanas de Investigadores de Literatura Popular Infantil. La palabra y la memoria*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 207-228.
- SAMPEDRO Y FOLGAR, C. (1942): *Cancioneiro Musical de Galicia*, Madrid, Cándido Bermejo-Unión Musical Española.

- SÁNCHEZ ZAPATERO, J. (2010): «Autobiografía y pacto autobiográfico: revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica», *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 7, pp. 5-17.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2000): «Las otras instituciones educativas en la postguerra española», *Revista de Educación*, nº extra 1, pp. 333-358.
- THOMPSON, P. (2004): «Historia oral y contemporaneidad», *Historia, memoria y pasado reciente*, 20, pp. 15-33.
- UNESCO (2003): Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial [en línea]. Recuperado de www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf (11/06/2016).
- VAN DIJK, T. (1993): *Elite Discourse and Racism*, CA, Sage Newbury Park.
- ZUMTHOR, P. (1989): *La letra y la voz*, Madrid, Cátedra.

Multimodalidad y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)

Alfredo ASIÁIN ANSORENA

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
alfredo.asiain@unavarra.es

Resumen: A partir de la necesidad de abordar el registro, el estudio y la transmisión de la multimodalidad y multisensorialidad del PCI, se plantea una reflexión sobre la metodología y los medios tecnológicos más idóneos para su documentación, su estudio y para la transmisión patrimonial. Ante la complejidad que supone anotar, analizar e investigar las manifestaciones del Patrimonio Cultural Inmaterial, se realiza un primer acercamiento a los postulados del análisis multimodal del discurso (AMD). Este paradigma emergente en el campo de los estudios del discurso amplía el análisis lingüístico al análisis del lenguaje en combinación con otros recursos modales (O'Halloran, 2004 y 2012). Se toma como punto de partida el análisis sensorial del PCI y se concluye que debe ser estudiado con hipertextos multimodales. Este nuevo género exige, a su vez, una alfabetización o aprendizaje multimodal en el seno de las llamadas nuevas alfabetizaciones (Jewitt, 2009; Cassany, 2009; Cassany, 2012; Street et al., 2009).

Palabras clave: Patrimonio Cultural Inmaterial; modelo sensorial; multimodalidad; aprendizaje multimodal.

Laburpena: KOMren multimodalitatearen eta multisentsorialtasunaren erregistroa, azterketa eta transmisioa joratzeko beharretik abiatuz, haiek dokumentatzeko, aztertzeko eta ondarearen transmisiorako egokienak diren metodologiari eta baliabide teknologikoei buruzko gogoeta bat proposatzen da. Kultura Ondare Materiagabearen agerpenak jaso, aztertu eta ikertzeko zeregina korapilatsua dela eta, diskurtsoaren azterketa multimodalaren (DAM) oinarrietara lehen hurbilketa bat egiten da. Diskurtsoaren azterketen eremuan goraka doan paradigma honek hizkuntza analisia lengoaiaren analisisira zabaltzen du beste baliabide modal batzuekin batera (O'Halloran, 2004 y 2012). KOMren azterketa sensoriala abiapuntutzat hartu eta hipertextu multimodalekin aztertu behar dela ondorioztatzen da. Aldi berean, genero berri honek alfabetatze edo ikaskuntza multimodal bat eskatzen du alfabetatze berriak deritzatzenen (Jewitt, 2009; Cassany, 2009; Cassany, 2012; Street et al. 2009) barruan.

Gako hitzak: Kultura Ondare Materiagabea; eredu sentsoriala; multimodalitatea; ikaskuntza multimodala.

Abstract: Given the need to approach the recording, study and transmission of multimodality and multisensoriality of ICH, this paper proposes a reflection on the most appropriate methodology and technological means for its documentation, study and transmission. Given the complexity of annotating, analyzing and researching the manifestations of the Intangible Cultural Heritage, a first approach to the postulates of multimodal discourse analysis (AMD) is made. This emerging paradigm in the field of discourse studies extends linguistic analysis to that of language in combination with other modes of communication (O'Halloran, 2004 & 2012). This paper endorses a sensory analysis of the ICH and concludes that it should be studied as multimodal hypertexts. This new genre requires, in turn, multimodal literacy or multimodal learning within new literacies (Jewitt, 2009; Cassany, 2012; Street et al. 2009).

Keywords: Intangible Cultural Heritage; Sensory model; Multimodality; Multimodal learning.

1. Introducción: en torno al PCI y sus retos

Decíamos en otros momentos (Asiáin y Aznárez, 2012; Aznárez y Asiáin, 2012; Asiáin, 2013, y Asiáin, 2014a, entre otros) que, como todo concepto de breve trayectoria, el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI en adelante), precisaba de acercamientos progresivos que fueran trazando sus límites (por inestables que fueran) y explorando sus potencialidades tanto culturales como educativas. En este artículo, acometemos un nuevo acercamiento: abordar su multisensorialidad y multimodalidad. Paso previo que se nos antoja imprescindible tanto para poder documentarlo, estudiarlo e investigarlo como para explorar (y explotar) esas potencialidades.

En esta dirección, y a pesar de que hace más de una década que se acuñó, parece obligado todavía hacer una pequeña introducción al concepto de Patrimonio Cultural Inmaterial. A partir de las líneas maestras de la UNESCO (2003), sabemos que el PCI integra saberes (conocimiento y modos de hacer enraizados en la vida cotidiana de las comunidades), celebraciones (rituales, fiestas, prácticas de la vida social), formas de expresión (literarias, musicales, plásticas, escénicas, lúdicas...) y lugares (mercados, ferias, santuarios, plazas...). El carácter renovador del concepto quedó plasmado en la 32ª Reunión o Convención (París, octubre de 2003), donde la UNESCO hizo desaparecer la división tan occidental y elitista (alta cultura – cultura tradicional) y se refirió a él en los siguientes términos (2003:2):

(...) los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible.

El Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (2011:5), que sigue en esencia la Convención de la UNESCO, precisa que el PCI es «toda manifestación cultural viva asociada a significados colectivos compartidos y con raigambre en una comunidad», y especifica unas características muy interesantes

(2011:5-11): «está interiorizado en los individuos y comunidades, como parte de su identidad»; «es compartido por los miembros de una colectividad»; «está vivo y es dinámico»; «es transmitido y recreado»; «es transmitido generalmente desde la infancia»; «es preservado tradicionalmente por la comunidad»; «forma parte de la memoria colectiva viva, como una realidad socialmente construida»; «es experimentado como vivencia»; «está conectado con la dimensión material de la cultura»; «está habitualmente contextualizado en un tiempo y en un marco espacial»; «se desarrolla y experimenta en tiempo presente»; «remite a la biografía individual y a la colectiva»; «está imbricado en las formas de vida»; «no admite copia»; «está ritualizado»; «constituye una experiencia desde la perspectiva sensorial»; «tiene efecto regenerador en el orden social»; y «es vulnerable».

La complejidad de todas estas características del PCI¹ impulsó que la UNESCO recomendara su «salvaguardia», es decir, un conjunto de acciones más allá de la simple conservación² que incluye la identificación y documentación de las manifestaciones culturales y también su promoción, difusión, protección y revitalización (González Cambeiro y Querol, 2014; González Cambeiro, 2015).

La salvaguardia (o salvaguarda) requiere, en primer lugar, documentación e investigación multidisciplinar renovadas periódicamente, puesto que es preciso captar la evolución y el dinamismo de estas manifestaciones vivas. Las administraciones culturales oficiales tienen el reto de identificar, inventariar y documentar estas manifestaciones del PCI³ para valorar su vulnerabilidad y su vitalidad, y, en virtud de estos índices, en un segundo momento, articular acciones consensuadas con los portadores para promocionarlas, difundirlas, protegerlas y revitalizarlas.

En definitiva, y en lo que nos compete a los investigadores, exige dos tipos de investigación: uno centrado en el estudio de las propias manifestaciones culturales y otro, en su transmisión. Tanto para uno como para el otro, nos hallamos en la necesidad de diseñar y/o adaptar metodologías y herramientas (tecnologías) eficaces. No es tarea fácil, por varias razones.

En primer lugar, porque el PCI (la dimensión inmaterial del patrimonio), como ya explicamos (Asiáin y Aznárez, 2012), tiene como soporte primario y principal la mente corporeizada («*embodied mind*») o cuerpo extendido, que incorpora

1. No entramos en reflexiones que hemos ido formulando en obras anteriores (Asiáin, 2013).

2. La salvaguardia (o salvaguarda) supone el respeto a los derechos de los portadores, a sus decisiones y evoluciones, incluso por parte de las administraciones.

3. La reciente Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, en la que desarrolla la mayoría del Plan Nacional (2011), exige la identificación e inventario.

(eco)sistemas⁴ mentales, corporales y sociales en continua interacción, cambio y reestructuración. Es decir, el objeto de estudio son las personas como portadoras, transmisoras y/o receptoras de un patrimonio amplísimo y complejo transmitido generacionalmente, lo cual provoca que haya que captar el modelo sensorial, afectivo, de pensamiento y de acción que subyace en cada manifestación cultural y en la mente corporeizada de cada persona. La dimensión inmaterial del patrimonio supone el reencuentro con la persona en sociedad (comunidades, grupos, etc.) y, por tanto, la asunción de la diversidad cultural como valor de la humanidad. Pone el acento en el conocimiento, en la experiencia transmitida y en las expresiones, e incorpora procesos, conocimientos, técnicas, percepciones, emociones y psicodinámicas valiosísimos que la visión cosificada (y muchas veces monumentalista) del patrimonio cultural no estaba atendiendo ni salvaguardando, deslumbrada por la conservación de lo material (Asiáin, 2013).

También, en segundo lugar, porque asumimos la perspectiva holística⁵ del patrimonio como constructo social (Alonso Ponga, 2009) con un funcionamiento sistémico e integrador, donde los diferentes elementos patrimoniales (patrimonio natural, patrimonio histórico, patrimonio artístico, patrimonio científico-tecnológico y patrimonio etnológico) se articulan como un único hecho socio-cultural y simbólico-identitario (Cuenca, 2013), y donde hallamos una relación indisoluble entre la dimensión material (cultura material) y la dimensión inmaterial. En nuestro caso, lo hacemos recurriendo al concepto de paisaje cultural (Unión Europea, 2000; Rössler, 2006), entendiéndolo asimismo como un paisaje semiótico multimodal evolutivo y cambiante (Asiáin, 2014a), como veremos más tarde. Los paisajes culturales son, en este sentido, lugares de memoria e identidad que funcionan no ya solo como contexto espacial, sino como verdadero soporte exterior «material» de las manifestaciones.

El patrimonio inmaterial, además, mantiene una doble y compleja relación con el tiempo. Por un lado, el contexto temporal de los eventos y manifestaciones culturales, en cuanto *performance* (Zumthor, 1989), es presente vivo, dinámico e irrepetible. Pero un presente también profundamente ritualizado, que se *re-crea* de una forma predecible característica de la memoria colectiva compartida, y que se aleja del espectáculo (Helbo, 1989). En este sentido, el PCI se inserta en ciclos temporales (ciclo festivo y ciclo de la vida), de renovación y regeneración

4. Preferimos el término ecosistema, porque expresa mejor el dinamismo y el cambio que el término paisaje.

5. Esta perspectiva asume la naturaleza integrada (Fontal, 2003) e indivisible del patrimonio cultural (Plan Nacional, 2011).

de la comunidad (ritos de cohesión social) o de los individuos (ritos de paso). Por otro lado, como momento de transmisión intergeneracional en el que se produce la socialización y enculturación, nos remite a un *continuum* biográfico que dura toda la vida desde la infancia. En definitiva, el patrimonio supone un efecto conciliador entre el pasado y el presente en claves de identidad compartida y de construcción social que se renuevan en el presente y se proyectan hacia el futuro.

Por último, no es tarea fácil porque la dimensión inmaterial del PCI tiene una naturaleza esencialmente semiótica, que funciona y se expresa con símbolos contruidos históricamente, mantenidos socialmente y aplicados individualmente (Geertz, 1991). Son símbolos multimodales, por una parte, individuales, porque provienen de los mapas cerebrales que se convierten en imágenes sensoriales⁶ cuando se procesan (Damasio, 2010), pero, por otra, compartidos (imaginario colectivo); por una parte universales (esquemas y arquetipos del *homo sapiens*), puesto que comparten dominantes o estructuras sensomotrices innatas (Durand, 1982), pero, por otra, particulares de cada cultura⁷ (Poyatos, 1971; Pamies, 2009). Es lo que Durand (2000) denominó trayecto antropológico de lo imaginario, bidireccional, que relaciona lo individual y lo colectivo o lo universal y lo particular de cada cultura. Estos sistemas de modelización secundarios⁸, es decir, sistemas a través de los cuales el individuo percibe y modela el mundo, son una memoria no genética que permite la sociosfera o vida de relación del ser humano y explica los fenómenos culturales (Lotman, 1980).

Toda esta complejidad no impidió, sin embargo, que la UNESCO (2003:2) identificara cinco ámbitos donde la dimensión inmaterial (lo que simplificando se conoce como PCI) se manifestara en particular: tradiciones y expresiones orales incluido el idioma; artes del espectáculo; usos sociales, rituales y actos festivos; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; y técnicas artesanales tradicionales. Posteriormente, el Plan Nacional (2011) los adaptó al marco geográfico de España y consideró siete: conocimientos tradicionales sobre actividades productivas (procesos y técnicas); creencias, rituales festivos y

6. Hacen referencia al propio organismo (interoceptivas y propioceptivas) o al mundo exterior (exteroceptivas) (Damasio, 2010).

7. Es el caso de los llamados *culturemas*, esto es, las unidades linguoculturales de comunicación y contenido presentes en las lenguas (metáforas, fraseología...) (Pamies, 2009).

8. Frente a los postulados de Lotman (1980), no creemos que sean secundarios respecto a las lenguas naturales (hay culturas sin lengua propia), sino respecto al concepto multimodal más amplio de expresión-transmisión, cuyo intermediario es el símbolo, y acoge lo verbal y lo no verbal, lo voluntario (comunicación) y lo involuntario, lo consciente y lo inconsciente.

otras prácticas ceremoniales; tradición oral y particularidades lingüísticas; representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales; manifestaciones sonoras y musicales; formas de alimentación; y formas de sociabilidad colectiva y organizaciones.

Para la investigación multidisciplinar de las manifestaciones culturales pertenecientes a todos estos ámbitos, es imprescindible un trabajo específico con la documentación (como fuente de estudio y como medio de registro), que permita su revisión periódica para captar la evolución y el dinamismo, contrastando la documentación histórica y los registros documentales contemporáneos.

Esto requiere previamente la conservación y difusión de la documentación histórica teniendo muy presente la fragilidad de los soportes de conservación que nos han llegado (películas, fotografías, grabaciones magnetofónicas, textos no editados...), que se deterioran con el paso del tiempo si no son sometidos a digitalizaciones de preservación⁹. Precisa también de tecnologías (grabaciones audiovisuales, reconstrucciones 3D...) y herramientas de registro (fichas informáticas, por ejemplo) que capten y describan la manifestación en toda su plenitud sensorial, emocional, de conocimiento y de modelización para la acción; que capten y describan de una forma holística todos los elementos presentes en el paisaje cultural (materiales e inmateriales, naturales y culturales...); que registren y describan los símbolos multimodales o códigos de significación presentes en la manifestación cultural; y que se hagan en sus contextos espaciotemporales originarios.

Pero, y es la gran contribución del PCI, necesita sobre todo un estudio de la evolución de los portadores, de las comunidades (a veces individuos) que han mantenido y transmitido el legado: tanto en torno a su identidad (quiénes son, cómo se organizan, por qué lo hacen, qué sienten, cómo lo transmiten o enseñan, dónde y cuándo...) como en relación con la manifestación (cómo la preparan, cómo la financian, cómo la ejecutan...). Este protagonismo de los portadores debe estar presente en los nuevos registros, especialmente para captar la evolución, los riesgos o peligros (la vulnerabilidad de la manifestación) y la vitalidad no solo de la manifestación, sino también de su transmisión. Tras este microanálisis, serán las distintas administraciones quienes tendrán que consensuar con ellos las acciones de salvaguarda, si fueran necesarias.

Cada manifestación cultural y sus portadores se convierten en un estudio de caso (Stake, 1995; Simons, 2011), que habrá que abordar con una metodología

9. En muchos casos, esta documentación histórica requiere un reestudio, una relectura más multidisciplinar, desde las claves del PCI.

esencialmente cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003; Bisquerra, 2004) que incorpore el estudio documental, el trabajo de campo y el informe final, que puede tener una forma más homogénea para permitir la codificación de todos esos datos¹⁰ y compararlos con otros casos.

El estudio documental acogerá una pluralidad de fuentes documentales (documentos públicos y documentos privados, fuentes gráficas, fuentes periodísticas, fuentes orales y audiovisuales...) y la bibliografía existente sobre la manifestación y/o los portadores. Seguirá los parámetros de la historia cultural (Bourke, 2008 y 2010; Gramsci, 2011; Mosterin, 2009).

El trabajo de campo primará técnicas etnográficas también cualitativas (la observación participante, las entrevistas a los portadores y a los receptores, los *focus group* sobre una manifestación con todos los agentes implicados, los paneles de expertos, el análisis de corpus...) y los momentos de elaboración (contextualización, delimitar el campo de estudio, localización de informantes y agentes; estudio de los públicos y de las voces discordantes u «otros»; negociación del rol del investigador, captación de los códigos de significación y de su evolución, establecer el «rapport» y retirada del campo), según las recomendaciones metodológicas de obras de referencia (Hammersley y Atkinson, 2007; De Rada y Velasco, 2006; Bisquerra, 2004).

El informe final deberá reflejar, por último, una pluralidad coherente de fuentes, técnicas (metodológicas y tecnológicas) y testimonios u opiniones¹¹. Incorporará una descripción densa, como recomendó Geertz (1991), de la manifestación, de sus portadores y de sus receptores, e incluso de sus detractores, si los hay (tema pendiente de abordar); una descripción densa que explicita las estructuras de significación de la manifestación y de sus portadores en múltiples lenguajes (multimodalidad), en distintos soportes (mente corporeizada y cultura material) y en un contexto espaciotemporal definido relacionado con un paisaje cultural; pero que también refleje la evolución de una y otros, con sus fortalezas y sus vulnerabilidades o riesgos. En este apartado, deberá abordar temas de tanto calado como la construcción de la identidad y los que tengan que ver con las formas de transmisión, su vitalidad y su adaptación a los cambios sociales. Asimismo, valorará nuevas formas de difusión y transmisión, identificando previamente los valores de uso, simbólico-relacionales, emotivos e históricos así como los materiales y económicos (Fontal, 2003). También se valorará la

10. En esta dirección, el Plan Nacional consensuó y elaboró una ficha de inventario (2013, inédita), que se está empezando a utilizar y a concretar.

11. A veces, la coherencia se consigue indicando que hay tensión o desacuerdo.

educación patrimonial informal y formal, y la apropiación crítica (no fosilizada) de la manifestación cultural por parte de las nuevas generaciones y de los públicos en general. Si todos estos datos se pueden codificar en una ficha homogénea e informatizada (Ficha del Plan Nacional, 2013), podremos extraer resultados cuantitativos comparando los resultados de las manifestaciones estudiadas.

En definitiva, son muchos retos que recomiendan un acercamiento prudente a esa densidad descriptiva. En este artículo, vamos a abordar uno: la densidad multimodal (y, por tanto, multisensorial) del patrimonio vivo y experimentado que es el PCI. A partir de ella, valoraremos la idoneidad y las limitaciones de las fuentes históricas de las manifestaciones y, sobre todo, de los nuevos registros en los estudios de caso de cada manifestación.

2. Multisensorialidad y multimodalidad en el PCI

Ya hace años que definiendo (Asiáin, 2004), con muchos otros autores, que una clave cultural de la humanidad es la limitación del cuerpo humano, o mejor, de la mente corporeizada, y su extensión tecnológica (una herramienta, un instrumento musical, el GPS...) por motivos adaptativos y de bienestar (Damasio, 2010). La cultura, y sobre todo su transmisión, tiene una estrecha relación con la tecnología, análoga a la evolución que explicó Marshall McLuhan en su célebre libro *La galaxia Gutenberg* (1969), en relación con la comunicación humana¹². Esa extensión del cuerpo limitado es especialmente notable en la utilización de soportes externos de memoria y en el desarrollo tecnológico para la mejora de los sentidos del ser humano, y, evidentemente, también ha influido en los paisajes culturales, en las manifestaciones del PCI que se desarrollan en ellos, en las formas en que se transmiten y en el modo en que se registran.

En su contexto originario, el PCI pertenece a la cultura de la oralidad (estado de «tribalización» según McLuhan), de la tradición oral, con sus propias psicodinámicas (Ong, 2001): por ejemplo, la omnipresencia de la memoria, la plenitud comunicativa (presencia del interlocutor, comunicación no verbal total, totalidad de sentidos y sensaciones...), su carácter presente y su evanescencia. La tecnología está asociada con el cuerpo del portador (un instrumento, un apero, etc.) formando un complejo verbomotor (Zumthor, 1989) y una comunicación que

12. Desde la oralidad («tribalización») se pasó a una cultura de la escritura con la aparición de la imprenta («destribalización»), pero los medios tecnológicos redescubren facultades humanas eclipsadas por la escritura (estado de «retribalización») y suponen una extensión del cuerpo del ser humano (MacLuhan, 1969).

podemos caracterizar como multimodalidad corporal (González García, 2013). No obstante, no es extraño que, en la evolución histórica, se haya recurrido a soportes externos de memoria generalmente escritos (partituras, fijación de textos...) que ayuden en la transmisión generacional a los portadores y en la ejecución o *performance*: la multimodalidad hegemónica sigue siendo corporal, pero la oralidad, si hay presencia del lenguaje escrito, pasa a ser secundaria o mixta (Ong, 2001; Zumthor, 1989). Dependiendo de la naturaleza de la manifestación cultural, se han ido incorporando algunos avances tecnológicos (megafonía, por ejemplo) que en algunos casos supusieron cambios en el contexto originario.

Sin embargo, donde la presencia de la cultura de la escritura (estado de «des-tribalización») es abrumadora es en el campo de las fuentes históricas para el estudio de las manifestaciones culturales. Prácticamente todos los documentos, monografías y tratados son escritos y monomodales, con notable merma en la captación de la multimodalidad-multisensorialidad y de la oralidad, que solamente se intuye como un estilo oral en el discurso escrito (Finnegan, 1977; Po-yatos, 2004a). De ahí la importancia de recurrir a ilustraciones y grabados como fuente de información sensorial y multimodal (Kress y Van Leewen, 2001), y, en el caso del PCI, también al análisis de la cultura material que ha llegado hasta nuestros días. En este sentido, hay que alertar a los investigadores sobre esta monomodalidad escrita que, por efecto de la autoridad de la letra impresa, se suele anteponer equivocadamente, con argumentos de autenticidad-antigüedad, a los testimonios orales procedentes de la tradición oral. Todas estas fuentes orales son pertinentes y complementarias para el estudio y la anotación multimodal, aunque no sean coetáneas.

La cultura de la escritura también influyó mucho en la difusión y comunicación del PCI. Viajeros extranjeros y escritores costumbristas (o pasajes costumbristas en obras de todo signo) fueron los principales divulgadores de este patrimonio. Los grandes recopiladores del siglo XVIII y XIX se decantaron, en general, por adaptar a la monomodalidad y al estilo de la lengua escrita la descripción de las manifestaciones culturales. En el caso de la educación patrimonial, la educación formal fuera de las comunidades portadoras se basó en estas obras, por lo que fue mayoritariamente monomodal y escrita. Dentro de ellas, la progresiva escolarización de niños y niñas en las escuelas obvió este tipo de patrimonio, que se estigmatizó por no pertenecer a la «alta cultura», o, cuando se abordó, se hizo basándose en esas recopilaciones alejadas de su patrimonio cercano o local. A pesar de este panorama poco facilitador, la educación informal característica del PCI (colectiva, familiar o persona a persona) se mantuvo con cierta vitalidad hasta los cambios sociológicos (éxodo rural, abismo generacional...) de finales de los años 60 del siglo XX.

Los primeros avances tecnológicos (fotografía, grabaciones de audio, grabaciones cinematográficas...) redescubrieron la multimodalidad eclipsada en la escritura (estado de «retribalización») y sirvieron de extensión de los sentidos y de la memoria, aunque con limitaciones evidentes no solo tecnológicas sino también de difusión y de impacto social y educativo. Como fuentes de documentación del PCI, tienen un valor incalculable, si bien hay que desarrollar acercamientos metodológicos (contraste con otras fuentes) que subsanen sus limitaciones.

En la era digital en la que estamos, que ya no abordó McLuhan, se ha producido, además de un avance tecnológico exponencial, una popularización del mismo. Un smartphone, por ejemplo, permite registrar imágenes, grabaciones de audio y de vídeo, navegar en las web, comunicarse a distancia, etc. Internet ha supuesto una memoria colectiva nueva en una extensión sin precedentes. Todo ello ha inaugurado una comunicación contemporánea marcada por la multimodalidad (Krees, 2010), donde oralidad y escritura conviven en nuevas «prácticas letradas» (Cassany 2008; 2012) accesibles al común de la sociedad y, ahora sí, de gran impacto social y educativo. Este enfoque tiene una parte de redescubrimiento de la multimodalidad característica de la comunicación humana, pero también otra de exploración de nuevas prácticas mediadas por la tecnología que exigen nuevas alfabetizaciones.

Sería iluso pensar que los paisajes del PCI se mantienen ajenos e inalterados. Con una visión más centrada en el lenguaje verbal, los primeros estudios se ocuparon del estudio del paisaje lingüístico (Landry y Bourhis, 1997) y acuñaron el interesantísimo concepto de vitalidad etnolingüística (Landry y Allard, 1994; Harwood, Giles y Bourhis, 1994). Actualmente, con la llamada comunicación contemporánea, ya se habla de paisaje semiótico multimodal (Jewitt [ed.], 2009), de más fácil aplicación para nuestro objetivo de estudiar los distintos ámbitos del PCI. En este sentido, preferimos hablar de paisaje semiótico físico, que asimilamos al paisaje cultural que contextualiza las manifestaciones culturales, y de paisaje semiótico virtual (Asiáin, 2014a), característico de esta comunicación contemporánea (Jewitt [ed.], 2009; Krees, 2010). Esta coexistencia es, a la vez, una amenaza y una posibilidad u oportunidad de emprender acciones de salvaguarda. Es una amenaza si el paisaje semiótico virtual se ve como sustituto del paisaje originario y de los contextos de intercambio intergeneracional personales; amenaza, porque ahonda en el abismo generacional con una nueva separación, la llamada «brecha digital», aunque entronque con la sensibilidad y los modos comunicativos de los jóvenes, y porque sigue teniendo limitaciones a la hora de transmitir lo sensible (Deloche, 2002). Es una oportunidad, en cambio, si se utiliza como ayuda para la educación patrimonial, tanto en la difusión o divulgación como en propuestas didácticas formales, no formales e informales

que supongan un primer acercamiento sencillo de las nuevas generaciones a esas manifestaciones y a los portadores de las mismas. La experiencia o vivencia plena del PCI es insustituible, pero la multimodalidad avanzada de las nuevas tecnologías permite utilizar el PCI y su riqueza en las nuevas alfabetizaciones y esto es, sin duda, una oportunidad para su salvaguarda.

Por otro lado, jamás han sido más registradas las manifestaciones culturales (fotografías, grabaciones, blogs...) y, por tanto, más accesible este primer conocimiento. Momentos de transmisión generacional muy amenazados como la transmisión dentro de las familias (canciones, cuentos, leyendas...) o la transmisión persona a persona (conocimientos tradicionales, artesanía...) han encontrado esta nueva vía para superar sus problemas en el paisaje físico. Es evidente que han precisado una adaptación, deslocalizándose o descontextualizándose. Este mecanismo de la migración en algunos géneros o manifestaciones no es nuevo y está provocando la aparición de nuevas manifestaciones que se expresan y se transmiten en este paisaje virtual. Estamos pensando, por ejemplo, en las leyendas urbanas (Asiáin, 2014b), muchas de las cuales consisten en adaptaciones de viejas leyendas medievales. En algunos casos, por tanto, podemos pensar que el propio carácter vivo y evolutivo del PCI ha conseguido su salvaguarda sin intervención alguna. De cualquier forma, parece que los investigadores tenemos que ampliar el marco de nuestro trabajo de campo incluyendo el paisaje virtual e implementando o adaptando técnicas para esta nueva etnografía virtual.

Explicado someramente este complejo panorama, volvamos al objetivo central del artículo: la descripción densa del modelo sensorial y multimodal de las manifestaciones del PCI.

Esta densidad descriptiva se fundamenta, en primer lugar, en la constatación de que la percepción sensorial no es un acto únicamente físico, sino también cultural, una vía de transmisión de valores culturales y de simbolismos. La «antropología de los sentidos» nos hizo ver que el mundo se percibe de forma distinta según las culturas (Classen, 1993), y la forma de interpretarlas puede partir de este análisis sensorial para abordar entidades más amplias, concéntricas y superpuestas que nos ofrezcan un mapa de significaciones de cada cultura (Herzfeld, 1997).

Para establecer ese análisis, y conscientes de la existencia del trayecto antropológico que siempre relaciona lo particular y lo universal (Durand, 2000), debemos repasar brevemente qué sabemos de los sentidos y facultades de percepción innatas y comunes a la especie. Eduardo Soler (1988) explica que la experiencia sensorial, que es siempre una experiencia personal y raíz de todo conocimiento, nos permite adaptarnos al medio, esto es, que el mundo se nos haga inteligible. Los sentidos del ser humano son siete, y pueden clasificarse siguiendo dos

criterios distintos: en primer lugar, si ofrecen información del mundo externo (tacto y sentido cenestésico) o si son subjetivos y no dan idea del mundo externo (vista, oído, olfato y gusto); en segundo lugar, si son sentidos a distancia (oído y vista), intermedios (olfato) o sentidos de proximidad (sentido cenestésico, tacto y gusto). Sabemos que tienen unas limitaciones, umbral absoluto y diferencial, y que los que funcionan a distancia, además, precisan frecuentemente de verificación. Están asociados a distintos órganos y provocan diferentes sensaciones. Veámoslo en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tabla de sentidos y sensaciones

Sensaciones	Sentidos	Acciones específicas	Órganos
Ópticas	Vista	Mirar, observar, otear, ver.	Ojos
Acústicas	Oído	Escuchar, oír.	Oídos
Olfativas	Olfato	Olfatear, oler.	Nariz
Gustativas	Gusto	Degustar, paladear, probar.	Lengua
Térmicas	Tacto térmico	Sentir calor o frío.	Piel
Ponderales	Tacto bárico	Repesar, sentir mayor o menor peso, sopesar. Acariciar, accionar.	Piel
Táctiles o hápticas	Tacto	Agarrar, asir, besar, acariciar, accionar, coger, empujar, frotar, manosear, palpar, rozar, tirar, tocar.	Piel
Cenestésicas	Equilibrio, posición y movimiento	Andar, deambular, detenerse, moverse, pararse, recorrer, saltar.	Sistema locomotor
Esterognósticas	Orientación	Percibir distancias, saber el lugar que se ocupa, apreciar el volumen.	Articulaciones y músculos varios

Fuente: Soler, 1988.

Sensaciones ópticas o visuales, acústicas, olfativas, gustativas, térmicas, ponderales, hápticas, cenestésicas y esterognósticas son las que debe captar la descripción densa mutisensorial de las manifestaciones culturales del PCI y de los paisajes culturales. Hemos visto que los medios que nos han llegado para su estudio (fuentes) y los que disponemos para su registro tienen limitaciones sensoriales, por lo que será imprescindible la observación participante (acercamiento al modelo sensorial de la comunidad) y una anotación complementaria. Solamente así se podrá descubrir el valor semiótico (modelo sensorial) de la dimensión inmaterial y de la cultura material de la manifestación. Como hemos

dicho, nos vamos a centrar en lo sensorial, pero el análisis irá incorporando el modelo afectivo, el modelo de conocimiento y de modelización para la acción que subyace en la manifestación, hasta ofrecer un mapa de significación completo, denso, de la manifestación cultural.

Para este doble trabajo (analizar-anotar las manifestaciones y describir el modelo sensorial) se necesita un paradigma comunicativo diferente, multimodal. Para la primera labor, el análisis multimodal del discurso (AMD) puede ser un buen referente¹³, porque acoge el estudio de los recursos modales (música, gestualidad, sonido...) en combinación con el lenguaje (O'Halloran, 2004; Jewitt [ed.], 2009). En efecto, la densidad multimodal (Norris, 2009: 86-99) es la más cercana a la densidad sensorial (y de otros tipos) que queremos captar en el informe final del estudio de caso de cada manifestación cultural. Asimismo Baldry y Thibault (2006) proponen una forma de anotación o transcripción para algunos textos y géneros multimodales, que se puede adaptar a la anotación de las manifestaciones del PCI, según ámbitos, subámbitos y géneros. En esas transcripciones, no obstante, se ponen de manifiesto tres de los problemas más importantes que identifica O'Halloran (2012) para el AMD: dar forma a los recursos semióticos que son fundamentalmente diferentes del lenguaje (ver cuál es su funcionamiento, su «gramática», dicen otros autores); analizar los mecanismos y expansiones intersemióticas de significado dentro de un fenómeno multimodal, es decir, cómo diferentes modos se relacionan y construyen el significado; y analizar la resemiotización de los fenómenos multimodales (adquisición de nuevos significados) en las distintas prácticas sociales (Iedema, 2003). El paralelismo parece claro: si entendemos cada manifestación cultural como un fenómeno multimodal, deberemos captar la forma de funcionar (la «gramática») de cada modo (música, danza, sonido, gesto...) en combinación con el lenguaje o sin él; las relaciones que se establecen entre los modos para construir el significado de la manifestación cultural; y las nuevas significaciones que va adquiriendo cuando se realiza.

Para describir el modelo sensorial, segunda labor, debemos utilizar también la multimodalidad. La descripción densa debe incorporar una pluralidad de medios y modos que aconseja la elaboración de un informe también multimodal. En esto, tanto los investigadores del PCI como las nuevas generaciones tenemos que ir siendo competentes en las nuevas alfabetizaciones (Street et al., 2009: 227-237).

13. No olvidemos que el planteamiento del análisis multimodal está más centrado en las nuevas formas de comunicación contemporáneas que, como hemos dicho, han redescubierto una multimodalidad eclipsada por la escritura.

Sobre la alfabetización multimodal, Cope y Kalantzis (2000) propusieron una serie de elementos (representaciones modales) muy pertinentes para nuestro trabajo de análisis sensorial:

- a) Lengua escrita: escritura (representa significado para otra persona) y lectura (representa significado para uno mismo); escritura a mano, página impresa, pantalla.
- b) Lengua oral: habla en directo o grabada (representa significado para otra persona); escucha (representa significado para uno mismo).
- c) Representación visual: imagen estática o en movimiento, escultura, artesanía (representan significado para otra persona); vista, panorama, escena, perspectiva (representan significado para uno mismo).
- d) Representación audio: música, sonido ambiental, ruidos, alertas (representan significado para otra persona); oír, escuchar (representan significado para uno mismo).
- e) Representación táctil; tacto, olor y sabor: la representación para uno mismo de las sensaciones e impresiones corporales o las representaciones para otras personas que suponen «contacto» corporal. Entre las formas de representación táctil se incluyen la cinestesia, el contacto físico, las sensaciones de la piel (frío/calor, textura, presión), acción de apretar, objetos manipulables, artefactos, cocinar y comer, aromas.
- f) Representación gestual: movimientos de manos y brazos, expresiones del rostro, movimientos oculares y mirada, porte, andares, vestimenta y moda, peinado, danza, secuencias de acciones, ritmo, frecuencia, ceremonia y ritual. Aquí el gesto debe ser entendido en sentido amplio y metafórico como un acto físico de hacer una señal (como en «un gesto para») antes que en el sentido literal más restringido de movimiento de manos y brazos.
- g) Representación para uno mismo: puede adquirir la forma de impresiones y emociones o el ensayo de secuencias de acciones sirviéndose de la propia imaginación.
- h) Representación espacial: proximidad, espaciado, trazado, distancia interpersonal, territorialidad, arquitectura/construcción, paisaje rural, paisaje urbano, apariencia de una calle.

En estas representaciones de Cope y Kalantzis (2000), podemos ver incorporadas al modelo comunicativo muchas de las sensaciones de Soler (1988), pero también las valiosas aportaciones de los estudios de comunicación no ver-

bal, que ya habían constatado la naturaleza multimodal de la comunicación humana, donde la oralidad natural del lenguaje interactúa con otros códigos o lenguajes no verbales. Fernando Poyatos (1994, 2002, 2003 y 2004b) realizó una tipología de las categorías no verbales como identificadores personales y socioculturales, tipología que podríamos agrupar en elementos proxémicos (concepción y distribución del espacio), elementos kinésicos (movimientos corporales, gestos y posturas), elementos cronémicos (concepción y uso de elementos temporales) y elementos paralingüísticos o paraverbales (cualidades de la voz, la entonación, los sonidos). Estos aspectos no verbales, que se añaden a los lingüísticos y situacionales, funcionan simultáneamente (superpuestos al lenguaje en perfecta sincronización), como sustituto sintáctico o independientemente.

Todas estas contribuciones son fundamentales para caracterizar la «multimodalidad corporal» tan frecuente en muchos ámbitos y géneros del PCI. Además de estos dos componentes, representaciones modales y comunicación no verbal, como todos los eventos semióticos, esta multimodalidad está dotada, además, de un diseño, donde se distingue un discurso (o una combinación de varios), una interacción y una forma particular de combinar las representaciones modales (Krees y Van Leeuwen, 2001).

3. Fuentes para estudiar el PCI y medios para registrarlo: limitaciones y reflexiones desde el AMD

Una de las aplicaciones más interesantes del AMD es la capacidad para identificar limitaciones de los medios para representar determinados modos e idoneidad para representar otros (Cope y Kantzakis, 2000). Por ejemplo, un mapa no puede representar los modos en contacto (olor, tacto, gusto), pero capta mejor la representación espacial que una grabación de audio o que el lenguaje escrito. Este aspecto nos parece muy importante para valorar qué nos puede aportar cada tipo de fuente histórica en el estudio sensorial de una manifestación del PCI. En la tabla que figura a continuación, hemos asignado un (+) o un (-) para expresar esa gradación. La idoneidad sensorial depende, evidentemente, de las capacidades de representación y de las sensaciones que es capaz de transmitir el medio, pero también, desde nuestro punto de vista, del tratamiento que haga de sus limitaciones. Los recursos modales, a veces, son irreductibles o imposibles de «traducir» de un medio a otro; otras veces, se pueden establecer analogías por sinestesia o por medio de metáforas (textuales, visuales o multimodales) y otros recursos retóricos.

Tabla 2. Limitaciones de las fuentes de estudio del PCI

Fuentes para la documentación histórica del PCI	Capacidades de representación	Sensaciones transmitidas	Tratamiento de las limitaciones
Documento público (archivos oficiales)	Lengua escrita (+)	Ninguna	Ninguno
Documento privado (cartas...)	Lengua escrita (+) Representación para uno mismo (-)	Ninguna	Pocos recursos retóricos: comparaciones...
Literatura intimista (diarios, autobiografías...)	Lengua escrita (+) Representación para uno mismo (+)	Ninguna	Recursos retóricos: comparaciones, sinestesias, isotopías discursivas y lenguaje sensorial
Literatura costumbrista (incluidas las fuentes periodísticas)	Lengua escrita (+) Representación para uno mismo (+)	Ninguna	Recursos retóricos: comparaciones, sinestesias, isotopías discursivas y lenguaje sensorial
Mapas y croquis	Lengua escrita (-) Representación visual (-) Representación espacial (+)	Ópticas Esterognósicas	Ninguno
Ilustraciones y grabados	Lengua escrita (-) Representación visual (+) Representación gestual (+) Representación para uno mismo (+) Representación espacial (-)	Ópticas Esterognósicas	Recursos retóricos de la imagen y sinestesia
Fotografías	Lengua escrita (-) Representación visual (+) Representación gestual (+) Representación para uno mismo (-) Representación espacial (+)	Ópticas Esterognósicas	Recursos retóricos de la imagen y sinestesia
Discos y grabaciones en audio	Lengua oral (+) Representación audio (+) Representación gestual (+) Representación para uno mismo (-)	Acústicas	Sinestesia
Cine, vídeo e imágenes en movimiento en general	Lengua escrita (-) Lengua oral (+) Representación visual (+) Representación audio (+) Representación gestual (+) Representación para uno mismo (-) Representación espacial (-)	Ópticas Acústicas Cenestésicas Esterognósicas	Recursos retóricos de la imagen y sinestesia

Fuente: Elaboración propia.

Obtener información sensorial de estas fuentes requiere, generalmente, de un contraste de todas ellas para construir la descripción densa de la que venimos hablando. Si revisamos su capacidad de representación, obtenemos varias conclusiones interesantes:

1^a) La interdependencia de la capacidad de representación y de la tecnología. Solamente se pudo registrar la representación de la lengua oral y la representación audio cuando los medios tecnológicos lo permitieron. En ese sentido, las fuentes más recientes (cine, vídeo e imágenes en movimiento) son las más completas sensorialmente.

2^a) Ese avance tecnológico no captó (ni lo ha hecho todavía) las representaciones en contacto (tacto, olor, sabor), que requerirán siempre anotación complementaria de las sensaciones olfativas, gustativas, térmicas, ponderales y hápticas.

3^a) Hay medios que captan mejor que otros una determinada representación, aunque tecnológicamente sean anteriores. La fotografía, por ejemplo, capta un gesto significativo mejor (lo aísla, lo «congela») que el cine o el vídeo.

4^a) La capacidad de representación de cada medio desarrolla su propia gramática, a partir de sus aspectos morfológicos, compositivos y enunciativos. Conocerlos es la base del aprendizaje multimodal, porque la lectura o recepción será diferente en cada uno de ellos.

5^a) El tratamiento de las limitaciones de los medios en su capacidad de representación sensorial (el conocimiento del propio medio y sus límites) es fundamental para transmitir sensaciones ajenas. Está en relación directa con la capacidad de representación para uno mismo y con la imaginación, entendida como capacidad inferencial para desarrollar imágenes sensoriales mentales (Damasio, 2010). En este sentido, los medios más «realistas», la fotografía o el cine-vídeo, tienen menos capacidad que la literatura costumbrista, por ejemplo, para expresar sensaciones olfativas.

6^a) Los medios recurren a recursos diferentes para superar las limitaciones. Los medios escritos, los que menos capacidad de representación sensorial tienen, han desarrollado un enorme repertorio de recursos retóricos para conseguirlo (Lausberg, 1995-2003; Spang, 2005). Hay recursos comunes a todos los medios, como la sinestesia (Cope y Kalantzis, 2000) –por ejemplo, un alimento luminoso y brillante en una fotografía se identifica con un alimento sabroso– o como la metáfora, que puede ser verbal (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1980) o visual (Ortiz, 2010; 2011), pero también multimodal cuando el dominio origen y el dominio destino pertenecen a modos diferentes (Forceville y Urios-Aparisi, 2009). Además de estos, y como aportación propia, nos gustaría rescatar el concepto de isotopía (Greimas, 1987): todos los elementos representados en los distintos medios y modos pueden compartir semas de significación sensorial. Por

ejemplo, «pluma», «cachorro» y «piel de bebé» comparten el sema ‘suavidad’ en un conocido anuncio publicitario de papel higiénico.

Veámoslo con el ejemplo de una fuente concreta. La fotografía que figura a continuación (fig. 1) representa una tobera carnavalesca en una localidad desconocida de Baja Navarra. El género espectacular (representación tradicional) de las *toberak* es característico de Baja Navarra. Son una especie de juicio público y cómico-satírico en el que se comentan todos los avatares y chascarrillos de la localidad. El cortejo de jóvenes disfrazados llega a la representación bailando y cantando (Guilcher, 1984; Truffaut, 2005; Itçaina, 1996; 2012).



Figura 1. Foto de una tobera en Baja Navarra (Fondo del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra).

Modos de representación contenidos:

- a) Lengua escrita: no aparece.
- b) Lengua oral: limitación del medio, uno de los payasos parece estar cantando y los espectadores, hablando.
- c) Representación visual (imágenes estáticas y en movimiento): estática (limitación del medio). En este caso, parece un posado. La única imagen mental de movimiento que se suscita es la interpretación con el ukelele.
- d) Representación audio (incluida la música, el sonido ambiental, los ruidos, las alertas...): limitación del medio que se completa con las imágenes mentales (sonido del instrumento musical, ruido – murmullo ambiental...).

- e) Representación en contacto (tacto, olor y sabor): limitación del medio, que se completa con imágenes mentales sinestésicas:
- Olfato: limitación del medio: poco relevante en esta fotografía.
 - Gusto: limitación del medio: poco o nada relevante.
 - Tacto térmico: limitación del medio: temperatura sugerida por la vestimenta y por los paraguas (sinestesia). También nos da una idea temporal: fiesta del ciclo invernal.
 - Tacto bárico: el medio capta el peso del payaso del ukelele, hombre fornido, frente a la delgadez del pierrot. Estos contrastes sensoriales transmiten comicidad.
 - Tacto háptico: sensación de sujetar el instrumento contrasta con la tosquedad del payaso que lo porta.
- f) Representación gestual: idoneidad del medio para captar un gesto independientemente, congelado, frente a la imagen en movimiento u otros géneros.
- Movimientos de manos y brazos: el payaso del ukelele está tocando el instrumento; el pierrot, sin embargo, tiene un gesto de indecisión o timidez.
 - Expresiones del rostro: contraste cómico entre la seguridad y la indecisión – timidez, entre una sonrisa leve y una mueca.
 - Movimientos oculares y mirada: mirada al frente del payaso del ukelele y mirada ladeada del pierrot, que transmite más timidez e indecisión. Nuevo contraste cómico.
 - Porte: personajes ridículos por su apariencia (payaso del ukelele) o por su insignificancia (pierrot).
 - Andares: no es pertinente en esta fotografía.
 - Vestimenta y moda: importancia de la indumentaria carnavalesca. Diferencia a los dos personajes del primer plano y a los espectadores, con boinas y ropa tradicional vasca. Contraste en la indumentaria de los payasos (boina ladeada frente a bombín; gola frente a pajarita; colores claros frente a colores oscuros; pantalones lisos frente a pantalones a cuadros...). Contraste en el maquillaje (cara pálida frente a cara ennegrecida).
 - Peinado: poco relevante.
 - Danza: no es pertinente.
 - Secuencias de acciones: limitación del medio, aunque una secuencia o galería de fotos puede captarla. Aquí nos imaginamos una representación, una mascarada carnavalesca.
 - Ritmo: limitación del género.
 - Frecuencia: limitación del género, poco relevante.
 - Ceremonia y ritual: transmite el carácter subversivo carnavalesco.

g) Representación para uno mismo (impresiones y emociones; imaginación):

En los sentimientos alovalorativos (Castilla del Pino, 2000), los que proyectan hacia el exterior, observamos también el contraste entre los dos payasos. El payaso del ukelele transmite un sentimiento de orgullo desafiante, de personaje empoderizado. El pierrot, por el contrario, de inhibición social.

Frente a los anteriores, los sentimientos autovalorativos, los que tienen hacia sí mismos los personajes (atribuidos a los protagonistas como impresión-imaginación y como empatía-identificación por parte del receptor por vinculación afectiva), nuevamente vemos un contraste entre la seguridad en sí mismo del payaso del ukelele y el sentimiento de inseguridad e insignificancia del pierrot.

h) Representación espacial:

- Espaciado: primer plano (dos personajes), segundo plano (público) y fondo (casa).
- Trazado: limitación del medio; no sugiere nada.
- Distancia interpersonal y territorialidad: distinción entre el espacio central ocupado por los payasos y el espacio de los espectadores. Nos sugiere una representación. Es también cómica la invasión territorial que realiza el payaso del ukelele del espacio del pierrot (ocupa la centralidad del banco, desplazando cómicamente al pierrot).
- Arquitectura/construcción: vivienda rural vasca de grandes dimensiones.
- Paisaje rural / paisaje urbano: paisaje rural (fiesta rural en la plaza).
- Apariencia de una calle: parece la plaza de un pueblo.

Evidentemente, además de este análisis sensorial, esta fotografía nos aporta muchos otros datos relacionados con la cultura y el análisis visuales (Banks, 2010; Granado, 2008). Como índice o reflejo de la realidad, se podría comenzar por analizar el soporte, el dispositivo fotográfico, el tipo de objetivo, el formato y después el mundo fotografiado (Marzal, 2007), es decir, los elementos descriptivos de la imagen que son las personas, los espacios y los tiempos, así como todo lo que tenga que ver con la representación social (Pantoja, 2010). Como icono, sería imprescindible analizar el encuadre mental del fotógrafo, por qué y para qué realiza esta fotografía, para quién... También deberíamos analizar los aspectos morfológicos (punto, línea, plano, escala, color, textura, nitidez, luz...), compositivos y enunciativos de la fotografía (Marzal, 2007). Por último, la valoraríamos como símbolo de la inversión social que supone el carnaval y como

metáfora visual en la que apreciamos una escena de arrinconamiento social (Ortiz, 2010). Desistimos de este análisis más completo, porque el propósito de este primer acercamiento a la multimodalidad está centrado en lo sensorial.

Retomando por tanto ese objetivo, y en el contexto de una celebración carnavalesca que, no olvidemos, «invierte» el orden social, hemos obtenido algunas informaciones sensoriales con las que podríamos hacer un recorrido histórico sobre esta fiesta de las toberas. Captar el modelo sensorial que subyace en ellas requerirá comparar estos resultados (inversión y contraste sensoriales) con muchas otras fuentes.

Pero quizás la conclusión más importante de este apartado estribé en constatar las limitaciones de los medios para captar la multimodalidad del PCI. Aunque las grabaciones audiovisuales son el mejor medio actual para registrarla, debemos completarlas con otros recursos modales para consignar el modelo sensorial en todos los tipos de sensaciones que hemos estudiado. El único medio actual que puede incluirlos es el hipertexto, por lo que los informes que transmitan la descripción densa de las manifestaciones culturales deberán tener este formato. Esta opción, que choca con la tradición escrita de las investigaciones, requiere dos nuevas alfabetizaciones a la hora de diseñarlas y a la hora de interpretarlas: la alfabetización multimodal y la alfabetización digital.

4. Conclusiones provisionales

La salvaguarda requiere documentación e investigación multidisciplinar renovadas periódicamente, puesto que es preciso captar la evolución y el dinamismo de las manifestaciones del PCI. Exige investigación tanto de las propias manifestaciones culturales como de su transmisión.

En el primer caso, a través de la metodología del estudio de caso se incorpora el estudio documental, el trabajo de campo y el informe final, preferiblemente informatizado (hipertexto) para que pueda reflejar la densidad descriptiva. Una parte de esa densidad descriptiva la representa la densidad multimodal (y, por tanto, multisensorial) del patrimonio vivo que es el PCI. Las fuentes históricas de las manifestaciones, muchas veces de carácter monomodal, tienen limitaciones sensoriales que tampoco ha resuelto del todo la tecnología audiovisual con la que se registran actualmente. Aprovechar las aportaciones del análisis multimodal del discurso (AMD) permite crear hipertextos donde se integren distintas fuentes (medios) y recursos modales (registros) que describan con densidad las manifestaciones del PCI y el modelo sensorial que subyace.

En lo que se refiere a la transmisión, estas investigaciones irán abordando los ámbitos y géneros del PCI, siempre desde una perspectiva de estudio científico

de la vitalidad, análoga a la que se está realizando con la vitalidad etnolingüística (Viladot y Esteban, 2012; Ehala, 2009). Esto exigirá una revisión del concepto, revisión que ya está en marcha (Ehala, 2010), para poder incorporar la multimodalidad.

La vulnerabilidad o falta de vitalidad de las manifestaciones del PCI será el origen de diversas propuestas educativas en torno al PCI, que abordaremos en próximos trabajos. Deberán ser, asimismo, propuestas multimodales y multisensoriales (aprendizaje multimodal a través de hipertextos) para no perder una parte sustantiva del PCI. Esta necesidad de salvaguarda es, a la vez, una oportunidad que debemos explotar, porque relaciona el PCI con las nuevas alfabetizaciones tanto en paisajes semióticos físicos (multimodalidad corporal) como virtuales (comunicación multimodal contemporánea).

Referencias bibliográficas

- ALONSO PONGA, J. L. (2009): «La construcción mental del patrimonio inmaterial», *Patrimonio cultural de España* [en línea], nº 4, pp. 45-62.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa*, México, Paidós.
- ASIÁIN, A. (2004): «El estudio y la preservación del patrimonio oral: hacia una antropología de la mente corporizada», *Sukil. Cuadernos de Cultura Tradicional*, nº 4, pp. 175-219.
- (2013): «El patrimonio cultural inmaterial: estado de la cuestión en el décimo aniversario de la Convención de la UNESCO (con una mirada especial a Navarra)», *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, nº 88, pp. 127-168.
- (2014a): «Lenguaje y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)», en P. Salaberri (coord.), *El patrimonio cultural inmaterial: ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas*, Pamplona/Iruña, Cátedra Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra-Universidad Pública de Navarra, pp. 13-33.
- (2014b): «Literatura popular y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)», en P. Salaberri (coord.), *El patrimonio cultural inmaterial: ámbito de la tradición oral y de las particularidades lingüísticas*, Pamplona/Iruña, Cátedra Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra-Universidad Pública de Navarra, pp. 131-153.
- ASIÁIN, A. y M. Aznárez (2012): «Patrimonio Cultural Inmaterial y adquisición y desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral», *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua* [en línea], nº 12, pp. 45-64.
- AZNÁREZ, M. y A. Asiáin (2013): «Aplicaciones didácticas del Patrimonio Cultural Inmaterial para la enseñanza de la competencia comunicativa», *Lenguaje y Textos*, 38, pp. 159-168.
- BALDRY, A. P. y P. J. Thibault (2006): *Multimodal transcription and text analysis*, London, Equinox.
- BANKS, M. (2003): *Los datos visuales en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

- BISQUERRA, R. (2004): *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, Editorial La Muralla.
- BURKE, A. y R. F. Hammet (eds.) (2009): *Rethinking assesment in new Literacies*, New York, Peter Lang.
- BURKE, P. (2008): *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- (2010): *Hibridismo cultural*, Madrid, Akal.
- CASSANY, D. (2008): *Prácticas letradas contemporáneas*, México, Ríos de Tinta.
- (2012): *En línea*, Barcelona, Anagrama.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000): *Teoría de los sentimientos*, Barcelona, Tusquets.
- CLASSEN, C. (1993): *Worlds of Sense: Exploring the Senses in History and Across Cultures*, London/New York, Routledge.
- COPE, B. y M. Kalantzis (2009): «A grammar of Multimodality», *The International Journal of Learning*, nº 16(2), pp. 361-425.
- CUENCA, J. M. (2013): «El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial», *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 19, pp. 76-96.
- DAMASIO, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*, Barcelona, Círculo de lectores.
- DELOCHE, B. (2002): *El museo virtual. Hacia una ética de las nuevas imágenes*, Gijón, Ediciones Trea.
- DÍAZ DE RADA, A. y H. Velasco (2006): *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Editorial Trotta.
- DURAND, G. (1982): *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Madrid, Taurus.
- (2000): *Lo imaginario*, Barcelona, Ediciones del Bronce.
- EHALA, M. (2009): «An evaluation matrix for ethno-linguistic vitality», en S. Pertot, T. Priestly y C. H. Williams (eds.), *Rights, promotion and integration issues for minority languages in Europe*, London/New York, Palgrave Macmillan, pp. 123-137.
- (2010): «Refining the notion of ethnolinguistic vitality», *International Journal of Multilingualism*, nº 7(4), pp. 363-378.
- FINNEGAN, R. (1977): *Oral Poetry: Its Nature. Significance and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón, Ediciones Trea.
- FORCEVILLE, C. J. y E. Urios-Aparisi (eds.) (2009): *Multimodal Metaphor*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- GEERTZ, Cl. (1991): *La interpretación de las culturas*, México D.F., Gedisa.
- GONZÁLEZ CAMBEIRO, S. y M. A. QUEROL (2014): *El patrimonio inmaterial*, Madrid, Catarata-Universidad Complutense de Madrid.
- GONZÁLEZ CAMBEIRO, S.: «La salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial en España» (tesis doctoral inédita, M. A. Querol [dir.], Universidad Complutense de Madrid) (2015).
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2013): «Alfabetización multimodal: usos y posibilidades», *Campo Abierto. Revista de Educación*, nº 32(1), pp. 91-116.
- GRAMSCI, A. (2011): *¿Qué es la cultura popular?*, Valencia, Universitat de Valencia.

- GRANADO, M. (2008). «La otra educación audiovisual», *Comunicar*, XVI (31), pp. 563-570.
- GREIMAS, A.J. (1987): *Semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- GUILCHER, J. M. (1984): *La tradition de danse en Béarn et Pays Basque français*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- HAMMERSLEY, M. y P. Atkinson (2007): *Ethnography: Principles in practice*, London, Routledge.
- HARWOOD, J.; H. Giles y R. Y. Bourhis (1994): «The genesis of vitality theory: Historical patterns and discursual dimensions», *International Journal of the Sociology of Language*, nº 108(1), pp. 167-206.
- HELBO, A. (1989): *Teoría del espectáculo. El paradigma espectacular*, Buenos Aires, Galerna.
- HERZFELD, M. (1997): «Antropología: práctica de una teoría», *Revista internacional de Ciencias Sociales* [en línea], nº 153. Recuperado de www.unesco.org/issj/rics153/herzfeldspa.html (05/07/2016).
- IEDEMA, R. (2003): «Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice», *Visual communication*, nº 2(1), pp. 29-57.
- IPCE – INSTITUTO DEL PATRIMONIO CULTURAL DE ESPAÑA (2011): *Plan nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* [en línea]. Recuperado de www.ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/inmaterial.html (05/07/2016).
- (2013): *Ficha de inventario del Patrimonio Cultural Inmaterial de España*. Inédita.
- ITÇAINA, X. (1996): «Danse, rituels et identité en Pays Basque nord», *Ethnologie française*, nº 3, pp 490-503.
- (2012): «Les volants du Baigura. Parades charivariques et traditions dansées à Irissarry», *Bulletin du Musée Basque*, [en línea]. Recuperado www.samb-baiona.net/fr/publi/articles/Itcaina_2012.pdf (05/07/2016).
- JEWITT, C. (ed.) (2009): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London, Routledge.
- KRESS, G. y T. van Leeuwen (2001): *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London, Routledge.
- KRESS, G. (2010): *Multimodality: a social semiotic approach to communication*, London/New York, Routledge.
- LAKOFF, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things: What categories tell us about the mind*, Chicago/London, University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y M. Johnson (1980): *Metaphors we live by*, Chicago/London, University of Chicago Press.
- LANDRY, R. y R. Y. Bourhis (1997): «Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study», *Journal of Language and Social Psychology*, nº16(1), pp. 23-49.
- LANDRY, R. y R. Allard (1994). «Introduction Ethnolinguistic vitality: a viable construct», *International Journal of the Sociology of Language*, nº 108(1), pp. 5-14.
- LAUSBERG, H. (1995-2003): *Manual de retórica literaria: fundamentos de una ciencia de la literatura*, Madrid, Gredos.
- LEY 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, [en línea]. Recuperado de www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-5794 (05/07/2016).

- LOTMAN, Y. (1980): *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- MARZAL, J. J. (2007): *Cómo se lee una fotografía: interpretaciones de la mirada*, Madrid, Cátedra.
- MCLUHAN, M. (1969): *La galaxia Gutenberg*, Madrid, Aguilar.
- MOSTERIN, J. (2009): *La cultura humana*, Madrid, Espasa Calpe.
- NORRIS, S. (2009): «Modal density and modal configurations: multimodal actions», en C. Jewitt (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London, Routledge, pp. 86-99.
- O'HALLORAN, K. (ed.) (2004): *Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives*, London, A&C Black.
- (2012): «Análisis del discurso multimodal», *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso ALED*, nº 12(1), pp. 75-97.
- ONG, W. J. (2001): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, F.C.E.
- ORTIZ, M. J. (2010): «Teoría Integrada de la Metáfora Visual», *Comunicación y sociedad-Communication & Society*, nº 23(2), pp. 97-124.
- (2012): «La metáfora visual corporeizada: bases cognitivas del discurso audiovisual», *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, nº 16(30), pp. 57-73.
- PAMIES, A. (2009): «Metáforas libres y metáforas lexicalizadas», en L. Luque Toro (ed.) *Léxico Español Actual II*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 239-265.
- PANTOJA, A. (2010): «La fotografía como recurso para la didáctica de la historia», *Tejuelo*, nº 9, pp. 179-194.
- POYATOS, F. (1971): «El culturema, unidad para el estudio de una cultura», *Yelmo*, nº 3, pp. 27-32.
- (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid, Ediciones AKAL.
- (2002): *Nonverbal Communication Across Disciplines: Paralanguage, Kinesics, Silence, Personal and Environmental Interaction*, New York, John Benjamins.
- (2003): «Los comportamientos no verbales como contexto y entorno del discurso oral», *Oralia: Análisis del discurso oral*, nº 6, pp. 283-307.
- (2004a): «Los elementos no verbales en los textos literarios: oralidad inherente y presencia explícita e implícita», *Oralia: Análisis del discurso oral*, nº 7, pp. 119-148.
- (2004b): «Nuevas perspectivas lingüísticas en comunicación no verbal», en L. Payrato, *Les fronteres del llenguatge. Lingüística i comunicació no verbal*, Barcelona, S.A. PPU, pp. 57-91.
- RÖSSLER, M. (2006): «Los paisajes culturales y la Convención del Patrimonio Mundial Cultural y Natural: resultados de reuniones temáticas previas», [en línea]. Recuperado de www.condesan.org/unesco/Cap%2006%20metchild%20rossler.pdf (05/07/2016).
- SIMONS, H. (2011): *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Ediciones Morata.
- STAKE, R. E. (1995): *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, CA, Sage. (Trad. cast.: *Investigación con estudio de caso*, Madrid, Ediciones Morata, 1998).
- SOLER, E. (1988): *Educación sensorial. Innovaciones pedagógicas E.G.B.*, Madrid, Alhambra.
- SPANG, K. (2005): *Persuasión: fundamentos de retórica*, Pamplona, Eunsa.

- STREET, B.; K. Palil y J. Roussel (2009): «Multimodality and new literacies», en C. Jewitt (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London, Routledge, pp. 227-237.
- TRUFFAUT, T. (2005); *Joaldun et Kaskarot. Des carnavaux en Pays Basque*, San Sebastián, Elkar.
- UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006 (05/07/2016).
- UNIÓN EUROPEA (2000). *Convenio europeo del Paisaje, hecho en Florencia el 20 de octubre de 2000*. Recuperado de www.cidce.org/pdf/Convenio%20Paisaje.pdf (05/07/2016).
- VILADOT, M. A. y M. Esteban (2012): *Un estudio transversal sobre la percepción de la vitalidad etnolingüística en jóvenes y adultos de Catalunya – A cross-sectional study on ethno-linguistic vitality perception in young and adulthood people from Catalonia*, Barcelona, Instituto de Estudios Sociales Avanzados (CSIC).
- ZUMTHOR, P. (1989): *La letra y la voz*, Madrid, Cátedra.

Sección 2
Propuestas didácticas

Propuesta didáctica interdisciplinar en torno a las costumbres, ritos y tradiciones de las cigarreras, como ejemplo del patrimonio inmaterial de la cultura hispánica

María BOBADILLA PÉREZ

Universidade da Coruña (UDC)

m.bobadilla@udc.es

Resumen: En este artículo se analiza la figura de la cigarrera española como referente del patrimonio inmaterial de la cultura hispánica. Tal ha sido el arraigo de la comunidad de las trabajadoras de las fábricas de tabacos en nuestra identidad cultural que, por sus costumbres, ritos y tradiciones, lleva siendo fuente de inspiración de obras musicales, literarias y fílmicas desde mediados del siglo diecinueve hasta nuestros días. Se presenta inicialmente un análisis de las tradiciones y rituales de las trabajadoras en las fábricas de tabacos representados en la obra de la autora gallega Emilia Pardo Bazán *La Tribuna* (1883). En segundo lugar, propondremos el uso de esta obra como recurso interdisciplinar en el aula de Educación Secundaria, en un proyecto didáctico cuyo objetivo fundamental sea que el alumnado sea capaz de reconocer y valorar la trascendencia de la comunidad cigarrera en nuestro imaginario colectivo.

Palabras clave: Cigarrera; patrimonio inmaterial, transpodidáctica; *La Tribuna*.

Laburpena: Artikulu honetan emakumezko zigarro-egile espainiarra aztertzen da espainiar kulturaren ondare materiagabearen erreferente gisa. Tabako lantegietako emakumezko langileen komunitatea hain errotuta egon da gure kultura nortasunean, non, bere ohitura, erritu eta tradizioak direla eta, musika, literatura eta film lanen inspirazio iturri izan baita XIX. mendearen erdialdetik gaur egun arte. Emilia Pardo Bazán galiziar idazlearen *La Tribuna* (1883) lanean erakusten diren tabako lantegietako emakumezko langileen tradizio eta errituen azterketa bat aurkezten da hasieran. Gero, lan hori Bigarren Hezkuntzako gelaren proiektu didaktiko batean diziplinarteko baliabide gisa erabiltzea proposatuko dugu. Proiektuaren helburu nagusia izango da ikasleak zigarro-egileen komunitateak gure iruditeri kolektiboan izan duen garrantzia aitortzeko eta balioesteko gai izan daitezen lortzea.

Gako hitzak: Zigarro-egilea; ondare materiagabea; transpodidaktika; *La Tribuna*.

Abstract: This article analyses the Spanish figure of the *cigarrera*, female cigar maker, as a referent within the intangible heritage of the Spanish culture. The community of the factory cigar makers has been so deeply rooted in our cultural identity that its customs, rituals and traditions have inspired musicians, writers, painters and even film makers since the nineteenth century. We initially present an analysis of the traditions and rituals of the factory workers of the Galician city of A Coruña as represented in Emilia Pardo Bazán's *La Tribuna* (1883). Afterwards, we discuss the use of this novel as an interdisciplinary resource in the Secondary School classroom in an educational and cultural project where the main aim is to help students recognise and value the transcendence of the cigar maker community in our collective imagination.

Keywords: Female cigar maker; Intangible Heritage; Transpodidactics; *La Tribuna*.

1. Introducción

En este artículo proponemos una inclusión de la figura de la cigarrera dentro del patrimonio inmaterial de la cultura de nuestro país. De acuerdo con la UNESCO (2003), el patrimonio de una cultura determinada no ha de limitarse únicamente a sus monumentos, sino que comprende también «tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional». Todos estos elementos forman parte de un patrimonio inmaterial que debe ser valorado y estudiado como elemento identitario de una sociedad o cultura determinada. Precisamente, las comunidades de mujeres trabajadoras de las fábricas de tabacos han contribuido a la construcción de la identidad cultural, femenina y hasta obrera de la sociedad española.

Como se verá más adelante, existen grandes diferencias entre la representación romántica y sensual que ha sido fuente de inspiración de numerosas obras artísticas-literarias, musicales e incluso pictóricas, y la realidad social-laboral de la cigarrera. Sin embargo, es interesante cuestionarse por qué la figura de la cigarrera, tanto en su dimensión artística como en su dimensión social-laboral, ha llegado a formar parte del imaginario colectivo de nuestra sociedad. Por ello, es necesario destacar los valores de este colectivo obrero, cuyas tradiciones y rituales han trascendido los límites de las fábricas de tabacos. Muchos de nuestros alumnos y alumnas en secundaria desconocen la relevancia de las acciones de reivindicación social que llevaron a cabo las cigarreras en un momento en el que la voz femenina estaba relegada al espacio doméstico. Por ello, realizaremos una propuesta didáctica en torno a esta figura, partiendo de la novela *La Tribuna* (1883), de una de las más grandes y prolíficas escritoras de nuestro país, doña Emilia Pardo Bazán. Esta propuesta busca el fin de dar a conocer en profundidad a nuestro alumnado lo que significa la figura de la cigarrera en el Patrimonio Cultural Inmaterial de España, y más en concreto en Galicia, comunidad en la que se desarrolla el argumento de la novela que nos ocupa.

Con el fin de documentarse para su novela, Emilia Pardo Bazán pasó largas temporadas entre aquellas trabajadoras. En la representación que realiza la autora gallega de dicha comunidad tan ritualizada, identificaremos diferentes elementos que forman parte del patrimonio inmaterial de nuestra sociedad. Durante sus visitas, la escritora no perdía detalle de las conversaciones, el comportamiento y las costumbres de las cigarreras y supo plasmarlo todo en *La Tribuna*. Como veremos más adelante, y como proyección de lo que ha sucedido tradicionalmente en toda la comunidad gallega, la comunidad de trabajadoras de la fábrica de tabacos de Coruña representada por doña Emilia está definida

por dos elementos opuestos, por una parte, una profunda fe religiosa y por otra un respeto por tradiciones de corte pagano como es el carnaval. Por otra parte, otro de los principales objetivos de nuestro proyecto será el de reivindicar el reconocimiento de la ciudad de «Marineda» entre nuestro alumnado, puesto que hoy en día muchos de ellos únicamente identifican ese nombre con el gran centro comercial construido el año 2013 sin cuestionarse el origen de tal ciudad inventada por la autora de *Los Pazos de Ulloa* (1887). Si Leopoldo Alas Clarín se inspiró en Oviedo para crear su fantápolis «Vetusta» en *La Regenta* (1885), Emilia Pardo Bazán utilizó como referente topográfico la ciudad gallega en su invención de «Marineda» en su obra *La Tribuna*. La condesa utilizó posteriormente dicha fantápolis en varias de sus obras: *La dama joven* (1885), *La piedra angular* (1891), *Cuentos de Marineda* (1892), *Doña Milagros* (1894), así como en *Memorias de un solterón* (1896). Lamentablemente dicho topónimo con el tiempo ha perdido su referente.

Por otra parte, doña Emilia Pardo Bazán presenta una comunidad femenina preocupada y activista por los derechos sociales y contra la desigualdad de clases. De hecho, sus protagonistas, como se mencionaba anteriormente, adquieren un rol importante en la transmisión de los principios de la revolución del 1868. Teniendo en cuenta la relevancia de las acciones de esta comunidad de obreras, es interesante contextualizar en nuestra propuesta didáctica cómo fue la inserción de la mujer al mundo laboral durante el siglo diecinueve.

2. La mujer en la fábrica en el siglo XIX

La revolución industrial en España provocó la progresiva incorporación de la mujer al trabajo en fábricas, como consecuencia de la necesidad de ganar un salario con el que alimentar a sus familias. En el caso concreto de España, la incorporación de la mujer en el creciente complejo industrial fue un poco más tardía en comparación con el resto de Europa, y no es hasta principios del siglo XX que la mujer entra a formar parte de la fuerza obrera. Sin embargo, ya en el siglo XIX cierto tipo de industrias, aquellas que requerían más destreza que fuerza, comienzan a incluir a la mujer de las capas populares, tanto urbanas como rurales, al trabajo asalariado. Éstas son las industrias textiles y las de la elaboración del tabaco. En este sentido, Nadales (2014) hace referencia al hecho de que la primera referencia legal a la presencia de la mujer en las fábricas de tabacos es en un decreto de noviembre de 1834: «en éste se aprecia el carácter proto-industrial y casi domiciliario de la concepción del tabaco en ese momento. Este carácter se observa en aspectos como el carácter hereditario del trabajo, ya que pasaba de

madres a hijas, o la obligatoriedad de las trabajadoras de tener que aportar sus propios útiles» (2014: 513).

No obstante, el factor de la habilidad manual no constituía la única razón por las que a estas obreras se les permitió entrar en un espacio hasta entonces exclusivamente masculino. Lo cierto es que el factor económico fue el que tuvo más relevancia en este proceso, ya que el salario femenino, al menos el de las cigarrereras, era significativamente inferior al del hombre. A pesar de ello, como veremos más adelante, se puede decir que la obrera constituye la élite de la mujer trabajadora en el siglo diecinueve, puesto que son las únicas que reciben algún tipo de remuneración por su trabajo. Según los historiadores, la elaboración de puros y cigarros fue la primera industria en España, cuya fuerza obrera estaba constituida en su totalidad por mujeres. En las fábricas de tabacos también había obreros, pero estos estaban totalmente separados de la zona femenina. Los hombres se dedicaban a la producción del tabaco en sí; cuando llegaba la hoja, se encargaban de prensar, tostar y picar el tabaco que luego sería enviado a la «zona femenina» para la elaboración de los cigarrillos y puros. Así, en todas las fábricas de tabacos de España, incluida la fábrica de tabacos de la Palloza, las zonas masculinas y las femeninas estaban bien diferenciadas.

Todas las comunidades de cigarrereras en España tuvieron que luchar contra los roles de género de la sociedad patriarcal y contra la opresión obrera de las fábricas en los siglos XVIII y XIX. En este sentido, cabe destacar, ya a principios del siglo XIX, el rol que tuvieron las cigarrereras de Cádiz, autodenominadas «anarcofeministas» e indignadas, –indignadas ante la actitud represiva de Fernando VII– en la instauración de la primera constitución española de 1812. Precisamente, en ellas se inspiró la dramaturga Stella Manaut en su obra titulada *La revolución de las Pepas: Las Cigarrereras de Cádiz y la primera Constitución Española de 1812* (2012). En 1818, empiezan a organizarse formalmente en «motines de subsistencia», tal y como afirma Lafuente (2004); así, por ejemplo, en el año 1919 «las cigarrereras de Sevilla se movilizaron para reclamar una rebaja en los alquileres de sus casas y una mayor higiene en la vivienda. La respuesta fue inmediata: los caseros rebajaron a la mitad los alquileres de las viviendas» (Lafuente, 2004: 78). Todas las cigarrereras de España tuvieron también un rol determinante en «La Gloriosa» o revolución de 1868. Y ya en el siglo XX, podemos destacar la labor de las «Chaconeras», cigarrereras de la fábrica de tabacos de A Coruña, cuyo apodo, según Romero Masiá (1997), hace referencia a las cigarrereras seguidoras de Severino Chacón, quien en el año 1916 establece la Unión Tabacalera. En el año 1931, estas cigarrereras acabaron promoviendo la construcción de un centro social que acabaría siendo la sede de UGT en Coruña. Sin embargo, como apunta Romero Masiá (1997), las cigarrereras no llegaron a utilizar este edificio, pues fue

incautado tras el levantamiento militar del 1936. De hecho, hoy en día, y gracias a la transmisión oral, todavía quedan en nuestra memoria colectiva los logros de las cigarreras. De hecho, aún hoy, se puede escuchar en muchas casas de la zona el localismo coruñés «Falou Chacón. Ben falado»¹, que quiere decir que no hay nada más que hablar.

3. La cigarrera en el imaginario colectivo

La figura de la cigarrera fue objeto de estudio en numerosas representaciones de la mujer a finales de siglo XIX. Así, basándose en la novela *Carmen* del autor francés Prosper Mérimée, publicada en 1847 en la *Revue des deux mondes*, Georges Bizet compuso el libreto de su famosa ópera en el año 1874. La novela romántica y folletinesca, tiene como heroína a una cigarrera sevillana, hermosa gitana y mujer fatal, que enamora a un militar vasco, don José Lizarrabengoa, y le arrastra hacia el delito, convirtiéndole en un bandolero más de la banda de su marido «El Tuerto». Muerto de celos, don José desafía y mata a este en una pelea, por lo que acaba encarcelado. Durante ese tiempo, Carmen se enamora de un torero llamado Lucas. Don José no puede soportarlo y acuchilla y sepulta a Carmen. Tras el gran éxito de estas obras, la cigarrera se convierte en un sujeto público. Empiezan a aparecer en España obras de carácter más popular como la zarzuela o el sainete, donde se reproduce la imagen estereotipada de la cigarrera que presenta el autor francés. No podemos obviar que esta visión de la mujer como un ser peligroso para el hombre está presente en el imaginario colectivo, desde el principio de los tiempos. Las llamadas mujeres fatales son queridas y odiadas, son tradicionalmente bellas, atrevidas y seductoras, ambiciosas e intrépidas, insensibles y crueles.

Durante el siglo XX, novela y obra son llevadas al celuloide. Así, la ópera es llevada al cine en 1984, dirigida por Francesco Rosi, con Plácido Domingo encarnando el personaje de don José. Entre 1900 y 1910, se estima que hay unas setenta adaptaciones cinematográficas, atribuyendo la primera versión al director Arthur Gilbert en 1907. Muchos de los grandes directores se han acercado también al mito de Carmen, así en cine mudo en esta época encontramos una «Carmen» de Cecil B. de Mille y «Burlesque on Carmen» de Charles Chaplin. En España, la primera versión de *Carmen* es del año 1911. En 1983, Carlos Saura dirige su propia versión de la novela, en colaboración con Antonio Gades. Ya

1. Habló en Chacón. Bien hablado.

en el año 2003, Vicente Aranda propone en su película *Carmen* una revisión del mito imaginado por Prosper Mérimée. Esa misma imagen es también representada en la obra pictórica de Gonzalo Bilbao o García Ramóns, que presentan a las cigarreras como mujeres jóvenes y bellas. Todas estas representaciones, nacionales e internacionales, contribuyen a fomentar ese mito que forma ya parte del patrimonio inmaterial de nuestra cultura e identidad. Esa representación de la cigarrera, como decíamos anteriormente, poco tiene que ver con la realidad de aquella comunidad obrera femenina. Sin embargo, doña Emilia, como veremos, a pesar de su intención de representar objetivamente la esencia de las cigarreras, bebe también de ese mito y termina presentando una protagonista definida tanto por la seducción de *Carmen*, como por el activismo social del que da cuenta en su novela.

Por otra parte, O'Connor (1998) en un artículo en el que estudia la representación de la mujer trabajadora en el siglo XIX, señala el hecho de que la representación de la cigarrera, tanto en prensa como en el arte, era doblemente estereotipada. A pesar de las diferencias que podían tener en comparación con otros grupos de trabajadoras, estaban también sujetas al discurso de género predominante de fin de siglo. Según conviniera, la cigarrera era representada como un ser maduro, capaz de llevar a cabo una revolución social o, en circunstancias muy diferentes y con el objetivo de negarle la posibilidad de cualquier tipo de demanda a la autoridad, como una mujer inmadura y coqueta:

When circumstances permitted, and when it suited their purposes, journalist and dramatists alike interpreted signs of a mature self-assertive and potentially powerful female sexuality in such a way as to channel it towards the promotion of patriotic fervor... In quite different circumstances, the press's attribution of immaturity to the traditionally well-dressed, flirtatious and attractive Seville cigarreras. (O'Connor, 1997: 152)²

Precisamente, la protagonista de la novela de Emilia Pardo Bazán que será objeto de estudio en nuestra propuesta didáctica, presenta, como veremos, esta representación doblemente estereotipada. Por una parte, Amparo, su protagonista, se convertirá en la «tribuna del pueblo», y, por otra parte, se dejará seducir por el señorito burgués.

2. «Cuando lo permitían las circunstancias, y cuando convenía, tanto periodistas como dramaturgos interpretaban los signos de una sexualidad femenina madura dominante y potencialmente poderosa vinculándola a la promoción del fervor patriótico... Sin embargo, en otras circunstancias la prensa tachaba de inmaduras a las garbosas, coquetas y atractivas cigarreras sevillanas».

4. Singularidad de la comunidad cigarrera y su representación en la novela de Emilia Pardo Bazán *La Tribuna*³

Inspirada en las cigarreras de su ciudad natal, A Coruña, la escritora gallega Emilia Pardo Bazán escribió en 1883 *La Tribuna*. Para escribir esta novela, la autora pasó largas temporadas entre estas mujeres con la intención de llevar a cabo, según indica en el prólogo, «un estudio de las costumbres locales» (1991: 30). En su intento de presentar un cuadro lo más realista y objetivo posible, Emilia Pardo Bazán recogió información a través de la observación directa y las conversaciones con estas mujeres. La protagonista de esta novela, Amparo, es una cigarrera representada simultáneamente a través de los dos estereotipos descritos por O'Connor (1998). Amparo es una mujer aparentemente fuerte e independiente, en ciertos momentos en los que toma parte activa en la revolución antimonárquica del año 1868. En otros, actúa como una niña inmadura, coqueta e inconsciente, especialmente al iniciar una relación con Baltasar, un joven burgués que lo único que hace es aprovecharse de ella y dejarla sola con su hijo. Sin embargo, Emilia Pardo Bazán, como proto-feminista, no infantiliza a su personaje con el fin de quitarle autoridad a la obrera, sino que, como ella misma admite en su prólogo, manipula la representación de Amparo para dotar a su novela de un juicio ético, «la moraleja». Más adelante, en este trabajo, trataré de cuestionar esta intención moralizante de la autora.

Esta novela ha sido considerada como una obra reaccionaria, puesto que cuestiona la yuxtaposición de las esferas que tradicionalmente se han denominado privada y pública. Se opone a otras novelas españolas de la misma época, en las que la representación de la mujer estaba limitada al contexto burgués doméstico. Sin embargo, la crítica es también consciente de las limitaciones de esta obra, que no niega que el conservadurismo social y político de esta escritora de origen aristócrata evita que cuestione la estructura social en su novela. Dentro de esta línea crítica, Scanlon (1990) entiende la novela como una descripción superficial y pintoresca de la clase trabajadora, cuyas desigualdades podrían ser mejoradas, pero no eliminadas. No obstante, al mismo tiempo es consciente de que el tratamiento de esta temática social debe ser entendido y justificado dentro del contexto decimonónico en el que se inscribe.

Emilia Pardo Bazán describe en su novela la singularidad de esta comunidad femenina de la fábrica de tabacos de la Palloza. En mi análisis de las especificidades

3. Una parte de este estudio de la novela de Emilia Pardo Bazán fue publicada en Bobadilla (2001).

de este grupo, tomaré como punto de partida la definición de comunidad que introduce Douglas (1966), en su reconocido estudio *Purity and Danger*. Douglas define la comunidad como un conjunto de ritos que crean «unidad en la experiencia» (1966: 2). Por medio de estos ritos, los miembros de la comunidad conciben su identidad a través de identificación entre ellos y la separación del resto: «By ceremony, speech and gesture they make a constant effort to express and to agree on a view of what the relevant social structure is like» (100)⁴.

Si entendemos los ritos como esta serie de conductas, entonces se puede afirmar que las conductas rituales que dan unidad a la experiencia de la mujer obrera el siglo XIX tienen unas características muy específicas. En estas comunidades el sentido de unidad era muy particular, puesto que la identificación de estas mujeres como colectivo social llevaba implícita una conciliación de su identidad laboral e identidad cultural de género. En contraposición a estas, el sentido de unidad en las comunidades obreras masculinas tenía como única base su conciencia de clase. Kaplan (1990) hace referencia a esta peculiaridad de las comunidades obreras femeninas, cuya identidad de género introdujo en el ámbito industrial la preocupación por las necesidades humanas de las trabajadoras, y, al mismo tiempo, llama la atención sobre la necesidad de nueva teoría política para que se tenga en cuenta a este tipo de comunidades:

Al colocar la necesidad humana por encima de otras exigencias sociales y políticas, y la vida humana por encima de la propiedad, los beneficios e incluso los derechos individuales, la conciencia femenina crea una visión de una sociedad que todavía no ha hecho su aparición. (Kaplan, 1990: 268)

El hecho de que su conciencia de clase en el ámbito laboral esté íntimamente relacionada con la conciencia de género, provoca en estas mujeres un sentido comunitario en el que los problemas individuales, las necesidades humanas de las trabajadoras, se convierten en uno de los aspectos más relevantes entre las preocupaciones de esta clase obrera. Las asociaciones o uniones obreras masculinas difieren de éstas en cuanto que las preocupaciones primordiales de este sector están casi exclusivamente relacionadas con las exigencias morales y políticas sobre su situación laboral, pero no tanto con las necesidades humanas del trabajador.

Durante su estancia en la fábrica de tabacos, Emilia Pardo Bazán fue capaz de percibir la sensibilidad especial de este grupo de mujeres. A través de

4. «Con la ceremonia, el habla y los gestos hacen un esfuerzo constante para expresarse y mostrar acuerdo en la definición de la estructura social».

su personaje principal, Amparo, describe esta condición y lo hace precisamente desde el mismo momento de su entrada en la fábrica. El primer día que ella ingresa en la factoría, una de las maestras trata de enseñarle cómo liar un puro y ella responde con un orgulloso «ya sé cómo». Sin embargo, cuando demuestra no ser tan hábil como decía ser, su maestra le responde atentamente que no se apure, porque ha de aprender con el tiempo. En ese momento, Amparo entiende que el ambiente en la fábrica no es competitivo, sino todo lo contrario, es de colaboración y ayuda mutua. De esta manera, a pesar del aspecto lúgubre de la fábrica, no tarda en tomarle aprecio y sentir un fuerte sentimiento de «fraternidad» hacia sus compañeras: «... así es que los primeros días en el taller, con su colorido bajo, le infundía ganas de morirse. Pero no tardó en encariñarse con la fábrica, en sentir ese orgullo y apego inexplicables que infunden la colectividad y la asociación: la fraternidad del trabajo» (1991: 66).

Frente a la tradicional oposición entre los espacios privado y público, doña Emilia Pardo Bazán presenta en su novela estos dos espacios, directamente entrelazados dentro de la fábrica de tabacos de Marineda. Esta transgresión de espacios es presentada en diferentes niveles a lo largo de la novela. En el nivel lingüístico, por ejemplo, la voz narrativa de *La Tribuna* explica cómo para referirse a ciertas partes del producto elaborado emplean metáforas relacionadas con algo tan propio de su género como lo es la maternidad: «la madre no podía hacer más que niños, o sea la envoltura del cigarro» (ibíd.).

En el nivel familiar, el vínculo entre las dos esferas se ve reflejado en el aspecto hereditario de estos puestos de trabajo. Capel (1999) explica cómo en los estatutos de regulación laboral de las fábricas de tabacos se estipulaba que la hija o nieta de una cigarrera tenía prioridad para entrar en la fábrica. Pero este hecho estaba relacionado con una tradición familiar anterior al establecimiento de las industrias tabacaleras: «This priority [...] reflects the original artisanal, family character of tobacco production which survived during the pre-industrial epoch. Later, this tradition became one of the acquired rights of the female workers» (1997: 135)⁵. Amparo, como muchas de sus compañeras, es hija de cigarrera, y de ella había aprendido el oficio, «su madre, le había enseñado a envolverlos [los puros], poseía los heredados chismes del oficio y no arredraba la tarea» (1991: 63).

Como ya se mencionó anteriormente, la unión de estas trabajadoras no se veía solamente reflejada en la lucha por conseguir mejoras en su situación

5. «Esta prioridad [...] es reflejo del original carácter artesanal y familiar de la producción del tabaco que sobrevivió durante la época pre-industrial. Más tarde, esta tradición se convirtió en uno de los derechos adquiridos de las trabajadoras femeninas».

laboral, sino que la situación familiar de cada una de ellas formaba parte de las preocupaciones de la comunidad. Es éste uno de los instantes más claros en los que se ve reflejada esta yuxtaposición de esferas. En *La Tribuna*, Rita de la Riberilla es una cigarrera que es expulsada de la fábrica por robar tabaco para su marido, «que le abría a golpes, si no llevaba todos los días tres cigarros de a cuarto» (176). Sus compañeras de trabajo tratan de ayudarla organizando una recolecta con lo poco que cada una pudiese dar, para poder ayudar a su compañera. A pesar de que no aprueben el robo, sí entienden que su situación familiar le había obligado a actuar de aquella manera:

Robar no estaba bien hecho, claro que no, pero también hay que ponerse en situación de cada uno: ¿Cómo se había de gobernar la infeliz, si su marido la tundía y hacía picadillo con ella?... En fin no era razón de dejar morir de hambre a los chiquillos de la Rita. (1991: 177)

Las cigarreras constituían, a pesar de todo y como ya se había dicho, la elite de la clase trabajadora. Junto con las obreras de las fábricas textiles, eran las únicas mujeres que, aunque siempre inferior al del hombre, ganaban un salario que les permitía adquirir cierto sentido de independencia dentro de los límites del sistema patriarcal. Las cigarreras más jóvenes y solteras destinaban parte de su salario a sus familias, pero, aun así, podían disponer del suficiente dinero como para poder adquirir productos para el uso y embellecimiento personal. Y es ésta una de las causas por las que la protagonista de la novela se siente tan cómoda en la fábrica, hallada «en cierto modo emancipada y fuera de la patria potestad desde su ingreso» (1991: 66).

El ingreso de las cigarreras a la fábrica, según Capel (1997), se produce a una edad muy temprana, a los trece o catorce años, o incluso antes. Para la familia de la obrera, la entrada en la fábrica se entendía como un gran acontecimiento y se celebraba una gran fiesta:

El día en que recogió el nombramiento, hubo en casa del Barquillero la fiesta acostumbrada en casos semejantes, fiesta no inferior a la que celebrarían si se casase la muchacha. Mandó la madre decir una misa a Nuestra Señora del Amparo, patrona de las cigarreras... (1991: 62)

Emilia Pardo Bazán equipara el ingreso de Amparo en la fábrica con la celebración de una boda, para enfatizar el carácter ritual de este acontecimiento. El matrimonio dentro de la sociedad decimonónica suponía un rito de pasaje para la mujer, pero éste no suponía más que una transición de dependencias, de la paterna a la del esposo. La autora de *La Tribuna* parece estar comparando estos dos ritos, pero precisamente para enfatizar el carácter específico del primero,

única condición en aquel sistema patriarcal en que la mujer podía pasar de la dependencia paterna a la independencia salarial.

En su libro, Douglas hace referencia a cómo tanto en las comunidades primitivas como en las más modernas, «thresholds symbolize the beginning of new statuses» (1966: 114)⁶. El ingreso de Amparo en la fábrica supone la celebración de un rito de pasaje, en el que atravesar las puertas de la institución indica el comienzo de su nuevo estatus, que no sólo afectaba a su identidad de clase, sino que también suponía un cambio en su identidad sexual. El momento de entrar en la fábrica coincide con la transformación de niña a mujer de las cigarreras.

La independencia económica que le da su reducido salario a Amparo le permite que compre algunos jabones, perfumes o un pañuelo de seda rojo, que ayudaban a construir su identidad sexual recién adquirida. Pero es interesante notar cómo, a pesar del riguroso uniforme que llevaban «el mantón, el pañuelo de seda para las solemnidades, la falda de percal planchada y de cola» (1991: 66), que debía cubrir el cuerpo femenino en su totalidad, aquellas mujeres eran percibidas como mujeres muy sexuales. Este hecho resulta paradójico, si comparamos su atuendo con la moda «escaparatista» de la mujer burguesa decimonónica; a pesar de lo llamativos que fuesen sus vestidos, no llegaban a ensalzar de tal manera su sexualidad. El uniforme constituía otro de los elementos que dotaban a las cigarreras con un sentido de comunidad, de unidad en su particular experiencia laboral. En ninguno de los recursos bibliográficos consultados, se hace referencia a la imposición de un determinado atuendo por parte de la institución, sin embargo, sí existen referencias al tipo de vestimenta que solían llevar estas trabajadoras. En la novela de Pardo Bazán, como ya se indicó anteriormente, las cigarreras llevan un atuendo determinado, que Amparo viste con orgullo desde el día de su entrada a la fábrica como símbolo de pertenencia a esta comunidad. El uso del uniforme por parte de las trabajadoras es por tanto una cuestión problemática. El uniforme es un recurso que normalmente viene impuesto por el sistema de poder, para imponer cierta disciplina y control a aquellos que lo han de llevar. Sin embargo, las cigarreras vestían uniformemente, no como consecuencia de ninguna imposición exterior, por parte de la institución cigarrera, sino que la uniformidad es algo que proviene desde dentro de la comunidad, y sirve como elemento unificador de su identidad colectiva.

El uniforme descrito por doña Emilia era muy similar al de todas las cigarreras españolas. De hecho, hay quien dice que la tradicional bata de cola de la mujer andaluza, elemento indiscutible del Patrimonio Cultural Inmaterial de nuestro

6. «Los ritos de pasaje simbolizan el acceso a un nuevo estatus».

país, deriva en parte de este atuendo: todas las representaciones iconográficas de Carmen, la cigarrera, se asemejan mucho al tradicional traje femenino andaluz.

Por otra parte, dentro de la fábrica, la devoción religiosa de las cigarreras era uno de los elementos rituales esenciales en su experiencia comunitaria. Los ritos y la devoción religiosa funcionaban como recurso unificador en su experiencia. Emilia Pardo Bazán, en sus ensayos sobre «la mujer española», ya había apuntado la fuerte religiosidad de la obrera española en el siglo diecinueve:

No solamente entre las cigarreras, sino entre todas las obreras española, ha cundido bastante la idea republicana, muy propia para lisonjear teóricamente esa sed de justicia que, en efecto, posee en alto grado la plebeya. Mas por un contraste que también tiene su explicación, la obrera republicana de España sigue siendo devota, haciendo novenas y costeando funciones a sus predilectos santos y vírgenes... (Pardo Bazán, 1999: 65)

Esta fervorosa devoción religiosa ha quedado patente en nuestro patrimonio cultural en las diferentes hermandades que encontramos hoy en día en el panorama religioso de nuestro país. Destacamos, por ejemplo, la cofradía religiosa de la «Hermandad de las Cigarreras de Sevilla», que en el año 1904 se traslada a la capilla de la Real Fábrica de Tabacos de la localidad hispalense.

En *La Tribuna*, las obreras de la fábrica de tabacos, animadas por Amparo, toman parte en la revolución gloriosa en el año 1868, en contra de la monarquía y a favor de la república federal. Cuando se instaura la monarquía, según narra la autora, «todas las cigarreras se manifestaban en acordes y unánimes achaques de devoción» (1991: 148). A medida que el republicanismo crecía entre las obreras, «tomaban incremento las prácticas religiosas» (ibíd.). Dentro de este colectivo, existía una relación directa entre la lucha política y la religiosidad. La devoción a la Virgen, a los santos y a Dios suponía una fuente de esperanza en sus aspiraciones políticas y laborales. Es importante notar, sin embargo, que el fuerte sentimiento religioso de la obrera es irreconciliable con la postura de la Iglesia hacia la situación laboral de la mujer. Nash (1983) explica cómo, tanto la postura conservadora como la de la Iglesia, criticaban la incursión de la mujer al trabajo, porque amenazaba la condición maternal femenina: «considerando la incursión de la mujer en el ámbito laboral como antinatural y una desvaloración de su sublime misión de madre y ángel del hogar» (Nash, 1983: 45).

La autora del libro describe en el capítulo XII cómo vivían el carnaval las cigarreras. Según doña Emilia, las cigarreras se tomaban muy en serio el «tiempo de bromas» y en especial en el «Jueves de comadres». Durante la celebración que tenía lugar en la fábrica, las obreras se disfrazaban tratando de representar

«bien y fielmente todos los tipos dados: un mozo, un quinto, un estudiante, un grumete» (1991: 140). El concepto carnavalesco de Bajtín (1999) enfatizaba el carácter subversivo y transitorio de esta tradición. Sin embargo, la celebración de las cigarreras cumplía otro objetivo que transcendía el límite temporal de período carnavalesco. De la manera que lo describe la autora en el libro, «una afirmación enérgica de la feminidad de la fábrica» (ibíd.), el carnaval se podría considerar como otro de los rituales que no sólo subvierten, sino que dota de significación a la experiencia unitaria de su comunidad.

A pesar de la intención de la autora de presentar un retrato objetivo de esta clase obrera, reconoce que manipula la representación de Amparo para dotar a su novela con un juicio ético: «Al artista que sólo aspiraba a retratar el aspecto pintoresco y característico de una capa social, se le presentó, por añadidura, la moraleja, y sería tan sistemático rechazarla como haberla buscado» (1991: 31). En mi reflexión sobre la intención moralizante de la autora de la novela tomo como referencia el concepto que propone Douglas (1966) de polución, de la suciedad en relación al orden social. De este modo, dentro del sistema social, lo sucio, lo poluto es todo aquello que está fuera de lugar. Mientras que la protagonista de *la Tribuna* se mantiene dentro de sus límites sociales, es presentada en la novela como una heroína, como una mujer fuerte capaz de ser «la tribuna», la representante de las cigarreras en su lucha política. Pero, aunque fuerte, Amparo es en esta etapa algo inocente. Tal ingenuidad se veía reflejada en los momentos en los que leía en voz alta la prensa a sus compañeras, creyendo fielmente y sin cuestionar todo lo que estos decían: «lo que en el periódico faltaba de sinceridad, sobraba en Amparo de crédulo asentimiento» (1991: 77).

Quizá fuese aquella ingenuidad la que le lleva a Amparo a enamorarse del joven burgués, engañada una vez más por la oquedad de las palabras, esta vez, por las de las falsas promesas de matrimonio. En el momento en que Amparo inicia su relación con Baltasar, cambia drásticamente, se vuelve una mujer vana, sumamente coqueta y se olvida totalmente de su lucha política. En su aspiración por ascender en la capa social a través del matrimonio, Emilia Pardo Bazán presenta a una mujer capaz de llegar a sentir desprecio por personas de su mismo grupo social, como Chinto, su humilde pretendiente de origen campesino. Amparo es representada como un ser poluto en cuanto trata de trascender su clase social, trata de ubicarse en un espacio que no es el suyo. Es precisamente por esta falta de cuestionamiento del orden social que se le ha criticado a la autora de *La Tribuna*. Cuando Amparo vuelve embarazada a integrarse en su comunidad, sus compañeras la aceptan con el orgullo de que «la fábrica ha recobrado a la tribuna» (Pardo Bazán, 1991: 202).

5. Propuesta didáctica

Tras esta contextualización histórica y de la novela de doña Emilia, proponemos aquí un proyecto didáctico en torno a la figura cigarrera, que aborde todas sus representaciones, con el fin de que nuestro alumnado de Educación Secundaria pueda llegar a apreciar la figura de la cigarrera en todas sus dimensiones, y como precursoras de la lucha por los derechos de los trabajadores y de la mujer. Con este proyecto docente pretendemos lograr un aprendizaje significativo, centran-do nuestra propuesta en un centro educativo de la ciudad de A Coruña, en cuya fábrica de tabacos se basó doña Emilia Pardo Bazán para escribir su novela *La Tribuna*, primera representación literaria del mundo laboral en España. Planteamos precisamente esta propuesta en el actual momento de transición, en el que la fábrica de tabacos está siendo reformada con el fin de acomodar las instalaciones de la sede judicial gallega. Es importante que nuestro alumnado reconozca las luchas y las tradiciones que se forjaron entre aquellos muros y de los cuales Pardo Bazán se encarga de dar debida cuenta en su novela. Se tratará por lo tanto de un proyecto interdisciplinar que se llevará a cabo durante un curso académico completo, y en donde se plantea una ruta de trabajo para cada trimestre con una serie de actividades que tengan como objetivo final la presentación oral del trabajo realizado. Por falta de espacio en este artículo no nos extenderemos en las actividades, materiales y recursos empleados en cada una de las sesiones, sino que nos centraremos únicamente en los siguientes aspectos:

- a) Primer trimestre: Selección de textos y fase de documentación. Los alumnos y alumnas leerán la novela y realizarán entrevistas a antiguas cigarreras.
- b) Segundo trimestre: Proceso transpodidáctico textual (del que más adelante hablaremos).
- c) Tercer trimestre: Representación teatral del texto final producido por el alumnado.

En esta propuesta se integra el desarrollo de diferentes competencias. En lo que respecta a la competencia en comunicación lingüística, la dramatización y posterior representación de la obra permitirá al alumnado poner en práctica las cuatro destrezas comunicativas, leer, escribir, escuchar y hablar; la competencia digital y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor lo desarrollarán a través de una propuesta basada en el trabajo por proyectos (*Project Based Learning*), en el que el trabajo colaborativo y la iniciativa personal adquirirán gran importancia. Finalmente, se desarrollará la competencia del desarrollo de la conciencia de expresiones culturales, precisamente buscando en la novela de Pardo Bazán

aquellos elementos que han definido nuestra identidad cultural y que tienen relación con el mundo de las cigarreras. En esta propuesta interdisciplinar, se incorporan, además, varias áreas de conocimiento objeto de estudio en Educación Secundaria, como la lengua y la literatura española, la historia contemporánea y el arte, contribuyendo así al modelo de enseñanza promovido por las actuales leyes educativas.

Esta propuesta didáctica está basada en el modelo teórico-práctico «transpodidáctico textual» propuesto y acuñado por Couto-Cantero (2014). El elemento novedoso de este modelo «consiste en la implementación de un proceso de transposición de distintos textos de ficción que da lugar a la posterior elaboración de otros textos ficcionales con fines educativos» (2014: 109). Estos textos ficcionales serán creados por el alumnado, como decíamos anteriormente, a través del trabajo por proyectos que según Couto-Cantero sirve para dar coherencia a este modelo y que «se trata de un método de enseñanza y aprendizaje que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y destrezas a través de un proceso estructurado siempre alrededor de un diseño de tareas complejo y programado» (118). Además, según apunta la autora, «el aprendizaje a través de proyectos ofrece a aquellos que lo practican oportunidades reales de aprendizaje haciendo que estos se involucren en el proceso educativo desde el principio hasta el final del mismo» (119). El modelo traspodidáctico textual se lleva a cabo en diferentes fases, en base a las cuales planteamos nuestra propuesta: selección de textos, proceso transpodidáctico textual y puesta en escena y representación teatral.

5.1. *Selección de textos*

Esta primera fase se realizará durante el primer trimestre. En el modelo de «transpodidáctica textual», la selección de textos debe tener en cuenta el nivel educativo en el que se inscribe el proyecto. Así, para Educación Primaria, se puede partir de cuentos tradicionales, fábulas y leyendas. Nosotros planteamos aquí, para el cuarto curso de Educación Secundaria, una novela de Pardo Bazán. Además, nos parece interesante este modelo porque permite integrar también «textos» de la tradición oral, como pueden ser las historias recordadas por las cigarreras que quedan en A Coruña o, en su defecto, por sus descendientes. Precisamente esas historias «transmitidas de generación en generación constituyen también una fuente documental interesante, que puede servir perfectamente de motor de arranque» (Couto-Cantero, 2014: 113). Los textos seleccionados para nuestra propuesta se trabajarían durante el primer trimestre. Por un lado, se propone una lectura individual de la novela, y, por otra, un trabajo colaborativo de documentación sobre las historias y leyendas que permanecen en el imaginario colectivo de nuestra ciudad.

5.2. *Proceso transpodidáctico textual*

En este proceso partiremos de un texto de ficción literario, denominado por Couto-Cantero «TFL 1», para llegar a un texto de ficción literario final o «TFT2». Esta segunda fase se implementará durante el segundo trimestre, para lo cual, proponemos la misma ruta de trabajo que Couto-Cantero plantea en su propuesta, organizada en cuatro sesiones de tres horas cada una. No obstante, teniendo en cuenta que a diferencia de ésta, el primer texto de referencia no es un cuento breve sino una novela, proponemos el mismo número de sesiones, pero incrementando el número de horas:

- Introducción de conceptos relacionados con los textos literarios y orales (3 horas).

En esta primera sesión, proponemos a nivel grupal una discusión sobre los temas más importantes de la novela y su relación con los referentes culturales de nuestra ciudad. Se tendrán en cuenta las historias recolectadas por nuestro alumnado, así como todos aquellos lugares de referencia de la «Marineda» de Pardo Bazán que pueda identificar en A Coruña. Usando las TIC, se planteará una búsqueda de información en torno a la figura de la cigarrera española, tanto en su dimensión social y obrera como en su dimensión cultural, aludiendo a sus múltiples representaciones artísticas de esta figura. Se discutirán, además, las características de la novela y del teatro como géneros literarios, para que los tengan en cuenta a la hora de realizar la dramatización de la obra.

- Proceso transpodidáctico (3 horas).

Este proceso, según Couto-Cantero, tiene como fin «implementar aquellos cambios necesarios para la obtención de otro texto de ficción literario con la intención de alcanzar el aprendizaje y buen uso de una lengua» (116). En este momento, el alumnado decidirá el argumento de su texto literario final, que será una revisión de la novela de Pardo Bazán, en el que se destaquen los elementos de nuestra tradición cultural representados en la novela *La Tribuna*. El alumnado será en este momento el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se le dará libertad creativa para crear su propia versión, o proponer una nueva representación de la figura de la cigarrera, no ya desde la perspectiva decimonónica, sino desde la mirada del joven del siglo XXI.

- Se redacta la obra dramática (6 horas).

Una vez definidos los personajes y el argumento, la clase se dividirá en tres grupos y cada uno de ellos se encargará de redactar uno de los tres actos.

El rol del docente será el de observador y controlador. Debe asegurarse que los acotamientos planteados para cada uno de los actos tengan coherencia entre sí.

- Perfeccionamiento de la obra en todos los aspectos didácticos y lingüísticos (2 horas).

En esta sesión el alumnado se intercambiará los textos escritos, con el fin de revisar la corrección estilística, gramatical y ortográfica del trabajo de sus compañeros. Será el profesor el encargado, en última instancia, de realizar la revisión final del trabajo, para pulir los últimos retoques.

5.3. *Puesta en escena y representación teatral*

Esta fase tendrá lugar durante el tercer trimestre. En esta fase se aborda la puesta en escena de la versión teatral de *La Tribuna*. Como dice Couto-Cantero, «en esta fase se promocionan las destrezas productivas y se fomenta, sobre todo, el uso y aprendizaje de la lengua en su vertiente oral» (122). Los alumnos y alumnas prepararán la representación oral de la obra, diseñarán el vestuario y los escenarios, aludiendo a lugares relevantes de su ciudad, descritos en la «Marinada» Bazaniana.

6. Conclusión

En este artículo se ha propuesto una revisión de la figura de la cigarrera, elemento del Patrimonio Cultural Inmaterial de nuestro país. En un momento en el que casi todas las fábricas de tabacos de nuestro país han sido ya rehabilitadas para cumplir funciones totalmente diferentes –bien sean rectorados universitarios, como es el caso de Sevilla, o Tribunales de justicia, como en Coruña– es necesario valorar la figura de la cigarrera para que no caiga en el olvido. No sólo se debe apreciar como referente cultural, a través de su representación en infinidad de obras artísticas, pictóricas o cinematográficas, sino como figura clave en la lucha por los derechos de la mujer y de la clase trabajadora.

A pesar de las limitaciones que puedan suponer la procedencia conservadora y aristócrata de Emilia Pardo Bazán, *La Tribuna* es una novela que ha sido capaz de representar la singularidad de esta comunidad de mujeres. Las experiencias de clase y de género se combinan de tal modo en este sistema, que el resultado final es la experiencia de una comunidad única, donde las necesidades humanas constituyen la esencia más preciada. Se ha destacado el rol de esta comunidad

obrero en diferentes momentos clave de la historia de nuestro país, así como su reivindicación de los derechos de los trabajadores o su cuestionamiento de los roles de género de la sociedad patriarcal. Por ello, hemos delineado una propuesta didáctica, a través de la cual el alumnado reconozca la figura de la cigarrera como referente histórico y cultural de nuestro país.

Referencias bibliográficas

- BAJTIN, M. (1999): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, trad. Julio Forcat y César Monroy, Madrid, Alianza.
- BOBADILLA, M. (2001): «Representación de la comunidad obrera femenina en la novela de Emilia Pardo Bazán, *La Tribuna*», *Hiperfeira: International Journal of Arts and Literature*, Spring, 2001. Recuperado de www.ic.sunysb.edu/Publish/hiper/num0/issue0.htm (01/07/2016).
- CAPEL, R. M. (1999): «Life and Work in the Tobacco Factories: Female Industrial Workers in the Early Twentieth Century», en V.L. Enders y P.B. Radcliff (eds.), *Constructing Spanish Womanhood. Female Identity in Modern Spain*, Albany, SUNY Press, pp. 131-150.
- COUTO-CANTERO, P. (2014): «Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones de los textos de ficción para la enseñanza y aprendizaje de lenguas», *Didáctica: Lengua y Literatura*, 26, pp. 105-129.
- DOUGLAS, M. (1966): *Purity and Danger*, London, Ark Paperbacks.
- JAGOE, C.; A. Blanca y C. Enríquez de Salamanca (1998): *La mujer en los discursos de género: Textos y contextos en el siglo XIX*, Barcelona, Icaria & Antrazy.
- KAPLAN, T. (1990): «Conciencia Femenina y Acción Colectiva: El Caso de Barcelona, 1910-1918», en J. S. Amelang y M. Nash (eds.), *Historia y Género: Las Mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia, Edicions Alfons el Magnanim, pp. 267-294.
- LAFUENTE, I. (2004): *Agrupémonos todas*, Madrid, Punto de lectura.
- MANAUT, S. (2012): *La revolución de las pepas: las cigarreras de Cádiz y la primera constitución española de 1812*, Valencia, Obrapropia Editorial.
- NADALES, M. J. (2014): «Las Cigarreras», en Manuel Cabrera Espinosa y Juan Antonio López Cordero (ed.), *Revista Códice: Actas del VI Congreso virtual sobre historia de las mujeres* (Jaén, 15 al 31 de octubre de 2014), Jaén, Asociación de amigos del archivo histórico diocesano de Jaén, pp. 509-537.
- NASH, M. (1983): *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*, Madrid, Anthropos.
- O'CONNOR, D. J. (1998): «Representation of Women Workers: Tobacco Strikers in the 1890's», en V.L. Enders y P.B. Radcliff (eds.), *Constructing Spanish Womanhood. Female Identity in Modern Spain*, Albany, SUNY Press, pp. 151-172.
- PARDO BAZÁN, E. (1991 [1883]): *La Tribuna*, Madrid, Cátedra.

- _____ (1999 [1916]): *La Mujer Española y otros escritos*, edición de Guadalupe Gómez-Ferrer, Madrid, Cátedra.
- ROMERO MASÍA, A. (1997): *A fábrica de tabacos da Palloza. Producción e vida laboral na decana das fábricas coruñesas*, Galicia, Baiá edicións.
- SCANLON, G. (1990): «Class and Gender in Pardo Bazán's *La Tribuna*», *Bulletin of Hispanic Studies*, 67(2), pp. 137-150.
- UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de www.unesco.org/culture/ich/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003 (05/07/2016).

El Patrimonio Cultural Inmaterial para el fomento de la interculturalidad en las aulas de aprendizaje: el Coco

Pilar COUTO-CANTERO / David LEIRA CAPARRÓS

Universidad de A Coruña (UDC)

pilar.couto@udc.es / david.leira.caparros@udc.es

Resumen: Este artículo se centra en el estudio e interpretación de la figura del «Coco» como un elemento común que forma parte del Patrimonio Cultural Inmaterial de diferentes tradiciones, lenguas y culturas. La metodología de trabajo está basada en la teoría de la transpodidáctica textual desarrollada por la co-autora de este trabajo. En la primera sección llevamos a cabo la presentación de la figura del «Coco» a través de una canción de cuna tradicional en lengua gallega. En una segunda parte, realizamos un análisis narratológico-semiótico de la traducción al español del relato breve «The Boogeyman», escrito por S. King y publicado en 1973 en la revista *Cavalier*. Por último, teniendo en cuenta los textos objeto de estudio hemos incluido una propuesta didáctica que podría ser implementada en un nivel educativo de secundaria. Concluye este artículo complementando la investigación con la acción para fomentar la interculturalidad en el aula de lenguas a través del patrimonio cultural inmaterial y su interpretación y transmisión a través de los tiempos.

Palabras clave: Interculturalidad; el Coco; análisis textual; transpodidáctica; patrimonio inmaterial.

Laburpena: Artikulu honek «Kokoaren» figura aztertzen du hainbat tradizio, hizkuntza eta kulturaren kultura ondare materiagabeko osagai komun gisa. Lan honen egilekideak garatutako transpodidaktika testualaren teorian oinarritzen da lan metodologja. Lehen atalean, «Kokoaren» figura aurkeztu dugu galizierazko sehaska kanta tradizional baten bidez. Bigarren atalean, «The Boogeyman» narrazio laburraren espainierarako itzulpenaren analisi narratologikosemiotiko bat egin dugu. S. King-ek idatzi zuen lana, eta *Cavalier* aldizkarian argitaratu zen 1973an. Azkenik, aztergai izan ditugun testuak kontuan hartuta, Bigarren Hezkuntzako hezkuntza maila batean ezar litekeen proposamen didaktiko bat sartu dugu. Artikulu hau amaitzeko, ikerketa ekintzarekin osatu dugu, hizkuntzen gelan kulturartekotasuna sustatzeko kultura-ondare materiagabearen bidez eta historian zehar izan duen interpretazioaren eta transmisioaren bidez.

Gako hitzak: Kulturartekotasuna; Koko; analisi testuala; transpodidaktika; ondare materiagabea.

Abstract: This article is focused on the study of the figure of «the Boogeyman» and its interpretation as a common element which is part of the intangible heritage of different traditions, languages and cultures. The methodology used to present this research is based on the theory of transpodidactics developed by one of the co-authors of this work. In the first section, a presentation of the figure of the Boogeyman throughout a traditional Galician lullaby is carried out. Secondly, we deliver our textual analysis of the Spanish translation of the short story «The Boogeyman» written by S. King and published in 1973 in the magazine *Cavalier*. Finally, we have prepared and given some hints for a didactic proposal about the issue, which could be implemented in a Secondary School educational context. This constitutes the final stage of this article in which research and action are combined in order to promote interculturality in the classrooms through the interpretation and transmission of part of our intangible heritage.

Keywords: Interculturality; the Boogeyman; Textual Analysis; Transpodidactics; Intangible Heritage.

1. Introducción

La figura del Coco, a la que hemos dedicado este trabajo, tiene un lugar relevante en el Patrimonio Inmaterial Universal. De acuerdo con una de las acepciones del *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, el Coco es un «ser imaginario con que se mete miedo a los niños». Efectivamente. Esta figura relacionada con el mal y que viene «para hacer daño a los niños», se ha utilizado en la historia para asustar a estos, para llevárselos o incluso para comérselos: «Pórtate bien que si no viene el coco y te comerá», «Be good, or the boogeyman will come and get you!».

A continuación damos paso al análisis de esta figura universal poniéndola en relación con tres textos de ficción diferentes, escritos también en lenguas diferentes, localizados en lugares geográficos diferentes, pero estrechamente relacionados entre sí. Lo que despertó nuestra atención para llevar a cabo esta investigación sobre el patrimonio inmaterial con el fin de fomentar el plurilingüismo y el pluriculturalismo en las aulas de aprendizaje de lenguas, fue el hecho de cómo ha sido interpretada la figura del Coco y cómo ha sido utilizada desde tiempos inmemoriales como elemento de control paterno y social sobre los niños y niñas; siendo éste, según muchos investigadores, la interpretación y representación universal del miedo infantil.

El Coco es una figura popular asustadora de niños, con la que se amenaza a aquellos que no quieren dormir. Esta figura es bien conocida en Galicia, Portugal, España y América Latina (por influencia lusa y española), y también en el resto del mundo donde suele adoptar distintas formas. Hay quien relaciona el origen de este personaje con una tradición ancestral con raigambre en el culto celta de los cabezas cortadas. Para el nombre y su caracterización se sugirieron numerosas posibilidades. Desde el término latino *coquus* (cocinero), al náhuatl *kolko* (daño). Dependiendo del lugar, se representa bien como un fantasma cuya cabeza es una calabaza vacía con tres agujeros que hacen de ojos y boca, o bien como un ser con cabeza peluda. El etimólogo Joan Corominas mantiene en su obra *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* que los hombres del almirante portugués Vasco de Gama llamaron así al fruto con ese mismo nombre comparando su peculiar cáscara con los tres agujeros con la típica representación del rostro del Coco.

En el norte de Portugal (del portugués *côco*) y en el sur de la Galicia, el Coco se representa como un fantasma que lleva una calabaza vacía a modo de cabeza. Esta figura recibe distintos nombres por el mundo: Kukui, Kookooe, Cocoman, Cocoricamo, Cucufo, Cocón, Cucala, Coco Cirioco, Coca rabixa, Cuca, Cucú.

También se conoce como: el hombre del saco, el hombre de la bolsa, Tacachotero (en ciertas zonas de Mesoamérica), Boogeyman (con distintas variantes homófonas: bogeyman, boggyman, bogieman) o, en la cultura eslava, como la bruja Baba Yaga.

Mientras en unos lugares del mundo se representa como un hombre, en otros puede ser una mujer; en unas latitudes tiene cara y en otras nunca muestra su rostro. Sin embargo, en todas las culturas su función es la de asustar a los niños y niñas que no se portan bien, que no duermen, o que hacen pequeñas travesuras como chuparse el dedo pulgar, etc. Se convierte, por tanto, en un elemento de control parental y social sobre los niños y niñas, al que recurrir cada cierto tiempo, para mantener viva la presencia de esta figura y así conseguir que los pequeños se comporten apropiadamente.

El mal que inflige el Coco a los niños que no se portan bien varía bastante; en unos lugares la gran amenaza consiste en comerse a los niños y niñas. Todos tenemos en mente la nana «Duérmete niño, duérmete ya, que viene el Coco y te comerá»; mientras que en otros textos orales, el Coco simplemente viene a buscar al niño o niña que no se duerme. Evidentemente, la del Coco es una amenaza que nunca se llega a materializar. Sin embargo, el miedo que se genera con esa amenaza sirve para que los niños y niñas actúen como se espera que lo hagan. La figura del Coco se ha transmitido de generación en generación, principalmente, a través de historias orales, nanas, etc. Con la aparición de otros soportes, la figura del Coco resurge materializada en distintas formas diferentes a través de cuentos, libros, cantos de todo tipo, filmes, cortos, obras de teatro e incluso en pinturas de reconocido prestigio. Tal es el caso de la documentación gráfica de Goya que reproducimos a continuación:



Figura 1. *Que viene el coco*. 1797-1799. Goya y Lucientes F. Aguafuerte, Aguatinta bruñida sobre papel verjurado, ahuesado, 263 x 202 mm.¹

1. (Descarga de imagen autorizada para uso privado, ámbito académico, de investigación y/o docente. Copyright de la imagen ©Museo Nacional del Prado).

2. Estudio y presentación de la figura del Coco a través de una canción de cuna tradicional gallega

Los cantos de cuna se llevan empleando desde tiempos inmemoriales. El verso latino «Lalla, Lalla, Lalla, aut dormi, aut lacte» (o lloras o mamas) aparece como un escolio de Aulus Persius Flaccus, y podría ser el más antiguo que se conserva. En 1072 el escritor turco Mahmud al-Kashgari habla de los cantos de cuna turcos llamados «balubalu» en su libro *Dīwānu l-Luġat al-Turk*. También se especula que el término inglés *lullaby* proceda de «Lilith-bye» or «Lilith-Abi» (en hebreo, «Vete, Lilith»). Según la tradición hebrea Lilith robaba a los niños y niñas por la noche. Muchos versos medievales que hablaban del nacimiento del niño Jesús pasaron a la cultura popular en forma de canciones de cuna.

Los cantos o canciones de cuna son cantos para niños y niñas muy pequeños, en voz de un solista, principalmente la madre (aunque también el padre), que sirven para ponerlos a dormir, y que se caracterizan por su ritmo lento y rutinario, con una melodía repetitiva y un estribillo final dirigido a enfatizar este ritmo. El objetivo del canto es que el niño o niña se duerma y todas las letras de las coplas van dirigidas a esa intención. Esas nanas quedan grabadas en el subconsciente para siempre y ese sonido es el primer contacto que tenemos con la música tradicional y con el sentido del ritmo. Estas ayudan a iniciar al niño o niña en el aprendizaje de la lengua. Por tanto, las canciones de cuna, como expresión popular de una comunidad, reflejan todos estos aspectos socioculturales que influyen en la socialización de los más pequeños.

Otro aspecto interesante en el que los cantos de cuna, en particular, cumplen una función importante, es aquel relacionado con la capacidad imitativa y su relación con el desarrollo del lenguaje. La imitación responde a una intención del bebé para reproducir el gesto del adulto. Tanto la sonrisa social como el contacto visual son fundamentales para el establecimiento de la relación subjetiva y afectiva entre el cuidador y el bebé. El comportamiento social imitativo y el lenguaje maduran al mismo tiempo que se favorece la sociabilidad y se fomenta el aprendizaje temprano. Por todo ello podemos deducir que los cantos de cuna tienen valor no solo como forma de expresión de nuestro patrimonio musical e inmaterial, sino también como elemento pedagógico para el aprendiz, concretamente para el aprendizaje del habla, pues en ellos podemos encontrar todos los elementos que familiarizan al niño o niña con la formación del lenguaje. Así, las vocalizaciones (ea, ea..., aa, aa..., oo, oo...), la duplicación de sonidos (a roró, lala...), la repetición de palabras familiares y frases (la coda), el interés por un tema concreto, el uso de diminutivos, etc., suponen la iniciación del niño o

niña en la musicalidad y en el ritmo, unidos al movimiento de acunar. También tienen efectos tranquilizantes porque el contacto físico, los cariños y arrumacos regulan el comportamiento y el estrés infantil.

Todo ello conforma una muestra en la que se pueden ver reflejados los valores tradicionales, los miedos, las creencias y los muchos aspectos que conforman la sociedad y la cultura en la que el niño o niña crecerá como persona, y el entorno en el que será socializado. Por lo que respecta a la temática de los cantos de cuna, se puede afirmar que es muy diversa y variada. Así, podemos encontrar cantos tranquilizadores, tiernos o tristes, cantos que dan miedo, con temática religiosa o fantástica, cantos sobre la reafirmación de la paternidad del niño, cantos de aviso al amante de que el marido está en la casa para que no entre, cantos que indican que el niño o niña puede dormir tranquilo porque está seguro, cantos sobre los trabajos duros de la madre y del padre, sobre la soledad del niño o niña, sobre la ternura y, entre todos ellos, cantos que incluyen la temática del Coco.

La figura del Coco tiene, ciertamente, un papel muy destacado en las nanas y cantos de cuna, en una forma poética que el folclorista chileno Plath (1907-1996) describe como una mezcla compuesta de adulación y amenaza. Si bien la figura del Coco ya era conocida a finales de la Edad Media y en el paso al Renacimiento, el canto de cuna más antiguo que conocemos en el que aparece este personaje data del siglo XVII. El miedo es un sentimiento natural en el ser humano. Los niños y niñas pequeños muestran sus temores a los ruidos, a la oscuridad, a lo desconocido, a los animales, al alejamiento del padre o de la madre, etc. Sin embargo, el miedo es también interpretado como un recurso de autoprotección.

A la hora de ir a dormir y aprovechados por quien acuna al pequeño, estos miedos son recibidos por el niño o niña como los primeros miedos. El ser humano ha creado una serie de figuras que evocan el sueño del pequeño cuando este no llega. Estas figuras aparecen en las letras de muchas canciones de cuna de distintas culturas. Los pequeños escuchan estos poemas musicalizados incluso antes de mantener diálogos con los adultos.

De todos los entes asustadores, probablemente el más generalizado en Galicia sea el Coco, empleado por el adulto para conseguir dormir al pequeño. El niño o niña que se resiste a dormir recibe una hipotética amenaza con la llegada de un ser mítico y arcaico, una amenaza que está ahí latente y que nunca acaba de batir. Se establece una dualidad entre el cariño y la amenaza de que venga el Coco, entre el amor de la madre y el miedo, entre la realidad y la fantasía..., dualidades bien presentes a lo largo de la vida. En el caso de la canción recogida, la amenaza es muy suave si se compara con otras en las que el Coco se comerá o llevará a los niños y niñas que no duermen. Como veremos a continuación, en este ejemplo únicamente se dice que el Coco viene a buscar al niño que no duerme.

Para documentar esta primera parte, hemos elegido como ejemplo una canción de cuna en la que aparece la figura del Coco además del tema de la seguridad y los trabajos del padre y de la madre. Esta canción ha sido recuperada del informante de la comarca de Bergantiños, Xosé Rama (Xosé de Vigo dos Toxos) y ha sido reelaborada, respetando el original, en el documento discográfico *Corrición* del grupo Maghúa, del que uno de los autores de este trabajo forma parte desde el año 2006.

Durme, meu nenino, durme,
 durme que vén o Cocón,
 vén buscar o neno
 que non dorme, non
 O ro ró meu neno
 O ro ró meu sol
 O ro ró meu neno
 do meu corazón.
 Durme, meu nenino, durme,
 quen che vai a dar a teta,
 túa nai vai no muíño,
 e teu pai na leña seca.
 Durme, meu nenino, durme,
 durme se queres durmir,
 que teu pai está contigo
 e el velará por ti.

Duerme, mi nenito, duerme,
 duerme que viene el Cocón,
 viene a buscar al niño
 que no duerme, no
 El ro ró mi niño
 El ro ró mi sol
 El ro ró mi niño
 de mi corazón.
 Duerme, mi nenito, duerme,
 quién te va a dar la teta,
 tu madre va en el molino,
 y tu padre en la leña seca.
 Duerme, mi nenito, duerme,
 duerme si quieres dormir,
 que tu padre está contigo
 y él velará por ti.

Figura 2. Canción de cuna gallega recuperada del informante Xosé Rama; traducción y elaboración propias.

3. Análisis del texto de ficción literario: «The Boogeyman» (S. King, 1973)

El título original del texto de ficción literario (en adelante TFL) elegido para este estudio es «The Boogeyman (short story)» escrito por Stephen King (Stephen Edwin King), escritor estadounidense nacido en 1947, autor de más de cincuenta novelas de terror, suspense, ciencia ficción y fantasía. También escribió alrededor de doscientas historias cortas, entre las cuales se encuentra la de «El Coco». Este TFL fue publicado por primera vez en el año 1973 en la revista de adultos *Cavalier* y más tarde recopilado en el libro-colección *Night Shift* en el año 1978. El volumen en el que se recoge la historia objeto de análisis se corresponde con la 9ª edición de la colección, publicada en mayo de 1992 por

Plaza & Janés Editores y traducida al español por Gregorio Vlastilica y Eduardo Goligorsky.

Para ubicar la historia en su contexto histórico-social conviene apuntar que entre los años 1969 y 1974 Richard Nixon era presidente de los EEUU. Las cuestiones más destacables en aquella época se centraban en las tensiones raciales, la oposición a la guerra de Vietnam, la subsiguiente crisis económica y social provocada por esta guerra y el escándalo de las escuchas ilegales del Watergate. Todo esto aparece recogido de alguna manera en la obra en la parte en la que Billings, el protagonista de este relato, narra la muerte de su hijo. Especialmente el trasfondo de las manifestaciones contra la guerra del Vietnam, la tensión racial y las manifestaciones por los derechos de los afroamericanos, que en el año previo a la muerte de Andy (su hijo), pasaron desapercibidas para Billings y Rita (su mujer), dado su estado de felicidad.

El Coco adopta la forma de una historia breve que ya se pone de manifiesto incluso en el título original: «The Boogeyman (short story)». Se trata de un texto de ficción literario con diálogos en el que se nos presenta una narración por parte de un personaje, por lo que la historia se desarrolla a un nivel narrativo intradieético-homodieético. Es este narrador-protagonista quien va dando cuenta de los acontecimientos que van ocurriendo en más o menos una hora de tiempo real en la consulta de un psiquiatra. El relato presenta la típica estructura narrativa tripartita: introducción (I), nudo (N) y desenlace (D). En la introducción, que es breve, se exponen los motivos por los que Billings acude al psiquiatra. Le sigue el nudo, con tres niveles narrativos (NN), que corresponden a cada una de las muertes de los tres hijos, que nos van acercando al desenlace final: la supuesta muerte de Billings.

En la introducción (I) se describe, como apuntábamos, el motivo que llevó al protagonista Billings a acudir a la consulta del doctor Harper, intercalando el diálogo y el elemento descriptivo. De pronto, aparece un elemento que se va a convertir en un personaje más: la puerta, que rompe el ambiente cálido creado entre el paciente y doctor. La puerta constituye un elemento inquietante para Billings y el doctor tiene que abrirla para que el paciente se quede más tranquilo. Prosigue con la narración de la historia de Billings y comienza el nudo (N) de la obra en el momento en que el doctor le pide que le cuente cómo fueron asesinados sus hijos. Esta parte termina bruscamente cuando Harper, el doctor, pregunta directamente a Billings quien mató a sus hijos a lo que el paciente responde que fue el Coco.

Llegados a este punto, comienza el primer nivel narrativo (NN1) con la narración de las experiencias vividas cuando el hijo mayor, Denny, empezó a mostrar problemas con la oscuridad y pedía luz. Sus padres no querían que el

pequeño se echase a perder por consolarlo cuando lloraba. De algún modo se extrae del análisis textual la interpretación de la figura del Coco mientras el protagonista cuenta cómo su hijo mayor chilló: «¡El Coco, el Coco, papá!» y cómo no le hizo caso a pesar de que ni él ni su madre le habían enseñado semejante palabra. Recuerda también algo que le quedó grabado en la mente: la puerta del armario, que él había cerrado, como cada noche, estaba entreabierta... El elemento de la puerta se intercala nuevamente en la narración incrementando la tensión de la misma. Él aún no sabía que había sido el Coco y sigue comentando cosas sobre la investigación posterior a la muerte del niño. Termina esta parte con la explicación médicamente verosímil pero poco creíble de que la muerte de su hijo se había debido a una muerte súbita y la justificación por parte del psiquiatra de esta misma explicación.

En el momento en que el doctor Harper enciende nuevamente su pipa comienza la siguiente parte del relato, el siguiente nivel narrativo (NN2) centrado en la segunda hija, Shirl. El protagonista narra cómo la llevan a la habitación en la que había muerto Denny, su hermano mayor, narra también que no querían sobreprotegerla, como no consintieron con su hermano, y cómo un año después de cambiarla de habitación, la niña chilló: «¡el Coco, papá, el Coco!». Billings, que piensa de nuevo en la puerta entreabierta, por no dar a entender que se había equivocado el año anterior, no le hace caso y deja a la niña sola. La narración del paciente es interrumpida por el psiquiatra, que parece tomarle el pelo a Billings. Sus ojos se desplazan a la puerta del armario del despacho y el doctor le pregunta con cierta ironía si quiere que la abra. En este punto el doctor Harper comienza a llevar la batuta y Billings prosigue con la narración de la noche en la que su hija murió. La puerta estaba otra vez abierta y recuerda que además de chillar por el coco, su hija había pronunciado la palabra «garras» con el rotacismo de un bebé que dice: «galas». El psiquiatra habla de la semejanza de «galas», con galochas, cierto tipo de chanclos como los que el doctor tiene en ese momento en su armario. Volviendo a la narración de los hechos Billings cuenta cómo encontró a su hija muerta: negra, después de haberse tragado la lengua, con los ojos completamente abiertos mirándole fijamente como echándole la culpa a su padre.

El dictamen esta vez fue convulsión cerebral. Billings volvió solo a la casa donde estaba esa «cosa» y cuenta cómo tuvo una pesadilla después de quedarse dormido con la luz encendida. Como dato curioso de la delgada línea que separa la realidad de la ficción, conviene comentar en este punto cómo el propio S. King ha dicho en varias entrevistas que duerme con la luz encendida. Además, para incrementar la tensión en este nivel narrativo, se incluye otra historia dentro de la historia: Billings cuenta una pesadilla en la que un marido asesinado por

su esposa vuelve de ultratumba para vengarse y matarla. Esto constituye una interrupción en el NN más álgido del relato que recuerda a una de las famosas «Historias de la Cripta» muy probablemente escrita por el propio King. Rita, su mujer en ese momento sigue amándolo y ocupando su lugar de mujer sumisa, aunque ella, según sigue contando el paciente, quería otro hijo y él no. Además, hace una regresión a la situación de ausencia de relación con su propia madre ya que ésta opinaba que Rita era una cualquiera por haber estado con su hijo antes de casarse. También alude al uso del DIU como método anticonceptivo y al embarazo presuntamente buscado por Rita según él. Todas estas son interpretaciones derivadas de la lectura profunda, así como la interpretación que el lector realiza de la figura del Coco tras la lectura de las consideraciones del padre atormentado.

Andrew, Andy, su tercer hijo ocupa el tercer nivel narrativo del nudo (NN3). En este momento se habían cambiado de casa y las conmociones raciales y sociales de la época no les afectaban por su estado de felicidad. En la casa anterior había muchos malos recuerdos y también muchos armarios. Pero después de un año de felicidad, Billings comienza a pensar que el Coco encontró nuevamente su rastro después de haberlo perdido durante la mudanza y comienza a no abrir los armarios por miedo a que salte sobre él. Andy dormía con sus padres y después de resistirse enormemente lo cambiaron de habitación hasta que murió en febrero. Cuenta cómo esa cosa se hizo más valiente cuando Rita fue a visitar a su madre, y cómo una mañana encontró la casa revuelta, con un montón de limo y putrefacción, los discos rayados y las puertas, todas, abiertas de par en par. El miedo de Billings crecía y comenzó a sentir la presencia de algo que se escondía en la oscuridad sin disimulo. En su cobardía, sabía que iría primero en busca de Andy.

El tercer hijo de Billings chilló una noche: «¡el Coco, papá, el Coco! ¡Quiero ir con papá, quiero ir con papá!». Y su padre no lo llevó con él porque tenía miedo. Una hora más tarde, un alarido lo despertó y cuando llegó a la habitación de Andy vio al Coco abalanzado sobre su niño, matándolo. Recuerda el chasquido del cuello del niño al romperse. Se escapó de la casa, y cuando volvió y llamó a la policía mintió. Si en los dos primeros casos los médicos concluyeron que las muertes de los pequeños habían sido causadas por muerte súbita y convulsión cerebral, en este caso el cobarde de Billings achacó la muerte a una caída de Andy mientras quería salir de la cuna por la noche. La policía acreditó su versión, sin embargo, Rita, no. Esta parte termina bruscamente y el tiempo de la sesión llega a su fin. Comienza el desenlace (D) en el momento en que Harper le dice a su paciente que pida otra hora para seguir conversando sobre el asunto, si es que realmente quiere eliminar sus sentimientos de culpa por todo lo acontecido.

Billings sale a pedir cita y la enfermera no está. Cuando regresa a la consulta, el doctor tampoco está y la puerta del armario está entreabierta, apenas una rendija... Y el Coco cobra su trofeo.

En unas pocas páginas, Stephen King y, a su vez el lector, hace un repaso interpretando todo tipo de miedos y traumas infantiles incluidos también los de los padres, y surgen una serie de elementos sobre los que debatir: además de los miedos y traumas, la liberación feminista, el uso de los anticonceptivos, las tensiones sociales o la homofobia. Todo esto ocurre en menos de una hora durante el transcurso de la cita con el psiquiatra. Los puntos álgidos de cada una de las partes coinciden con la muerte de los tres hijos y la de Billings al final de la historia. Entre estos picos de tensión, se intercala constantemente el diálogo entre el psiquiatra y su paciente y, a medida que va avanzando la historia, el protagonismo de Harper aumenta: en lugar de escuchar, pasa a la acción, ridiculizando a Billings en algunos momentos. Estos diálogos se justifican como elementos medidores de los picos de tensión del texto ficcional y estos picos coinciden con los párrafos en los que se narra la muerte de los tres niños y la supuesta muerte de Billings. La historia termina con un final abierto en el que caben todo tipo de interpretaciones. El Coco sale del armario sin que quede muy claro qué pasó después con el paciente..., aunque metafóricamente hablando, nuestra interpretación consiste en que el miedo, representado a través de la figura del Coco, gana terreno en la mente del ser humano a no ser que sea reducido desde el principio. Para ello, la labor de los padres desde el mismo nacimiento juega un papel fundamental pudiendo incluso marcar el destino de sus hijos.

La estructura narrativa de este TFL podría resumirse del siguiente modo en el cuadro que incluimos a continuación:

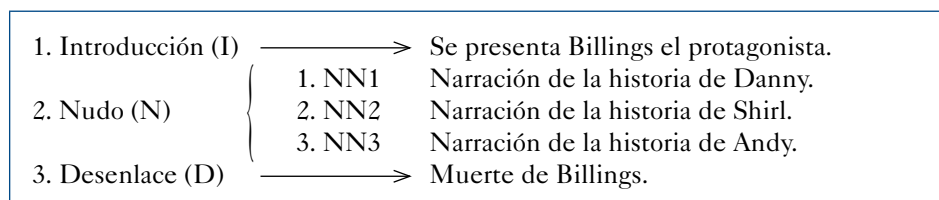


Figura 3. Estructura narratológica del TFL «El Coco» (The Boogeyman).

En cuanto a los personajes, conviene destacar que S. King siempre emplea nombres reales de personas, es decir, los nombres de sus personajes se encuentran en las guías telefónicas o se corresponden con conocidos del autor. En este TFL nos encontramos con una serie de personajes que podemos subdividir en tres apartados. Por una parte, los personajes de ficción que aparecen en el tiempo

presente de la narración de la historia: el doctor Harper, que es el psiquiatra que atiende al paciente (aparentemente podría ser también el Coco), Lester Billings de Waterbury (Connecticut) de 28 años, trabajador, divorciado y padre de tres hijos de cuyas muertes se siente responsable y la enfermera Vickers que tiene un papel totalmente secundario.

Por otra parte, se puede incluir un segundo apartado de los personajes de los que habla el paciente incluidos en el tiempo pasado durante su narración de los hechos. Estos son: sus tres hijos muertos/asesinados (Denny, Shirley y Andrew); Rita, la ex-mujer sumisa de Lester hasta la muerte de Andy que luego le abandona, y la madre de Billings, que sabemos que educó a su hijo creándole un montón de miedos y traumas infantiles, marcando su vida y la relación de este con su pareja y con sus hijos (en la obra de S. King abundan este tipo de madres, sobreprotectoras, posesivas y autoritarias). La figura del Coco, que representa el miedo, los terrores nocturnos, los traumas y todo lo negro y negativo, está presente en todo momento. Se podría decir que constituye el cuarto personaje de este apartado, e incluso sería muy interesante argumentar en favor de su importancia como protagonista del propio relato. Aunque no se puede ver ni tocar, sí se siente e incluso se puede oler (según las descripciones) y constituye el nexo de unión entre el tiempo presente en la consulta del doctor y el tiempo pasado en el que se narran las muertes de los tres niños.

En el tercer y último apartado de personajes o elementos importantes de este TFL, se incluyen como elemento clave las puertas de los armarios. De acuerdo con nuestra interpretación, es por ellas por donde entra el mal que acecha desde el propio interior de las casas, consultas, etc. Solo necesita una pequeña rendija para colarse en la vida de las personas y hacer daño. Tal vez el autor de esta ficción nos está indicando a través de esta metáfora los peligros que acechan a los seres humanos y a la integridad del cuerpo y del alma de las personas. Las posturas en el diván de la consulta del psiquiatra, las expresiones faciales de Billings y, sobre todo, las constantes alusiones descriptivas sobre sus manos merecerían, a nuestro juicio, especial atención y análisis porque definen claramente el interior y los sentimientos del protagonista. Por último, podría incluirse en este apartado lo que hemos denominado, en términos generales, el elemento social formado por los médicos forenses, policía, etc. que, en cierta medida, son cómplices y justifican los hechos ofreciendo explicaciones más o menos plausibles sobre la muerte de los dos primeros hijos y aceptando la versión de Billings sobre la muerte de Andy.

Conviene no terminar este análisis sin aludir al lenguaje y vocabulario empleado en este TFL y que podría resumirse en el uso de un lenguaje sencillo y descriptivo que sitúa al lector en el lugar exacto en el que se desarrollan los

acontecimientos. El autor consigue, como en casi todas sus obras, que el receptor perciba la historia a través de casi todos los sentidos: puede ver los colores que definen el estado de las cosas y los personajes, oye los ruidos y palabras como si estuvieran aquí mismo, huele los olores desagradables de esa entidad indefinida que es el Coco y es, incluso, capaz de sentir y casi tocar algunos objetos.

Aunque se supone, el final de esta historia es abierto y termina en suspense sin entrar en detalles sobre lo que le sucedió a Billings. En algún momento incluso se puede pensar que el Coco fue Billings porque cuando los tres hijos mueren, Rita o bien dormía, o bien estaba fuera de casa y tal vez por esa razón dejó a su marido. Billings da a entender que no quería mucho a los niños, que eran un estorbo para su vida en pareja con Rita. Incluso recuerda cómo su madre estaba en contra de su boda por considerar a Rita como una cualquiera por casarse embarazada y también sospechaba que ella, con el deseo de tener a Andy, había abandonado el uso del DIU sin decirle nada a su marido. Recuerda también cómo tuvo que dejar de estudiar para trabajar con motivo del casamiento. Parece haber cierto rencor en las palabras de Billings. ¿Y si el Coco fue Billings? ¿Y si fue él el que mató a sus tres hijos en otros tantos ataques de locura? En el NN3 sobre la muerte de Andy, el paciente dice que «eso» se hacía más valiente cuando Rita no estaba...

Por el contrario, de acuerdo con Beahm (1998) existe otra versión en la que se afirma que el Dr. Harper es el verdadero «Boogeyman» y Billings otra víctima más del monstruo. Esta última parece más creíble puesto que la propia narración culmina con las siguientes palabras: «Qué lindo –dijo el Coco mientras salía arrastrando los pies–. Aún sostenía su máscara del doctor Harper en una mano podrida, de garras espatuladas» (93).

4. Pautas para una propuesta didáctica en el aula de lenguas sobre la interpretación de la figura del Coco

La propuesta didáctica que pasamos a describir someramente podría ser desarrollada en cualquier instituto de Enseñanza Secundaria. Proponemos que sea desarrollada en tres aulas de segundo curso de Bachillerato para favorecer la formación de los hábitos de lectura, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y la cultura audiovisual, contribuyendo al desarrollo de las competencias básicas para esa etapa educativa en el marco de la normativa vigente. Pensamos en este género literario porque es poco habitual que se incluya en el canon literario y, sin embargo, muchos de los cuentos clásicos infantiles: «Caperucita Roja», «Cenicienta», «La bella durmiente», «Hansel y Gretel» y otros muchos tienen contenidos y finales terroríficos.

Con respecto a la normativa vigente durante la elaboración de esta propuesta debemos hacer referencia a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación que establece las enseñanzas mínimas para el Bachillerato, de entre las cuales (según el artículo 33) destacamos que el alumnado deberá desarrollar las capacidades que le permitan consolidar una madurez personal, actuar de forma responsable y autónoma, y desarrollar su espíritu crítico, pero especialmente afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, utilizar con solvencia y responsabilidad las TIC y, por último, desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

Para establecer los objetivos, organización y evaluación de este nivel educativo hemos partido del Decreto 126/2008, de 19 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. En este marco, presentamos una propuesta de unidad didáctica para segundo curso de Bachillerato. Esta unidad didáctica lleva por título: «Presencia del Coco y otros asustadores en el Patrimonio Cultural Inmaterial: historia, sociedad y literatura universal». Podría encajar dentro de varias materias tanto en la modalidad de Artes escénicas como en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Para centrar nuestra propuesta hemos decidido trabajar conjuntamente textos en gallego y en español. Es la unidad número tres del currículo y el final del primer trimestre puede ser un momento apropiado para comenzar a estudiar e investigar estas figuras de los asustadores. El alumnado de Bachillerato precisará ampliar las competencias que desarrolló en etapas anteriores teniendo presente que el aprendizaje será necesario y a lo largo de toda la vida. Por tanto, esta unidad didáctica irá principalmente encaminada a desarrollar la competencia de aprender a aprender, la competencia digital y del tratamiento de la información, la competencia artística y cultural y, por supuesto, la de la comunicación lingüística.

En cuanto a los objetivos proponemos los siguientes:

1. Conocer los grandes movimientos estéticos dentro de la literatura del llamado horror o terror, las principales obras literarias y los autores y autoras más destacados.
2. Leer e interpretar con criterio propio textos de ficción-terror literarios y saber relacionarlos con los contextos en los que fueron producidos.
3. Constatar, a través de la lectura de obras literarias, la presencia de temas recurrentes, como el del Coco y otros asustadores, tratados desde diferentes perspectivas, a lo largo de la historia (temas que manifiestan inquietudes, creencias y aspiraciones comunes a los seres humanos en todas las culturas).

4. Comprender y valorar críticamente las manifestaciones literarias del género de terror como expresión de sentimientos y como manifestación del afán humano por explicar el mundo.
5. Disfrutar de la lectura como fuente de nuevos conocimientos y experiencias y como actividad placentera para el ocio.
6. Planificar y redactar con un grado suficiente de rigor y adecuación trabajos sobre temas de este género literario, siguiendo unas pautas.
7. Realizar exposiciones orales correctas y coherentes sobre ellos, también con ayuda de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios audiovisuales.
8. Saber utilizar de forma crítica las fuentes bibliográficas adecuadas para el estudio de la literatura de terror, con ayuda de las TICs.
9. Adquirir las destrezas de analizar, sintetizar, comprender, juzgar, valorar, transformar y crear un texto propio que demuestre la asimilación de conocimientos sólidos sobre la literatura de terror.
10. Analizar las relaciones existentes entre obras significativas de la literatura de terror universal y otras manifestaciones artísticas (ópera, nanas, cine, cómic) estableciendo su conexión a través del modelo de la transpodidáctica.

Por lo que respecta a los contenidos que proponemos como punto de partida para esta propuesta incluimos los siguientes:

- Lectura y comentario de fragmentos, antologías u obras completas de especial relevancia pertenecientes al género objeto de estudio.
- Relaciones entre obras literarias y obras musicales, teatrales, cinematográficas, etc.
- Observación, reconocimiento, selección y análisis de ejemplos representativos de la figura del asustador.
- Búsqueda de información relativa a los puntos anteriores a través de las tecnologías de la información y de la comunicación y de la utilización de la biblioteca escolar, así como el uso de medios audiovisuales que permitan la visión y el análisis de filmes o fragmentos significativos, la grabación de pequeñas escenas o representaciones.
- Literatura y cine. Las transposiciones de las grandes obras al cine. Estudio y comparación.
- El cine como literatura: los grandes filmes y guiones cinematográficos del siglo XX y XXI en el género de terror.
- El teatro como espectáculo total. La figura de los asustadores en el teatro.
- La canción moderna, los grandes poetas de la canción. La figura de los asustadores en la canción moderna.

En la programación didáctica anual se recoge para la realización de esta unidad didáctica un período de cuatro semanas lectivas, que se harán coincidir con el mes de noviembre. Los tres principios metodológicos de esta unidad didáctica se centrarán en el aprendizaje significativo y funcional, constructivo (los nuevos conocimientos se construirán sobre los conocimientos previos del alumnado) y autónomo (aprender a aprender). Basándonos en estos principios, se empleará una metodología de enseñanza-aprendizaje colaborativa (trabajo compartido, grupal y puestas en común).

Las actividades previstas tipo para alcanzar los objetivos de esta unidad didáctica son las que siguen:

- Lectura de la obra seleccionada y de fragmentos de otras obras escogidas previamente por el profesor, en las que se vean imágenes de la figura del asustador. Puesta en común y análisis de los textos.
- Lectura de noticias de tipo histórico sobre figuras reales que dieron pie a leyendas sobre asustadores. Puesta en común y análisis.
- Visionado del texto filmico seleccionado. Puesta en común y análisis conjunto con el texto escrito.
- Creación de un texto, sea en el soporte que sea, en el que aparezca reflejado uno de los elementos estudiados.
- Búsqueda de información sobre el origen y la vigencia de la figura del asustador de niños y las formas que este adopta tanto en la cultura gallega como en las distintas culturas del mundo y posterior exposición al grupo usando las TIC.

Esta unidad didáctica seguirá una evaluación formativa y continua bajo los siguientes criterios de evaluación con los que pretendemos comprobar el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Comprender los diferentes textos narrativos de ficción leídos y tener capacidad de distinguir su tipología, características y mensajes.
- Investigar y emplear el contexto histórico y la biografía del autor para comprender el significado de su obra. Se pondrá énfasis en la figura de Stephen King, maestro de la literatura contemporánea de terror y en su relato: «The Boogeyman».
- Conocer las características del género de terror como una corriente narrativa dentro de la literatura universal.
- Componer textos escritos propios con coherencia.
- Distinguir claramente los elementos del análisis literario y filmico y los conceptos, recursos y términos para elaborar dichos análisis.
- Caracterizar alguno de los momentos importantes en la evolución de los grandes géneros literarios (narrativa, poesía, teatro), relacionándolos con las ideas estéticas dominantes y las transformaciones artísticas e históricas.

- Analizar y comentar obras breves y fragmentos significativos de distintas épocas, interpretando su contenido de acuerdo con los conocimientos adquiridos sobre temas y formas literarias, así como sobre períodos y autores y autoras de literatura de terror.
- Realizar exposiciones orales, debidamente planificadas, acerca de una obra, de un autor o de una autora, o de una época, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y de la comunicación, expresando las propias opiniones y siguiendo un esquema preparado previamente.
- Realizar trabajos de investigación a partir de la lectura de una obra significativa dentro del género, siguiendo un guión previamente establecido, interpretándola en relación con su contexto histórico y literario y efectuando una valoración personal. Las fuentes bibliográficas básicas serán proporcionadas por el profesor o profesora, que guiará el proceso de documentación y de elaboración, y propondrá temas de investigación acomodados a las posibilidades del alumnado.
- Realizar, oralmente o por escrito, valoraciones en forma de ensayo de las obras literarias como punto de encuentro de ideas y sentimientos colectivos, y como instrumentos para acrecentar el caudal de la propia experiencia.
- Realizar análisis comparativos de textos de la literatura de terror universal con otros de la literatura gallega y española de la misma época, poniendo de manifiesto las influencias, las coincidencias o las diferencias que existen entre ellos.
- Reconocer la influencia de algunos mitos y arquetipos creados por la literatura de terror y su valor permanente en la cultura universal.
- Acercar ejemplos de obras significativas de la literatura de terror universal adaptadas a otras manifestaciones artísticas analizando en alguno de ellos la relación entre los diferentes lenguajes expresivos y los resultados obtenidos.
- Participar, ordenadamente, en los debates y discusiones que se realicen en la clase sobre determinados aspectos de una obra o de un movimiento.

Como instrumentos de evaluación del alumnado, se emplearán todas las actividades y trabajos breves realizados de manera grupal o personal: biografía y contexto histórico-social del autor, características de la obra escogida, glosario de términos para el análisis literario, dossier de imágenes, dibujos o fotografías y comentarios de la obra. En este sentido, se valorará el trabajo diario, el interés demostrado por el alumno o alumna, su tolerancia a la hora de escuchar las

opiniones de otras personas y la confianza para expresar las propias. El examen parcial de la materia contendrá cuestiones directamente relacionadas con esta unidad didáctica.

5. Conclusiones

Para terminar, en este trabajo hemos realizado por primera vez un análisis e interpretación de la figura del Coco como elemento del Patrimonio Cultural Inmaterial común a distintas culturas. Basándonos en el estudio de la presencia de la figura del Coco en un canto de cuna tradicional gallego como documento preliminar, abordamos el análisis del relato breve «The Boogeyman (short story)» escrito por Stephen King desde una perspectiva interdisciplinar. Para finalizar, partiendo de los textos objeto de estudio, incluimos también una propuesta didáctica que constituye, a nuestro modo de ver, el broche final de este estudio y que complementa la investigación analítica con la puesta en práctica y la acción en las aulas de aprendizaje a un nivel educativo concreto.

Como conclusiones finales podemos apuntar que, de acuerdo con nuestra interpretación de la figura del Coco, el protagonista de estos relatos es el miedo por excelencia, el miedo de un padre inmaduro que encuentra todo tipo de justificaciones para no hacer caso a sus hijos y acaba perdiéndolos a los tres y a su esposa también. Un miedo irracional que no sólo es cosa de niños y niñas sino también de adultos. El hecho de haber recibido una educación autoritaria podría provocar pésimas consecuencias en la formación de un individuo mientras que una educación asertiva basada en el diálogo o en la empatía (pero sin caer en la permisividad) podría ser más efectiva para evitar estos y otros muchos terrores. Nuestro protagonista, Billings, probablemente intentaba que sus hijos no pasaran por los traumas que él pasó con la estricta educación recibida por parte de su propia madre. En una lectura profunda del texto se pueden apreciar ciertas críticas al machismo, al autoritarismo, a la homofobia y a la violencia. También se podría concluir, a modo de moraleja, que debemos educar y formar individuos fuertes en todos los sentidos para que en el futuro sepan enfrentarse a los problemas/miedos que sin duda aparecerán en su camino tarde o temprano.

Por otra parte, hemos querido mantener viva la expresión de nuestra cultura popular a través de este estudio que manifiesta cómo se interpreta, a nuestro modo de ver, la figura del Coco en los textos analizados. En definitiva, una pequeña contribución por nuestra parte al Patrimonio Cultural Inmaterial que constituye uno de los elementos fundamentales de la sociedad y la cultura en la que crecerán las futuras generaciones.

Referencias bibliográficas

- BEAUM, G. (1998): *Stephen King from A to Z: An Encyclopedia of His Life and Work*, NJ, Andrews McMeel Publishing.
- DECRETO 126/2008, del 19 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- HIJANO DEL RÍO, M.; C. Lasso de la Vega y F. C. Ruiz (2011): «Figuras del miedo en la infancia: el hombre del saco, el sacamantecas y otros “asustachicos”», *Revista Fuentes*, 11, pp. 175-194.
- KING, S. (1992): «El Coco, historia corta», en *El umbral de la noche*, 9ª ed., Barcelona, Plaza & Janés, pp. 85-93.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- MAGHÚA (2012): «Canto de cuna tradicional (obtenida del informante Xosé Rama)», en *Corricán*, Maghúa e Inquedanzas Sonoras.

Desarrollos didácticos del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra (APIN): un proyecto de Lengua castellana y Literatura en Secundaria

M^a Victoria LÓPEZ PÉREZ

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
victoria.lopez@unavarra.es

Resumen: Este trabajo expone una experiencia didáctica en la asignatura de Lengua castellana y Literatura de 3º ESO, basada en el Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra, archivo digital, cuyo potencial educativo para los distintos aprendizajes del currículo de Secundaria está por explorar.

La experiencia consistió en un proyecto titulado «El ocio de ayer y de hoy», que planteaba como tarea final la grabación de entrevistas a informantes de generaciones distintas de una misma localidad sobre sus actividades en el tiempo libre. Las grabaciones pasarán a engrosar los testimonios audio-visuales en lengua castellana del APIN en el ámbito 7, «Formas de sociabilidad colectiva». En el proyecto participaron 25 estudiantes de un instituto público durante el curso escolar 2014-15, se articuló en tres fases e incluyó entre los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de la competencia lingüística (la entrevista y rasgos de vitalidad etnolingüística), de la competencia cultural (familiarización con el APIN), y de la competencia digital.

Palabras clave: aprendizaje por proyectos; competencia lingüística; competencia cultural; competencia digital; Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Laburpena: Lan honek DBHko 3. ikasmillako Gaztelania eta Literatura irakasgaiko esperientzia didaktiko bat azaltzen du. Esperientzia Nafarroako Ondare Materialagabearren Artxihoan oinarritzen da. Oraindik aztertu gabe daude artxiho digital honek eskaintzen dituen hezkuntza aukerak Bigarren Hezkuntzako curriculumeko ikaskuntzetarako.

«Atzoko eta gaurko aisia» izenburua duen proiektua erabili zuten esperientzian, eta amaierarako proposatzen zuten egitekoa zen herri bateko hainbat belaunalditako informatzaileekin aisialdian egiten dutenari buruzko elkarrizketak grabatzea. Grabaketak NOMAren gaztelaniazko ikus-entzunezko lekukotzekin batera gordeko dira 7. esparruan, «Talde soziabilitatearen formak». Ikastetxe publiko bateko 25 ikaslek parte hartu zuten proiektuan 2014-15 ikasturtean. Hiru alditan antolatu zen, eta ikaskuntza helburuen artean zegoen gaitasun hauek garatzea: hizkuntza-gaitasuna (elkarrizketa eta bisitasun etnolinguistikoaren ezaugarriak), kultura gaitasuna (NOMA ezagutzea) eta gaitasun digitala.

Gako hitzak: proiektuen bidezko ikaskuntza; hizkuntza-gaitasuna; kultura gaitasuna; gaitasun digitala; Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza.

Abstract: This work presents a didactic experience which was put into practice during a 3rd year Secondary Education Spanish Language and Literature course. It was based on the Digital Archive of the Immateral Heritage of Navarra (APIN), whose educational potential in the different curricular areas is yet to be explored.

The experience consisted in the implementation of a project entitled «Yesterday's and Today's pastimes», which included a final task of recording interviews about their free time activities to informants from different generations from a small town in Navarre. These recordings will eventually be included among the Spanish audio-visual testimonies of the APIN in one of its domains, the one related to the collective sociability practices. 25 students from a public secondary school participated in the project, during the academic year 2014-15; it was carried out in three phases and it included the following learning outcomes: development of the linguistic competence (the interview and the features of ethnolinguistic vitality), of the cultural competence (familiarization with the APIN) and of the digital competence.

Keywords: project-based learning; linguistic competence; cultural competence; digital competence; compulsory Secondary Education.

1. Justificación de la propuesta didáctica

El Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra atesora material multimedia al que acercarse con distintos fines, uno de los cuales es el educativo. Los testimonios audiovisuales lingüístico-culturales recogidos en el APIN ofrecen oportunidades para la enseñanza del castellano y del euskera, en sus distintas dimensiones (géneros textuales, niveles lingüísticos, etc.). El trabajo con estos materiales resulta adecuado para el desarrollo de la competencia comunicativa en las distintas asignaturas de las citadas lenguas, incluidas en nuestros currículos de Enseñanza Obligatoria y de Bachillerato (Aznárez y Asiáin, 2013). Apropia es también la difusión en las aulas del legado del archivo, que reúne las tradiciones, usos y costumbres de Navarra. Con ello se contribuye a un mejor entendimiento, por parte de los estudiantes, de la comunidad cultural en la que se están formando. La propuesta didáctica que se expone en este artículo es un ejemplo de utilización del Archivo para la enseñanza de la Lengua castellana en Secundaria.

La propuesta adopta el enfoque metodológico *aprendizaje basado en proyectos* basado en la teoría socio-constructivista del aprendizaje¹. Esta metodología postula que los estudiantes aprenden a partir del trabajo conjunto, para resolver distintas tareas o actividades conducentes a la realización de un trabajo final, que tiene una aplicación en el mundo real, más allá del aula (Galeana, 2006). Respecto a los proyectos de lengua, Camps (1996: 47) dice que su objetivo es «hacer algo (una novela, una carta, un reportaje, una revista, etc.), y aprender a hacer y aprender sobre lo que se hace, con la ayuda de instrumentos diversos». El ABP es además una de las metodologías activas recomendadas por las últimas leyes españolas de educación para el desarrollo de los actuales currículos de enseñanza, a partir de la incorporación entre sus objetivos de la adquisición de las competencias clave (BOE n^o 25, 2015). Los proyectos favorecen el *saber hacer* al que hace referencia el concepto de competencia clave, que puede ser definida como la capacidad de utilizar el conocimiento, las habilidades, los procedimientos y los valores en situaciones diversas de la vida real, o en palabras de Rychen y Salganik (2006) «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada».

Aunque idóneo para los nuevos currículos basados en competencias, se observa una lenta implantación del ABP en los centros educativos de Secundaria,

1. Para una fundamentación teórica de esta metodología véase Camps (1996: 44-48) y Ciro (2012: 14-16).

en los que sigue primando una enseñanza de tipo tradicional. En la mayoría de los casos, como en el centro en el que se llevó a cabo el proyecto que presentamos, se adopta por iniciativa de los profesores y de manera puntual. Son escasos en nuestro país los centros de Secundaria que organizan su enseñanza siguiendo la metodología ABP². Las causas pueden estar en las transformaciones de calado que su implantación conlleva:

cambios en la organización y en la cultura escolar; requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza (Boletín Oficial del Estado n^o 25, 2015: 6988).

Por otra parte, del ABP se señalan los siguientes efectos positivos sobre los aprendizajes (adaptados de Fernández y Melero, 1995; La Cueva, 1998; Díaz Barriga, 2003 y Galeana, 2006):

- Promueve un aprendizaje significativo. Frente a aprendizajes declarativos, abstractos y descontextualizados, en el aprendizaje por proyectos aprender y hacer van de la mano de tal manera que los contenidos de aprendizaje cobran significado, sentido y aplicabilidad.
- Mejora la implicación de todo el alumnado, teniendo en cuenta su diversidad: capacidades cognitivas, estilos de aprendizaje e intereses. Un proyecto incluye tanto actividades de distinta profundidad cognitiva que puedan ser resueltas por estudiantes de manera individual o cooperativa, en el caso de las de mayor complejidad, como las diseñadas para los distintos tipos de inteligencias, según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1999). Esta variedad de actividades ofrece oportunidades para que todos los estudiantes obtengan logros, lo que aumenta su implicación.
- Fomenta el aprendizaje cooperativo, con sus beneficios en términos cognitivos, socio-afectivos y morales.
- Exige el dominio de importantes habilidades. Proyectos de diferente tipo fomentan aptitudes como el manejo de diversas fuentes de información, la realización de planes, la autoevaluación, la participación en grupos autónomos de trabajo y la comunicación efectiva usando variados medios y lenguajes.

2. Un ejemplo de centro que imparten todo el currículo de Secundaria mediante el ABP es el catalán IE Jacint Verdaguer.

- Propicia el fortalecimiento de capacidades metacognitivas: capacidades de guiar, regular y favorecer los propios procesos de aprendizaje.
- Promueve actitudes y valores positivos, entre los que destacan la responsabilidad, la reflexión, el espíritu crítico, la rigurosidad en el trabajo y la iniciativa personal.
- Estimula la motivación. La gestión del propio trabajo, la aplicación de los conocimientos a una tarea real y tangible, la participación y el logro de objetivos activan la motivación.
- Favorece la creatividad. No solo porque suelen incluir actividades de tipo artístico sino que, como nos recuerda La Cueva (1998), la creatividad se da también en las investigaciones científicas, tecnológicas o ciudadanas que exigen, por ejemplo, crear ideas novedosas, llevar a cabo propuestas o construir hipótesis.

Los logros afectivos y cognitivos mencionados atribuidos a la metodología por proyectos se tuvieron en cuenta a la hora de elegir este formato para nuestra experiencia didáctica, junto con la idea de que el trabajo del APIN en el aula no debía reducirse a la mera presentación del archivo al alumnado o a la realización de ejercicios de lengua puntuales o inconexos, por mucho que tuviesen relación con contenidos del currículo. Para este primer acercamiento por nuestra parte del APIN a las aulas de Secundaria, se pensó en un trabajo en profundidad, por el que los estudiantes se familiarizasen con el archivo y comprendiesen la riqueza cultural que entraña. Fuimos asimismo ambiciosos con respecto a los aprendizajes que queríamos conseguir relacionados con la asignatura Lengua castellana: se buscó el manejo de distintos textos (ámbitos y géneros), en diferentes soportes, y la práctica de las distintas destrezas. Por último, se puso especial atención a que la reflexión metalingüística exigida por el currículo surgiese a partir de la observación y del manejo de los textos, tanto aportados como producidos por los estudiantes.

Se enumeran a continuación los componentes básicos de los proyectos que nos sirvieron de guía a la hora de dar forma y contenido al nuestro³:

- Desarrollo de los contenidos del currículo vigente.
- Planteamiento de problemas del mundo real.
- Protagonismo del estudiante en las acciones educativas que se llevan a cabo.
- Oferta de un producto tangible que se pueda compartir con la audiencia.
- Estructura claramente definida y coherente: con inicio, desarrollo y final.

3. Adaptadas de las recopiladas por Ciro (2012: 18-19).

- Contenido significativo para los estudiantes, directamente observable en su entorno (conectado con su realidad).
- Interdisciplinaridad.
- Distintas fuentes de información y materiales reales.
- Investigaciones empíricas.
- Sensibilidad a la cultura local y culturalmente apropiado.
- Conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales.
- Oportunidad para la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiante.
- Oportunidades de retroalimentación y evaluación, por parte de los expertos y por parte de los profesores.

2. El proyecto «El ocio de ayer y de hoy»

Para la confección del proyecto, se adoptó la secuenciación en tres fases que propone Camps (1996: 51): FASE 1. Planteamiento, FASE 2. Desarrollo y FASE 3. Evaluación.

Fase 1. Planteamiento

Es la fase de diseño del proyecto en la que se concibe de una manera global: se determina el producto o trabajo final, se especifican los objetivos y las tareas que se llevarán a cabo para realizarlo, los participantes, los contenidos y las competencias que se quieren desarrollar. En esta fase también se contemplan cuestiones relacionadas con la gestión del aula, de los tiempos y de los espacios, y con los medios e instrumentos necesarios.

El proyecto se ideó para la asignatura Lengua castellana y Literatura de 3º ESO, y se desarrolló en la primera evaluación del curso escolar 2014-15 en el IES Zizur, Zizur (Navarra). Como tarea final se planteó la obtención de entrevistas etnográficas que pasarían a engrosar los testimonios del APIN, en el apartado de la página web «Testimonios, difusión y aplicación»⁴. Las entrevistas se harían a personas mayores de más de setenta años, de ambos sexos, de una misma localidad. Para que la búsqueda de esas personas resultase más sencilla, se eligió de entre los distintos grupos de 3º de ESO del Instituto uno integrado por alumnos y alumnas que vivían en pueblos y pertenecían a familias arraigadas en el lugar. En el grupo elegido, formado por 25 estudiantes, cuatro estudiantes

4. Pueden verse en la página web del Archivo.

se ofrecieron voluntarios para la búsqueda de informantes en su pueblo y se fijó el día en que iban a grabarse las entrevistas. Se grabaron finalmente cuatro entrevistas en Añorbe, localidad a unos 30 kilómetros de Pamplona.

Se tuvieron en cuenta para delimitar el tema sobre el que versarían las entrevistas, por un lado, los diferentes ámbitos en que aparecen agrupados los testimonios en el archivo y, por otro, el universo vital de los estudiantes. Por la edad de estos, alrededor de 15 años, se pensó que podría resultarles motivador recoger información sobre las actividades que personas mayores realizaban en su tiempo libre, cuando tenían su edad, y ligar estos testimonios al ámbito 7. *Sociabilidad colectiva y organizaciones*. Los alumnos y alumnas, por su parte, sugirieron la idea de preguntar sobre el mismo tema también a adolescentes. Esta sugerencia se tuvo en cuenta, pues enriquecía el proyecto con una nueva línea de trabajo, que permitiría contrastar las respuestas de ancianos y de adolescentes, y llegar a conclusiones relacionadas con la evolución de las costumbres, y, por ende, con la lengua que las vehicula. Ampliamos entonces los objetivos lingüísticos del proyecto con el estudio de palabras en desuso (arcaísmos), neologismos y extranjerismos, fenómenos léxicos susceptibles de aparecer en las grabaciones debido a la evolución del castellano producida entre las generaciones estudiadas (ancianos de más de 70 años y estudiantes de 15). Dos alumnas del mismo pueblo, pero de otros grupos de 3^o de ESO, se ofrecieron voluntarias para actuar como informantes jóvenes y las grabaciones se llevaron a cabo en el mismo centro educativo.

Para establecer los objetivos del proyecto, se tuvieron en cuenta los objetivos generales de etapa y específicos de nivel (contenidos, habilidades y estrategias) del currículo de Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra, de la asignatura Lengua castellana y Literatura de 3^o ESO (ley LOE en vigor en el año escolar en que se realizó el proyecto)⁵. Los ofrecemos agrupados en torno a las tres competencias clave, que se desarrollan en mayor medida en esta experiencia didáctica.

- **Comunicación lingüística**

- Aprender y practicar el género entrevista, específicamente la entrevista etnográfica.
- Aprender a distinguir tipos de preguntas y su correspondiente formulación lingüística.

5. Aparecen enunciados de esta forma en el currículo: BLOQUE 1. Escuchar y comprender, hablar y conversar; BLOQUE 2. Leer y escribir; BLOQUE 3. Educación literaria, aspectos socio-culturales y conciencia intercultural; BLOQUE 4. Conocimiento de la lengua (sociolingüístico, morfosintaxis y léxico); BLOQUE 5. Reflexión sobre el aprendizaje de la lengua.

- Desarrollar la comprensión auditiva y la expresión escrita.
 - Conocer las distintas formas de tratamiento y entender las razones para su uso.
 - Emplear correctamente las formas de cortesía usted.
 - Practicar del sintagma nominal.
 - Observar fenómenos léxicos en los textos manejados (dialectalismos, campos asociativos, palabras en desuso, neologismos, anglicismos).
- **Competencia cultural y artística**
 - Familiarizarse con la página web que aloja al APIN.
 - Concienciarse de la riqueza del material que incluye.
 - Entender la importancia de la transmisión de conocimientos entre generaciones.
 - Valorar las manifestaciones culturales de una comunidad.
 - **Tratamiento de la información y competencia digital⁶**
 - Manejar críticamente fuentes digitales con fines educativos e informativos.
 - Aprender el manejo de materiales audiovisuales.

No hemos asignado un lugar entre los anteriores a la competencia clave «aprender a aprender». No lo hemos considerado necesario, ya que precisamente el enfoque metodológico de la experiencia didáctica que venimos describiendo tiene esta competencia como valor fundamental. Hay, por último, un objetivo que se ha considerado para este proyecto y que se podría enunciar como «aprender conocimientos y habilidades propias de una profesión». Este objetivo, que relaciona lo académico y profesional, es un componente básico de los proyectos y está también en el origen del enfoque por competencias de los currículos: «al finalizar la etapa académica, [los estudiantes] serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elija» (BOE n° 25, 2015: 6987)⁷. Para desarrollarlo se planificó una de las actividades que consistió en la utilización de documentos reales que los investigadores del Archivo emplean para realizar su trabajo de campo: las fichas de los informantes y la autorización de los informantes. Al igual que ellos, los estudiantes tuvieron que emplearlos a la hora

6. Los nombres de estas tres competencias en la nueva ley LOMCE son, respectivamente: competencia lingüística, conciencia y expresiones culturales, y competencia digital.

7. Véase también el capítulo 1.1. del documento elaborado por Eusko Jaurlaritza-Gobierno Vasco (s.d.) sobre las competencias.

de realizar las entrevistas (véase en la FASE II. Desarrollo, en la Sesión 4, el punto tres).

Otros aspectos a tener en cuenta en esta fase son los materiales y medios tecnológicos que se necesitan. Para el trabajo en el aula fue preciso contar con ordenadores para la búsqueda de la información en internet y un cañón para proyectar textos diversos: los aportados por la profesora (ej. cronograma del proyecto), los generados por el alumnado (ej. muestras de entrevistas), o las grabaciones de los informantes. Para el trabajo de campo, se necesitó una cámara de vídeo y un programa de ordenador para editar las grabaciones. De estas y de la edición de los vídeos se hizo cargo un alumno del mismo grupo en el que se realizó la experiencia didáctica y que también residía en la localidad elegida. Hubo también que comunicar a la dirección del Centro la intención de llevar a cabo el proyecto, por cortesía, y porque se requería permiso para grabar a los estudiantes informadores. Se habló, además, con los responsables del Archivo para que considerasen incluir las entrevistas entre los testimonios que este recoge. El desplazamiento a la localidad navarra en donde residían los informantes adultos y también los estudiantes que participaron en las grabaciones, lo realizó solo la profesora impulsora del proyecto, en su coche particular, en una mañana de sábado.

Finalmente, se diseñaron las actividades que formaron parte del proyecto. Como su ejecución pertenece a la FASE II. Desarrollo, las ofrecemos en la siguiente sección, ordenadas cronológicamente en las sesiones de trabajo en las que se incluyen.

Fase II. Desarrollo

Esta fase corresponde a la realización propiamente de las tareas por parte de los estudiantes. La profesora les cede el protagonismo, si bien actúa a lo largo del proceso como guía y supervisora. A continuación, se exponen las distintas tareas organizadas en sesiones de aula de 55 minutos de duración. Junto a ellas aparecen entre paréntesis quién las realiza (distintos agrupamientos) y los recursos necesarios. Van acompañadas asimismo de breves comentarios que las explican, de incidencias que surgieron en su realización y de indicaciones para posibles réplicas del proyecto. La experiencia didáctica se extiende a lo largo de 6 sesiones de aula: sesiones 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 (esta última sesión se dedicó a la evaluación), a las que se añaden dos sesiones intercaladas entre la anteriores, las número 5 y 6, que se hicieron fuera del aula y se dedicaron al trabajo de campo. El número total de horas asciende a 12 horas de trabajo, lo que supone aproximadamente tres semanas y media, si la asignatura se imparte cuatro días por semana como fue el caso.

- Sesión 1 [55 minutos]. Aula ordinaria.
 - Presentación del proyecto al grupo (profesora, folios para cada estudiante con la temporización de las actividades).
Se procedió a explicar en qué consistía el proyecto, lo que se iba a aprender con su realización y el cronograma con las sesiones de aula que incluía, los agrupamientos y los medios que se emplearían. Conviene dedicar tiempo a esta actividad e insistir en que los estudiantes tengan en todas las sesiones el cronograma para que sepan qué hacer en todo momento y para que se ajusten a los tiempos.
 - Presentación del APIN, con especial detenimiento en la clasificación de los testimonios en los distintos ámbitos (profesora, ordenador y proyector).
La profesora presentó la página web del APIN y se detuvo en los ámbitos en los que se clasifican los testimonios recogidos.

Fondo Multimedia

1. Conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas
2. Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales
3. Tradición oral y particularidades lingüísticas
4. Representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales
5. Manifestaciones sonoras y musicales
6. Formas de alimentación
- 7. Formas de sociabilidad colectiva y organizaciones**
8. Menús típicos

Difusión del Patrimonio Cultural Inmaterial

Educación patrimonial: didáctica del Patrimonio Cultural Inmaterial

Gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial

Investigación del Patrimonio Cultural Inmaterial

Poesía tradicional

Etnografía navarra

Narraciones folclóricas

Costumbres

Oralidad de actualidad

Prueba a buscar en nuestro fondo. Dinos qué términos deseas localizar.

Palabras clave:

Testimonios, difusión y aplicaciones

¿Qué es el Patrimonio Cultural Inmaterial?

La UNESCO venía definiendo el patrimonio cultural inmaterial de la siguiente manera:

"La cultura tradicional y popular es el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes".

A partir de la 32ª Reunión (París, octubre de 2003) precisa más el concepto de "Patrimonio cultural inmaterial" y se refiere con él a:

"los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, que las comunidades, los grupos, etc. reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural".

El Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (2011), por último, lo define en los siguientes términos:

"Toda manifestación cultural viva asociada a significados colectivos compartidos y con raíz en una comunidad".

Figura 1. Página del APIN en donde aparecen los ámbitos.

Para la explicación de estos ámbitos utilizó también el diagrama con dibujos (fig. 2), que resulta más atractivo para los estudiantes. Un ejercicio que no se incluyó, pero que puede llevarse a cabo, consiste en que los estudiantes hagan su propia plasmación gráfica o artística de los ámbitos, tomando como modelo la figura 2. Con ello atenderíamos a la inteligencia visual y estimularíamos la imaginación y creatividad.



Figura 2. Gráfico con los ámbitos del APIN, de <www.mecd.gob.es/planes-nacionales/actuaciones/educacion/unidades-didacticas.html>.

- La última actividad relativa a la presentación del APIN se planteó como tarea para casa y tenía como finalidad situar el Archivo dentro del contexto nacional e internacional. Así, en primer lugar, se dirigió a los estudiantes a la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España sobre el Patrimonio Cultural Inmaterial (s.d.) y se les pidió que anotasen

las partes en que esta página está dividida. En segundo lugar, tuvieron que leer y entender el texto con título «Usos sociales, rituales y actos festivos» que aparece en la página 9 del documento *Ámbitos del Patrimonio Cultural Inmaterial* de la UNESCO (s.d.) alojado también en la página citada.

- Propuesta de título para el proyecto (sesión plenaria, cuadernos).
Esta actividad se planteó como otra de las actividades introductorias y con el fin de involucrar a los estudiantes en el proyecto. Se aprovechó, asimismo, para el repaso y la práctica del sintagma nominal, objetivo lingüístico del curso 3º de la ESO. Tras pedir propuestas para el título, el elegido por los alumnos y alumnas y la profesora fue *El ocio de ayer y de hoy*, tras desechar otros por no ajustarse al tema de la investigación etnográfica o por no ser enunciados en forma de sintagma nominal.
- Adjudicación de tareas (sesión plenaria).
Para cerrar la primera sesión, se volvió al cronograma, se hizo hincapié en los distintos agrupamientos para las tareas y se pidieron voluntarios para buscar informantes en los pueblos y para realizar las grabaciones.
- Sesión 2 [55 minutos]. Aula ordinaria.
 - Revisión de la tarea para casa de la sesión anterior (sesión plenaria, cuadernos).
Se comprobó que los estudiantes habían realizado la tarea establecida. Se comentaron no solo los contenidos del texto que debían leer, sino también aspectos gráficos, de gran riqueza visual, del documento en el que se insertaba.
 - Investigación sobre el género entrevista (grupos de 4 estudiantes, ordenador, cuadernos). Se proporcionó una plantilla (tabla 1) con las preguntas sobre las que debían obtener información para familiarizarse con este género y se dejó libertad para la búsqueda de las fuentes en donde podían encontrarla. En esta actividad se apreciaron diferencias entre los distintos grupos: unos eran más hábiles en la búsqueda de la información y otros tuvieron la necesidad en todo momento de ser guiados por la profesora. Conceptos como *ámbito* y *etnografía* resultaron dificultosos de entender.

Tabla 1. Plantilla sobre el género *entrevista*

Cuestiones para investigar	Respuestas a las cuestiones	Fuentes de información
Tipos de entrevistas, según su ámbito		
Partes de una entrevista		
Tipos de preguntas		
La entrevista en el ámbito de las ciencias sociales: la entrevista etnográfica		

- Revisión de la tarea (sesión plenaria). Puesta en común de las respuestas a las preguntas de la tabla y concreción, por parte de la profesora, de los conceptos sobre los que dar cuenta en el examen de evaluación que medirá la adquisición de los aprendizajes (FASE III. Evaluación).
- Sesión 3 [55 minutos]. Aula ordinaria.
 - Elaboración del cuestionario para las entrevistas de las personas mayores (en grupos de 4 estudiantes, cuadernos). Instrucciones: tratamiento usted, 10 preguntas cada grupo.
 - Unificación de las preguntas de los distintos cuestionarios (grupo plenario, ordenador y proyector). Algunas de las cuestiones denotaban una falta de perspectiva temporal por parte del alumnado, que preguntó desde su realidad sin tener en cuenta el contexto histórico en el que se encontraban los informantes mayores cuando estos eran jóvenes, alrededor de 1950, puesto que los cuatro tenían más de 70 años cuando fueron entrevistados. Preguntas como la 17, ¿comían los jóvenes chucherías?, es un ejemplo de cómo una actividad al parecer muy común entre los adolescentes de ahora la presuponen importante para los adolescentes de aquellos años. La profesora decidió no excluir este tipo de cuestiones por la que los estudiantes mostraron interés.
 - Reflexión sobre lo adecuado de las preguntas y sobre los errores cometidos (ortografía, signos de puntuación, gramática y sintaxis) y redacción final (grupo plenario, ordenador y proyector).
Tras la realización de las tareas de esta sesión, la profesora se dio cuenta de la dificultad que entraña para los estudiantes la redacción de preguntas, y no por los errores ortográficos que puedan cometer, por ejemplo, la ausencia de tildes en los pronombres interrogativos o del signo de interrogación que antecede al enunciado, sino por cuestiones de tipo sintáctico, como

el orden de palabras o aspectos de concordancia, o de tipo semántico. En cursos inferiores se realizan tareas de escritura preferentemente de textos narrativos o descriptivos. Los textos dialogados o géneros que, como la entrevista, impliquen la expresión escrita de cuestiones apenas se trabajan. Respecto al empleo del pronombre *usted*, uno de los objetivos lingüísticos de esta tarea, se observó que los estudiantes en general lo empleaban estableciendo la correcta concordancia verbal. Se aprovechó para comentar el uso del *usted* en variedades geográficas del español.

Cuestionario final

Proyecto «El ocio de ayer y de hoy»

1. ¿Cómo se llama usted? ¿Cuántos años tiene?
2. ¿Es usted de este pueblo? ¿Siempre ha vivido en él?
3. ¿Hasta qué edad se iba al colegio? ¿Cuándo se ponían a trabajar?
4. ¿A qué edad se dejaba de ser un niño?
5. ¿Hasta qué edad se consideraba a una persona joven?
6. ¿Cuándo y dónde se quedaba con los amigos?
7. ¿Hasta qué horas les dejaban salir los padres los fines de semana normales?
8. ¿Hasta qué horas les dejaban salir los padres en fiestas?
9. ¿Se desplazaban a otras localidades para estar con otros jóvenes de su edad? ¿Cómo se desplazaban?
10. ¿Cómo se comunicaban los unos con los otros para quedar?
11. ¿Cómo se relacionaban con los mozos/as del pueblo? ¿Cuándo? ¿Dónde?
12. ¿Se formaban cuadrillas? ¿Cómo se realizaban esas cuadrillas?
13. ¿Eran las cuadrillas de chicos y de chicas?
14. ¿Se juntaban los jóvenes para a almorzar, a merendar o a cenar? ¿Dónde y cuándo?
15. ¿Existía la tradición de los «quintos» o mozos?
16. ¿Qué se comía cuando se juntaban los jóvenes?
17. ¿Comían los jóvenes chucherías?
18. ¿Cómo se enamoraban las parejas?
19. ¿Qué hacía un chico para enamorar a una chica?
20. ¿Qué hacía una chica para encontrar novio?
21. ¿Vestían y se peinaban los jóvenes de alguna manera especial?
22. ¿Cuántas veces se compraban o hacían ropa y calzado?
23. ¿Dónde se compraba o se hacía la ropa o el calzado?
24. ¿De qué temas se hablaba entre los jóvenes?
25. ¿Había palabras propias de jóvenes?

26. ¿Se contaban historias, chascarrillos, leyendas, etc.? ¿Recuerda alguna de ellas?
27. Respecto a los juegos: ¿A qué se jugaba? ¿Había apuestas?
28. Respecto al deporte: ¿se practicaba algún deporte?
29. Respecto a la música: ¿qué música escuchaban?
30. ¿Cuál era su cantante favorito?
31. ¿Dónde o cómo lo escuchaba usted?
32. ¿Cantaban los jóvenes algún tipo de canción?
33. Respecto al baile: ¿qué tipo de bailes se bailaban? ¿Dónde? ¿Cuándo?
34. En las relaciones entre los amigos: ¿se trataba a todos los amigos por igual, incluidos los venidos de fuera?
35. ¿Se trataba igual a los jóvenes discapacitados? ¿Qué opinión se tenía de ellos?
36. ¿Cómo se trataba a los chicos/chicas homosexuales? ¿Qué opinión se tenía de ellos?
37. ¿Qué relación tenía con sus padres?
38. ¿Hablaba con sus padres de sus cosas?
39. ¿Cómo veían los jóvenes a las personas mayores?
40. ¿Cómo consideraban las personas mayores a los jóvenes?

- Sesión 4 [55 minutos]. Aula ordinaria.

- Modificación del cuestionario para adaptarlo a los informadores adolescentes (en grupos de 4 alumnos, cuadernos). Instrucciones: tratamiento tú, cambios en los tiempos verbales.
- Reflexión sobre lo adecuado de las preguntas y los errores cometidos (ortografía, signos de puntuación, gramática y sintaxis), y redacción final (grupo plenario, ordenador y proyector).
- Comentario sobre la forma en que debe realizarse la entrevista (cortesía, gestualidad) y la documentación necesaria (grupo plenario, ordenador y proyector). Para trabajar el momento de la entrevista *in situ*, se proyectó el siguiente texto con consejos (fig. 3). Se advirtió a los estudiantes de que se trataba de consejos para realizar una entrevista periodística, no propiamente etnográfica, pero que aun así podrían aprovecharse algunos de ellos. Se reflexionó conjuntamente sobre que el segundo consejo no era adecuado para entrevistar a los informantes mayores y, además, porque se había convenido el tratamiento de respeto *usted* para ellos. El cuarto consejo no fue tampoco tenido en cuenta porque las entrevistas iban a ser grabadas. Se añadió un consejo más: el comenzar y terminar la entrevista con expresiones de cortesía.

7. DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

En este paso ya podéis contactar con la persona que vais a entrevistar y concertar una cita para realizar la entrevista. Os damos algunos consejos que debéis tener en cuenta para ese día:

- Acudid a la entrevista **vestido apropiadamente y bien arreglado**.
- **Colocaos a un nivel de igualdad** con el entrevistado. Es decir, hablad con él/ella como lo haríais con cualquier otra persona.
- Observad atentamente al entrevistado y **manifestad vuestro interés por lo que contesta**.
- **No condicionéis las respuestas**.
- **Anotad las frases y palabras lo más fielmente posible**. Una grabadora puede ayudaros. Si optáis por anotar las respuestas, abreviad las declaraciones debidamente.
- Tomad notas o grabad la entrevista os resultará muy útil a la hora de redactarla, pero **no debéis distraer nunca al entrevistado con la manipulación de la grabadora** ni haciendo paradas incómodas para las notas.
- **Mostraos imparciales** frente a los planteamientos e ideologías del entrevistado.
- **Estableced algún vínculo con el entrevistado**, como, por ejemplo, dirección y teléfono por si necesitáis información, aclaraciones o datos adicionales.
- **No repetáis las preguntas** que ya han sido contestadas.
- Conceded a vuestro entrevistado **el tiempo suficiente para pensar sus respuestas**.

Figura 3. Consejos para una entrevista periodística, de <www.estudiantes.elpais.com/descargas/consejo-entrevista.pdf>.

El manejo de documentos auténticos, así como la exposición de los estudiantes a tareas del mundo real, constituyen un componente distintivo de los proyectos. Así, finalmente, la profesora presentó la documentación requerida legalmente para poder grabar las entrevistas (figs. 4 y 5) y reflexionó sobre

1) FICHA DE LOS INFORMANTES.

FICHA DEL INFORMANTE				
<i>DATOS DEL INFORMANTE (escrito o grabado)</i>				
NOMBRE Y APELLIDOS:		SOBRENOMBRE (personal o casa):		
EDAD:	OCUPACIÓN:			
TESTIMONIO (REPERTORIO APRENDIDO DE):	LUGAR DE NACIMIENTO:			
TIPO DE INFORMANTE (PROFESIONAL, AFICIONADO...):	LUGARES DE RESIDENCIA:			
AUTORIZACIÓN DEL INFORMANTE:				
<i>DATOS CONTEXTUALES GENERALES (escrito o grabado)</i>				
AÑO DE RECOPIACIÓN:		LOCALIDAD DONDE SE RECOPIA:		
<i>DATOS CONTEXTUALES DE CADA TESTIMONIO (grabación)</i>				
CONTEXTO		AUDITORIO HABITUAL		
MOMENTOS DEL AÑO Y DEL DÍA EN QUE SE ENUNCIAN:		LUGARES DONDE SE ENUNCIAN:		
<i>DATOS SOBRE LA GRABACIÓN (escrito)</i>				
DÍA - HORAS:				
<i>DATOS SOBRE LOS TESTIMONIOS SELECCIONADOS (escrito)</i>				
Nº	INDEXACIÓN DEL ARCHIVO	AUDIO/VIDEO	TÍTULO	RECURSOS NO VERBALES SIGNIFICATIVOS
Nº DE ENCUESTA:				

ARCHIVO
del patrimonio inmaterial
de NAVARRA

DOCUMENTO 11
AUTORIZACIÓN DE LOS INFORMANTES
(INDIVIDUAL)

(NOMBRE Y APELLIDOS) _____
con DNI-CIF _____, o, en su caso, su Tutor legal
(NOMBRE Y APELLIDOS) _____
con DNI-CIF _____

AUTORIZA:

- o La grabación sonora y/o audiovisual de la entrevista etnográfica, gratuita y sin ánimo de lucro, sobre testimonios y recuerdos de la tradición oral (ciclo festivo, ciclo de la vida, trabajo y vida cotidiana, y recuerdos históricos).
- o La cesión gratuita de materiales gráficos (fotografías, documentos...), para su escaneado inmediato, elaboración de la ficha etnográfica y posterior devolución.
- o La edición y publicación (sin ánimo de lucro, respetuosa y especializada) de las grabaciones y de los materiales gráficos escaneados, siempre con fines culturales, científico-históricos y/o educativos en revistas, libros, CDs/Dvds y/o Internet.
- o Observaciones sobre las autorizaciones: _____

_____, a _____ de _____ de 200____.

FIRMA DEL INTERESADO
O TUTOR LEGAL

POR EL EQUIPO INVESTIGADOR
DR. Alfredo Asísan Ansterra

Figuras 4 y 5. Ficha del informante y autorización de los informantes, de <www.navarchivo.com/index.php/es/informantes>.

la necesidad de llevar a cabo estos trámites administrativos. El lenguaje empleado en los textos, como era de esperar, les resultó difícil y la profesora tuvo que reparar en él y también en cuestiones de formato de los documentos.

- Sesión 5 [5 horas]. Pueblo.
 - Grabación de las entrevistas a informantes 1, 2, 3 y 4 (4 estudiantes del mismo pueblo y profesora, cámara). Para la grabación, la profesora se desplazó a Añorbe en donde la esperaban los estudiantes voluntarios, que la condujeron a distintas casas en donde se encontraban las personas mayores que se ofrecieron voluntarias.

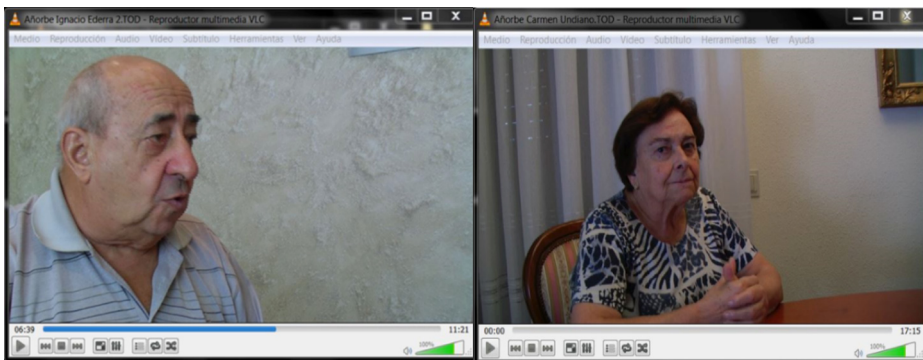


Figura 6. Fotogramas de las grabaciones de dos de los informantes mayores.

- Sesión 6 [45 minutos]. Aula anexa.
 - Grabación de las entrevistas a los informantes adolescentes. Grabaciones informantes 5 y 6 (4 estudiantes del mismo pueblo y profesora, cámara).
- Sesión 7 [55 minutos]. Aula ordinaria.
 - Relato de los estudiantes entrevistadores a sus compañeros de clase sobre su experiencia con el trabajo de campo y preguntas de los compañeros (4 estudiantes entrevistadores).

Esta actividad levantó expectación entre los compañeros del grupo. Los estudiantes que participaron en el trabajo de campo les narraron cómo había sido la experiencia y las emociones por la que pasaron (principalmente nervios ante la tarea de entrevistar y su sorpresa por algunas de las respuestas de los mayores), lo que constituyó una práctica de expresión oral. En el resto de sus compañeros, esta tarea produjo el efecto de activar su interés por aspectos socio-culturales de generaciones anteriores y por la labor investigadora de campo.

- Visionado de la entrevista 1, de 20 minutos, y de la entrevista 5, de 10 minutos (grabaciones, ordenador y proyector).

- Sesión 8 [55 minutos]. Aula ordinaria.
 - Visionado de las entrevistas 2 y 6 con la parrilla de preguntas que aparece a continuación (trabajo individual, hoja con tabla de preguntas). Las preguntas 1 a la 4 practican la comprensión auditiva y el pensamiento crítico; las restantes corresponden a contenidos lingüísticos.
 - Tabla 2. Parrilla para el visionado.

Tabla 2. Parrilla para el visionado

Cuestiones	Entrevista 2 Informante adulto	Entrevista 6 Informante adolescente
1. Actividades de ocio que todavía permanecen.		
2. Actividades que han evolucionado.		
3. Actividades que ahora se realizan y antes no.		
4. Respuestas que te han sorprendido y por qué.		
5. Comparación de la forma de responder de uno y otro entrevistado (longitud de respuesta, detalles que aporta, gestualidad, etc.).		
6. Campos asociativos.		
7. Unidades léxicas ahora en desuso.		
8. Nuevas palabras: neologismos y anglicismos.		
9. Préstamos del euskera.		
10. Dialectalismos.		
11. Detalles dialectológicos: uso del condicional por el imperfecto del subjuntivo, uso del pues, formas apocopadas, entonación.		

Fase III: Evaluación

La evaluación de los proyectos se torna compleja, en cuanto que incluye la valoración de los distintos agentes didácticos: el docente, el o la estudiante y los recursos didácticos.

En la evaluación del alumno o alumna, se tuvieron en cuenta, tanto su actuación en el proceso didáctico en el que tomó parte, como los resultados de sus aprendizajes. En nuestro proyecto, la nota final numérica para cada estudiante a la que nos obliga nuestro actual sistema educativo se obtuvo de la suma de:

- El resultado de una prueba objetiva (40%). Esta consistió en responder a las mismas preguntas que las realizadas en la sesión número 8, tras el visionado de dos fragmentos de grabaciones que no se habían visionado en clase, correspondientes a un adulto y a un adolescente.
- La propia valoración del estudiante sobre lo aprendido (autoevaluación) (20%). Para ello, los estudiantes puntuaron con una escala de 0 a 3 (0 es «no he aprendido nada» y 3 es «he aprendido mucho»), en qué medida habían aprendido lo siguiente:
 1. Qué es el APIN y cómo está organizado en la página web.
 2. A reconocer y a escribir sintagmas nominales.
 3. Las distintas clases de entrevistas según su ámbito: entrevista periódica y entrevista etnográfica.
 4. Las distintas clases de preguntas para las entrevistas.
 5. A entender la finalidad de las investigaciones de campo.
 6. Cómo se gestiona una investigación de campo (etapas y documentación).
 7. A escribir preguntas correctas para las entrevistas.
 8. A escribir preguntas adecuadas para las entrevistas.
 9. A comunicar las distintas tareas que he realizado para sacar adelante una actividad.
 10. A colaborar con los compañeros/as para sacar adelante una actividad.
 11. A buscar en internet respuestas para mi falta de información.
 12. A seguir un cronograma para realizar una tarea final.
 13. A observar la lengua como un acto para transmitir costumbres (expresión cultural).
 14. A utilizar el uso de las formas de tratamiento tú y usted.
 15. Palabras que ya no están en uso hoy porque denominan objetos o costumbres que ya no existen.
 16. Palabras que utilizamos y vienen del inglés y del euskera.
 17. Palabras propias de una localidad Navarra.
 18. La forma distinta que tienen de expresarse las personas mayores y los adolescentes.
 19. Las distintas actividades y costumbres que tenían las personas mayores cuando tenían nuestra edad.

20. Lo que han cambiado esas costumbres respecto a nosotros.
 21. La importancia de conocer las costumbres y tradiciones de nuestra comunidad.
 22. La importancia de respetar las costumbres y tradiciones de nuestra comunidad.
 23. A grabar vídeos y editarlos. Pregunta solo para los participantes de las grabaciones.
 24. A tratar con las personas mayores. Pregunta solo para los participantes de las grabaciones.
- Valoración personal del alumno o alumna sobre la experiencia (10%). Pregunta abierta en la que se pidió a los estudiantes su opinión sobre el proyecto: aspectos que les habían gustado, disgustado y sugerencias de mejora.

A estas evaluaciones, que se llevaron a cabo en una última sesión de aula, sesión 9, se añadieron las siguientes, que se fueron realizando al final de cada sesión:

- La valoración de la profesora (15%) y la valoración de los compañeros (15%), de cada estudiante, según su implicación y colaboración en las distintas tareas. Se utilizó para ello una sencilla plantilla con una escala de 0 a 3 (0 «ninguna implicación, 3 «muchísima implicación»).

3. Valoración del proyecto por parte de la docente

Como evaluación global del proyecto, señalamos la buena acogida que tuvo por parte de los estudiantes. Se observó que, efectivamente, este formato didáctico consigue desarrollar actitudes como la colaboración, motivación e implicación de todos los alumnos y alumnas, actitudes que, a tenor de los resultados positivos obtenidos en la evaluación, han influido en los aprendizajes.

La docente evaluó, además, el proyecto teniendo en cuenta los elementos que caracterizan este formato didáctico, expresados al final de la sección 1, y comprobó que, a la conclusión del mismo, todos habían estado representados en las distintas actividades, probando así que resultaron apropiadas para darles cauce. De entre estos elementos, destacan dos relacionados con la interdisciplinariedad. Por un lado, lo culturalmente idóneo que resultó la experiencia, en la medida en que ayudó a la concienciación y a la apreciación de la cultura local por parte del alumnado. Por otro, el descubrimiento que supuso para ellos la conexión de lo académico con la vida real, a través de la interacción con

textos reales y de la realización de tareas de investigación propias de las ciencias sociales.

Asimismo, se reflexionó sobre la estructura y temporización del proyecto y se concluyó que había resultado adecuada. Se puede objetar que la profesora presentó desde un primer momento un plan bien definido, con unos objetivos y contenidos perfectamente delimitados, eludiendo así la negociación con los estudiantes sobre estos aspectos, negociación que se tiene como un valor intrínseco del formato didáctico trabajado. La razón que llevó a la profesora a prescindir de la participación de los estudiantes en el diseño del proyecto fue principalmente la falta de experiencia de estos, puesto que se trataba de la primera vez que trabajaban con esta metodología. Sí se tuvo en cuenta, sin embargo, la sugerencia que los estudiantes hicieron de introducir informantes adolescentes también en el trabajo de campo, lo que le añadió complejidad y nuevos contenidos.

En cuanto a la encuesta final, se acertó con el tema, por estar cercano a las experiencias vitales de los estudiantes y a su entorno. Sin embargo, puede considerarse demasiado larga y que incluye preguntas que se adentran en terrenos que van más allá del tema del ocio (preguntas 34 a la 40). Estas preguntas fueron formuladas por un nutrido grupo de estudiantes y muestran su sensibilidad por temas sociales. Por razones formativas, decidimos dejarlas y fue un acierto, porque el contraste entre respuestas en los dos grupos de informantes suscitó un interesante debate.

Entre las limitaciones del proyecto, está la de que solo cuatro estudiantes de todo el grupo pudieron tomar parte del trabajo de campo. Trabajo este que, por otra parte, puede resultar difícil de organizar, si se quiere replicar el proyecto. Trasladar al pueblo en donde se realizó a un grupo de 25 estudiantes resultaba inviable, teniendo en cuenta, además, que se consiguieron solo cuatro informantes, personas mayores, a las que queremos aquí dejar constancia de nuestro agradecimiento por su desinteresada participación.

Un aspecto de mejora del proyecto es la incorporación de actividades que tengan en cuenta un mayor número de inteligencias múltiples (se han trabajado principalmente la verbal y la interpersonal), como por ejemplo, la sugerida para otras ediciones en la sesión 1 que consiste en la plasmación artística (dibujo, collage, etc.) relacionada con la inteligencia visual. Por último, el proyecto también se podía haber completado con un portafolio que recogiese las reflexiones personales de los estudiantes respecto a los conceptos que iban adquiriendo, las habilidades que estaban poniendo en práctica y sus actitudes a lo largo del mismo. Con este portafolio desarrollarían además la expresión escrita, destreza que no ha sido tan practicada en el proyecto como las otras.

4. Conclusión

El proyecto descrito es una muestra de las posibilidades de explotación didáctica que ofrece el APIN en nuestras enseñanzas oficiales. El método elegido ha resultado ser eficaz, a la hora de cumplir con los objetivos principales que nos proponíamos; por un lado, la difusión entre los escolares de ese gran museo digital que es el Archivo, y con ello su acercamiento a la cultura local; y por otro, el aprendizaje lingüístico por medio de sus textos. Respecto al primero, los estudiantes mostraron evidencias de pensamiento crítico, al tener constancia del descubrimiento que les supuso lo importantes que eran las tradiciones, como claves para entender e interpretar aspectos de la cultura que les rodea y a la que la mayoría de ellos pertenecen. Valoraron también esa importancia por el hecho de ser merecedoras de estar recogidas en un museo virtual. Por otro lado, realizaron una escucha activa de las personas mayores, cuyos relatos pudieron contrastar con la de los adolescentes y observar la notable evolución de la sociedad y sus costumbres, en un lapso de tiempo aproximado de unos 60 años. Asimismo, se familiarizaron con el trabajo investigador en el campo de las ciencias sociales. Respecto al segundo objetivo, el aprendizaje inductivo de los contenidos lingüísticos a partir de muestras vivas de lengua, se tornó más eficaz, por motivador, que el tradicional deductivo.

Esta experiencia didáctica contribuye, además, al desarrollo de habilidades transversales a las competencias clave marcadas por los actuales currículos –informe DeSeCo (OCDE 2005)–, que aspiran a preparar a los estudiantes para su participación en la sociedad que les toda vivir: habilidad de usar el lenguaje, los símbolos y el texto, habilidad para transferir conocimientos, habilidad en el uso de la tecnología, habilidad de relacionarse bien y de actuar en grupos heterogéneos, habilidad de cooperar y resolver conflictos, habilidad de actuar de forma autónoma, habilidad para actuar dentro de un gran esquema y habilidad para afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

La puesta en marcha de un proyecto no es una tarea sencilla y requiere, como nos recuerda Galeana (2006), «dedicación y el mejor de los esfuerzos por parte de todos los actores implicados», y más si para el desarrollo de la interdisciplinariedad tienen que colaborar y coordinarse profesores de distintas áreas. Esperamos que nuestra experiencia didáctica anime a utilizar este formato metodológico en aulas de Secundaria, pues sus resultados en términos de aprendizajes integrados han sido más que satisfactorios.

Referencias bibliográficas

- ARCHIVO DEL PATRIMONIO INMATERIAL DE NAVARRA/NAFARROAKO ONDARE MATERIA-GABEAREN ARTXIBOA (APIN/NOMA) (s.d.): www.navarchivo.com/index.php/es (05/07/2016).
- AZNÁREZ, M. y A. Asiáin (2013): «Aplicaciones didácticas del patrimonio cultural inmaterial para la enseñanza de la competencia comunicativa», *Lenguaje y Textos*, 38, pp. 150-167.
- CAMPS, A. (1996): «Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica», *Cultura y Educación*, 2, pp. 43-57.
- CIRO ARISTIZÁBAL, C. (2012): *Aprendizaje por proyectos como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación General Básica y Media*, tesis de máster, Universidad de Colombia. Recuperado de www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf (18/07/2016).
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003): «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, 2. Recuperado de www.redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396 (18/07/2016).
- EL PAÍS (s.d.): «Consejos periodísticos. La entrevista», *El País de los estudiantes*. Recuperado de www.estudiantes.elpais.com/descargas/consejo_entrevista.pdf (18/07/2016).
- EUSKO JAURLARITZA/GOBIERNO VASCO (s.d.): *Las competencias básicas en el sistema educativo de la C.A.P.V.* Recuperado de www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competencias_Basicas_c.pdf (16/07/2016).
- FERNÁNDEZ, P. y M. A. Melero (comps.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI.
- GALEANA DE LA O, L. (2006): «Aprendizaje basado en proyectos», *Investigación en educación a distancia*. Recuperado de www.ceupromed.ucol.mx/revista/ (18/07/2016).
- GARDNER, H. (1999): *Intelligence reframed: Multiple intelligences for XXI century*, New York, Basics Books.
- LA CUEVA, A. (1998): «La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?», *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, pp. 165-187.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (s.d): *El patrimonio cultural inmaterial*. Recuperado de www.mecd.gob.es/patrimonioInmaterial/presentacion.html (18/07/2016).
- OCDE (2005) *La definición y la selección de las competencias clave*. Recuperado de www.comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf (18/07/2016).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, Sec. I., pp. 6986-7003. Recuperado de www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738 (18/07/2016).
- RYCHEN, D. S. y L. H. Salganik (eds.), (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*, Colección Aulae, 6, Archidona (Málaga), Aljibe.
- UNESCO (s.d.): *Los ámbitos del patrimonio cultural inmaterial*. Recuperado de www.mecd.gob.es/patrimonioInmaterial/dms/microsites/patrimonio/patrimonioInmaterial/unesco-patrimonio-inmaterial/textos-basicos/ambitos-del-patrimonio-cultural-inmaterial/ambitos%20del%20patrimonio%20cultural%20inmaterial.pdf (18/07/2016).

Descubrir el patrimonio inmaterial a través de la creación de narrativas digitales con Scratch

Gabriel RUBIO-NAVARRO

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)
gabrielmaria.rubio@unavarra.es

Resumen: El Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra aloja numerosos elementos gráficos, textuales y sonoros que configuran una enorme base de datos multimedia para la investigación y el conocimiento de la riqueza cultural de Navarra y Baja Navarra. Esta base de datos, todavía, mantiene una cierta distancia con parte de su público objetivo: el alumnado de primaria y secundaria.

El artículo se propone el diseño de una estrategia didáctica, basada en la narración digital y en la comunicación transmedia, capaz de tender puentes con ese público objetivo.

Para ello, se analizará en primer lugar el perfil del alumnado, el entorno escolar y el contexto digital en el que vive. A continuación, se explorará la relación del patrimonio inmaterial con la narrativa digital y se estudiarán las necesidades técnicas y didácticas, para poder desarrollar esa línea de trabajo con la herramienta de programación de videojuegos e historias interactivas Scratch (MIT).

Palabras clave: Patrimonio inmaterial; narración digital; Scratch; Educación Secundaria; Educación Primaria.

Laburpena: Nafarroako Ondare Materiagabearen Artxiboak hainbat irudi, testu eta soinu elementu ditu, eta Nafarroa eta Nafarroa Behereko kultura aberastasuna ikertzeko eta ezagutzeko datu-base multimedia handi bat osatzen dute. Datu-base horiek oraindik ere urrun samar daude beraien erabiltzaileak izan litezkeenetatik: Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikasleak.

Artikuluaren estrategia didaktikoa diseinua proposatzen da, narrazio digitalean eta transmedia komunikazioan oinarrituta, erabiltzaile objektibo horiekiko zubiak eraikitzeko gauza izango dena.

Horretarako, ikasleen profila, eskola ingurunea eta ikasleen tutinguru digitala aztertuko dira lehendabizi. Jarraian, ondare materiagabeak narraitiba digitalarekin duen lotura eta behar tekniko eta didaktikoak aztertuko dira, lan ildo hori garatu ahal izateko bideojokoak eta Scratch (MIT) istorio interaktiboak programatzeko tresnaren bidez.

Gako hitzak: Ondare materiagabea; narrazio digitala; Scratch; Bigarren Hezkuntza; Lehen Hezkuntza.

Abstract: The Archive of the Intangible Heritage of Navarra hosts numerous graphics, text and sound elements that build a huge media database for research and knowledge about the cultural richness of Navarre and Lower Navarre. This database, still, maintains a certain distance from its target audience: students of primary and secondary schools.

The paper describes the design of a teaching strategy based on digital storytelling and transmedia, capable of building bridges with this target.

To do this, the profile of the students, the school environment and the digital context in which they live will be analyzed first. Then the relationship of intangible heritage and digital storytelling will be studied, including the technical and educational needs in order to develop this line of work with the programming tool of video games and interactive stories Scratch (MIT).

Keywords: Intangible Heritage; digital storytelling; Scratch; Secondary education; Primary education.

1. Introducción

El Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra (en adelante APIN) aloja numerosos elementos gráficos, textuales y sonoros que configuran una enorme base de datos multimedia para la investigación y el conocimiento de la riqueza cultural de Navarra y Baja Navarra. Esta base de datos aun así mantiene una cierta distancia con parte de su público objetivo: el alumnado de primaria y secundaria.

Sin embargo, el material que ofrece es un gran campo para la exploración, la manipulación e incluso el juego. Es más, la naturaleza audiovisual del banco de contenidos lo deberían acercar a este público, acostumbrado al consumo de materiales audiovisuales y a una comunicación cada vez más multimedia. Por otra parte, el campo de estudio que abarca, el patrimonio cultural e inmaterial, ofrece multitud de oportunidades, para enriquecer todavía más el APIN, a través de actuaciones que tengan en cuenta estos destinatarios.

¿Cómo podría hacerse llegar este rico patrimonio al alumnado de primaria y secundaria? ¿Cómo se podría contribuir a que el alumnado se apropiara del material existente? Partiendo de una concepción amplia del Patrimonio Cultural e Inmaterial, ¿qué otros materiales habría que elaborar y difundir para sintonizar con este alumnado? Estas son algunas de las preguntas que han guiado la búsqueda que ha dado lugar a este artículo.

Partimos de la hipótesis de que la materia que constituye el patrimonio inmaterial, tratada de forma adecuada, a través de objetos digitales, y canalizada mediante una estrategia narrativa cercana a los usos juveniles, podría constituir un atractivo *motor de creación*, con el que acceder a y recrear la riqueza patrimonial navarra. A partir de esta hipótesis, el objetivo será definir una propuesta de actuación técnica y didáctica coherente con los marcos escolares, y basada en herramientas que permitan la manipulación de objetos digitales y el engarce de estos elementos en la forma narrativa.

En las páginas que siguen se describirá el contexto en el que vive y aprende el alumnado, inmerso en experiencias digitales y transmedia. El análisis incluirá una mirada hacia los dos pilares de la propuesta: la presencia y el valor del patrimonio inmaterial en la etapa primaria y secundaria, así como el papel que las tecnologías educativas desarrollan.

2. Análisis del perfil del alumnado y su contexto

Hace algunos años, Ferrés (2000) planteaba una serie de cuestiones que tenían que ver con los retos a los que se enfrentaba un profesorado que debía educar en la cultura del espectáculo. Frente a una cultura donde se privilegia la imagen

(iconosfera), donde se potencia lo sensorial, lo narrativo, lo dinámico y lo emotivo, la escuela ofrecía la tradición de la palabra escrita (logosfera) y del libro, que propone una representación del mundo conceptual, reflexiva, estática y analítica. El camino que planteaba para superar esta contradicción era profundizar en una educación multimedia, donde cada medio fuese especialmente indicado para un tipo de contenido y desarrollase un tipo de habilidades perceptivas, mentales y actitudinales. El objetivo final sería conectar con las emociones y deseos del estudiante y construir desde ellas el puente de nuestra docencia (Ferrés, 2000).

Han pasado dieciséis años y la brecha entre ambas culturas, la cultura de la imagen y la tradicional, se ha ido agrandando, conforme el proceso de digitalización de la sociedad y, en concreto, el del ocio del alumnado, ha avanzado. Veamos cómo es el perfil del alumnado al que se dirige esta propuesta y cómo es el contexto digital que le rodea, para poder entender mejor de qué manera podríamos, como sugiere Ferrés (2000), conectar con sus emociones.

2.1. *Perfil del alumnado*

El alumnado al que nos dirigimos está permanentemente conectado y se siente seguro navegando. Según Mínguez (2013) los internautas jóvenes, que se iniciaron en la navegación a los 12 años, han usado en los últimos tres meses Internet de forma mayoritaria (94%). Este acceso, sin duda numeroso, es también muy frecuente. El 84,6% de las personas jóvenes reconoce que accede varias veces al día, y un 8,5% al menos una vez diaria. En total, un 93% del colectivo usa Internet a diario, mientras que el año anterior, el uso diario alcanzaba el 82%.

Los principales usos que hacen de la red son la visita de redes sociales, las mensajerías o chats, los correos electrónicos, y también la búsqueda de información relacionada con los estudios o con sus aficiones. La mayoría había entrado en una red social el día anterior (78%) o en los últimos siete días (14%), y habían seleccionado como las redes más visitadas Facebook, Tuenti y Twitter. Es clara la hegemonía de Facebook en todos los grupos de edad, aunque algo más cuanto mayor es la edad. Por su parte, Tuenti y Twitter se disputaban en el momento del estudio el segundo lugar, dependiendo del grupo de edad: cuanto mayor es la edad es mayor el uso de Twitter, y menor el de Tuenti, pero esto es algo que evoluciona con mucha rapidez. En el siguiente estudio, probablemente Instagram aparecerá como una red muy presente entre la juventud, incluso es posible que ocupe el segundo lugar.

En cuanto al acceso a Internet, el teléfono móvil es el principal dispositivo que manejan los y las jóvenes en este momento. Su uso es prácticamente universal entre los 15 y los 29 años, y la relación y vinculación con él prácticamente

ineludible (Mínguez, 2013, p. 287) Para los y las jóvenes, en proporciones superiores al 80%, el teléfono móvil es extremadamente necesario, descendiendo progresivamente el grado de utilidad según lo hace la edad. Pero, una vez más, la opinión extrema vuelve a ser determinante, y es muy superior la consideración de necesidad absoluta por debajo de los 35 años, sobre todo por debajo de los 24 (Mínguez, 2013). Los datos de otros estudios realizados con posterioridad muestran la consolidación y ascenso de estas tendencias (Telefónica, 2016).

Este perfil que estamos describiendo parece que encajaría bien con la etiqueta conocida de «nativos digitales» (Prensky, 2001), pero la investigación está mostrando una realidad diferente. Parece ser que estos nativos digitales a los que se les suponía un conocimiento de «su» medio no poseen las competencias esperadas, o no las adquieren de manera natural y de forma homogénea. Por ejemplo, el alumnado entrevistado reconoce que le cuesta interpretar críticamente la información que encuentra en Internet (Mínguez, 2013). La escuela debería intervenir también en ese campo, para que adquieran un desarrollo uniforme y coherente.

De hecho, está quedando demostrada una segunda brecha digital, que ya no tiene tanto que ver con el acceso a la tecnología, puesto que desde los 10 años nos encontramos con alumnado que posee tabletas o móviles en la actualidad, sino con los niveles de competencia y habilidades para beneficiarse de la tecnología (Scheuermann y Pedró, 2010; OCDE, 2010). Roca (2009) afirmaba que la mayoría de jóvenes no son «nativos digitales», sino «huérfanos digitales», porque crecen en la red sin sus padres. Podemos ampliar este concepto y relacionarlo con la mencionada adquisición irregular de competencias digitales, característica de esta generación de «nativos digitales». Las competencias necesarias para desarrollarse en un entorno digital no se adquieren solamente por el uso de la tecnología. Como consecuencia de ello, nos encontramos con un alumnado que crece en un mundo digital sin un apoyo adulto familiar y al que la escuela no acaba de acoger. Orfandad digital por partida doble.

En una famosa conferencia de TEDx en 2012 impartida por el profesor Mitch Resnick, responsable del Lifelong Kindergarten Group del MIT Media-Lab, este alumbraba otra arista de la misma cuestión. Resnick afirmaba que la generación llamada «nativos digitales» era sobre todo una generación de consumidores de tecnología, con mucha familiaridad en la interacción con los medios digitales, pero con escasa capacidad de expresión en estos medios. El mensaje que lanzaba era claro, utilizando un símil con la lectura y escritura: nuestros jóvenes pueden leer, pero no escribir con las TIC (Resnick, 2012).

Para Resnick y su grupo habría que lograr en nuestro alumnado una capacidad de expresión en los medios digitales, similar a la que consiguen con la escritura.

No para obtener al final de sus años de educación «escritores profesionales», sino para permitirles utilizar esa nueva forma de escritura para aprender conceptos y competencias propias del siglo XXI, igual que utilizan la escritura, digamos convencional, para aprender en la escuela. Como explicaba en otro artículo:

To succeed in today's Creative Society, students must learn to think creatively, plan systematically, analyze critically, work collaboratively, communicate clearly, design iteratively, and learn continuously. Unfortunately, most uses of technologies in schools today do not support these 21st-century learning skills. In many cases, new technologies are simply reinforcing old ways of teaching and learning¹. (Resnick, 2007)

2.2. *El entorno escolar*

En el apartado anterior hemos conocido cómo es el perfil tecnológico del alumnado al que nos dirigimos y las posibles carencias arrastradas por una situación de «orfandad digital». Parece que es necesario actuar desde las escuelas, para lograr un crecimiento equilibrado. Es el momento de preguntarse, entonces, qué papel están desempeñando las tecnologías educativas en el entorno escolar y, más concretamente, dado el ámbito al que estamos dirigiendo la propuesta, qué papel está desempeñando el patrimonio inmaterial en las aulas.

Según el artículo 2 de la Convención para la salvaguarda del Patrimonio Cultural e Inmaterial, se entiende por Patrimonio Cultural Inmaterial (en adelante PCI):

[...] los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (UNESCO, 2003)

1. Para tener éxito en la sociedad creativa de hoy, los estudiantes deben aprender a pensar de forma creativa, planificar de forma sistemática, analizar críticamente, trabajar en colaboración, comunicar con claridad, diseñar de forma interactiva, y aprender de manera continua. Por desgracia, la mayoría de los usos de las tecnologías en las escuelas hoy en día no son compatibles con estas habilidades de aprendizaje del siglo 21. En muchos casos, las nuevas tecnologías simplemente refuerzan las viejas formas de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, es un área de estudio y trabajo que «integraría saberes (conocimiento y modos de hacer enraizados en la vida cotidiana de la comunidades), celebraciones (rituales, fiestas, prácticas de la vida social), formas de expresión (literarias, musicales, plásticas, escénicas, lúdicas...) y lugares (mercados, ferias, santuarios, plazas...)» (Asiain, 2013: 134) referidas al contexto más cercano al alumnado. Desde este prisma, las lenguas son parte esencial del Patrimonio Cultural Inmaterial (Aznárez y Asiáin, 2013: 160) y las historias legendarias o literarias también, ya que «al incorporar fuentes cuajadas, formalizadas o libres (que van más allá de la literatura de tradición oral habitualmente utilizada), el PCI permite un trabajo didáctico muy completo de la competencia textual» (Aznárez y Asiáin, 2013: 166).

Sin embargo, pese a la cercanía de la materia, lo cierto es que hace falta reforzar los lazos con los sistemas educativos (Instituto del Patrimonio Cultural, 2011). Los documentos de currículo de primaria y secundaria de Navarra, sin ir más lejos, no citan en ningún lugar «Patrimonio Inmaterial», aunque podamos encontrar asignaturas y materias en las que sí se trata con mayor o menor profundidad el patrimonio cultural e histórico, como Lengua castellana, Lengua vasca, Música, Plástica, Ciencias Sociales (Gobierno de Navarra, 2014, 2015). Tal y como se enuncia en contenidos, objetivos y descriptores, se echa en falta algo más de concreción hacia los contextos más cercanos. Encontrar formas de canalizar este contenido patrimonial propio a través de proyectos actuales y significativos para el alumnado podría ayudar a conectarlo con su comunidad.

Con respecto a las tecnologías educativas dentro del sistema educativo, hemos puesto de manifiesto en el primer punto de este apartado cómo el momento actual plantea la necesidad del «desarrollo digital» de nuestro alumnado. Ante la abundancia de tecnología en las manos de nuestros estudiantes y en la sociedad en la que van a crecer y trabajar, incluso los organismos internacionales y la UE lo han dejado claro: avanzar en las competencias digitales de la sociedad es una necesidad estratégica.

Tenemos, por tanto, un alumnado que requiere una base digital que homogenice sus competencias, que les haga capaces de producir en el lenguaje que consumen, y un alto grado de consenso sobre la necesidad de hacerlo. Pero ¿no se están integrando ya las tecnologías en las aulas? ¿Y no es suficiente?

A pesar de que desde finales del siglo XX diferentes decretos de currículo vienen recomendando el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas y la creación e interpretación de elementos multimedia, la penetración práctica no es muy grande. El esfuerzo inicial de las administraciones ha sido la dotación de equipos informáticos, la formación del profesorado y la conectividad. El impacto ha sido destacable en el aumento del uso de medios tecnológicos en el quehacer profesional de los docentes (sobre

todo en la gestión administrativa y en la planificación didáctica), pero no tanto en la mejora e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la aulas con el alumnado (Area, 2008: 8).

En los últimos años esta situación no ha cambiado, las «políticas TIC» se han centrado en incorporar pizarras digitales en todas las aulas, en dotar de tabletas a los estudiantes, en sustituir los libros de texto de papel por plataformas de contenidos digitales y en crear portales de recursos en la nube, sin que haya habido un programa o una política educativa TIC coordinada a nivel de todo el estado (Area et al., 2014). Si nos atenemos a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), encontramos que las tecnologías entran en muchos procesos administrativos y de gestión de centros (Rubio-Navarro, 2015), aunque descuida los aspectos más didácticos y olvida, en muchos casos, que el alumnado debería «aprender con las tecnologías» (Soria, 2014).

Este tratamiento es diferente en otra norma reguladora del marco educativo actual. En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria obligatoria y el Bachillerato (Ministerio de Educación, 2015), se propone un diseño metodológico que integre competencias y donde la digital se despliegue en todas las dimensiones que, como veremos, se le atribuyen. Como se sabe, la *competencia digital* es una de las 8 *competencias clave* que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria, para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, según las indicaciones del Parlamento Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo, 2006).

En esta norma, la tradicional enseñanza de las TIC, que se centraba únicamente en herramientas específicas como procesadores de textos, hojas de cálculo, etc., deja paso al fomento de habilidades, conocimientos y actitudes diversas como ser crítico y reflexivo con el uso que hacemos de la tecnología, ser consciente de sus posibilidades y riesgos, ser capaces de evolucionar con ellas, ser capaces de crearlas, etc. Se basa para ello en el «marco de competencia digital» que recoge estas necesidades y donde se concretan las 5 dimensiones formativas de la competencia digital y sus subdimensiones (Ferrari et al., 2013).

Dentro de las subdimensiones encontramos la programación informática. Esta incorporación no es ni mucho menos casual, ni apunta tan solo hacia los dominios de la competencia, relacionados con el desempeño profesional. La Unión Europea está promoviendo dentro de su «agenda digital» que los estados miembros incorporen la programación como contenido, en los niveles básicos de enseñanza. Para ello, ha puesto en marcha o apoya iniciativas como la «Semana

europea de la programación» (www.codeweek.eu/) o «All you need is Code» (www.allyouneediscode.eu/es/).

Son ya numerosas las iniciativas europeas que están introduciendo la programación informática en todos los niveles educativos (Balanskat y Engelhardt, 2015). En Navarra también se ha introducido la programación en los estudios primarios y secundarios obligatorios. El Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (Gobierno de Navarra, 2014), introduce el desarrollo de destrezas de programación informática en 4º y 5º de primaria, y deja abierta la posibilidad de establecer itinerarios más intensivos, desde cualquier curso de primaria. Además, desde el punto de vista horizontal y transversal, establece que los centros deben acometer proyectos interdisciplinares (art. 7. «Elementos transversales», punto 7).

Por su parte, el Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en Navarra (Gobierno de Navarra, 2015), ha seguido un enfoque similar en cuanto a la introducción de la programación informática y ha heredado, de igual forma, todas las recomendaciones que venían realizándose sobre los lenguajes audiovisuales y multimedia.

Estos cambios legislativos abren un espacio a la creación de historias interactivas, videojuegos, felicitaciones interactivas, por ejemplo, donde las diferentes asignaturas aporten una parte de los conocimientos y habilidades necesarios para abordarlos: en Lengua se puede preparar por ejemplo el guion o los diálogos; en Plástica los fondos y los personajes; en Música pueden preparar la ambientación sonora y musical; en Matemáticas pueden programar la interacción, por ejemplo. Este punto es clave para entender la propuesta que se realizará más adelante.

A pesar de lo que pueda venir recomendado en el currículo oficial, las TIC, *por sí mismas*, no parece que hayan aportado mejoras sustanciales al aprendizaje. Por el mero hecho de acudir a hacer algunas actividades a un aula de ordenadores, tal y como recomienda el currículo oficial, no se consigue un impacto positivo. Más bien, este se consigue si el tiempo dedicado trae ciertos cambios metodológicos. En este sentido, es significativo el resultado del análisis sobre los datos de PISA 2009 de Biagi y Loi, 2013. En él, estos autores encontraron que los resultados del alumnado en las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias en PISA crecían con la intensidad del uso de ordenadores para actividades de videojuego, mientras que empeoraban las puntuaciones en PISA en alumnado que había realizado en los ordenadores actividades más relacionadas con el currículum.

Hay cada vez más pruebas empíricas que permiten identificar bajo qué aproximaciones pedagógicas soportadas por la tecnología sí es posible conseguir

resultados significativamente superiores a metodologías que no incorporan la tecnología (Arias Ortiz y Cristia, 2014; Pedró, 2015). Estas metodologías y ambientes de aprendizaje incluyen elementos como la participación activa del estudiante, aprendizaje cooperativo, interacción frecuente con retroalimentación, conexiones con el mundo real y profesores que orquestan los recursos y son referencia para los estudiantes. También es conocido que los alumnos y alumnas aprenden más cuando utilizan la tecnología para crear nuevos contenidos por sí mismos, en lugar de ser los meros receptores de contenidos diseñados por otros (Bakia, Murphy, Anderson, y Trinidad, 2011).

Estos elementos señalados en el párrafo anterior han sido identificados, entre otros, en el marco conceptual *Creative Classrooms* (en adelante CCR) (Bocconi, Kampylis, y Punie, 2012), que analiza cómo son los ambientes de aprendizaje capaces de aprovechar al máximo el potencial que las TIC tienen para innovar y modernizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Bocconi et al., 2012: 7). El citado marco identifica 8 dimensiones-clave y 28 parámetros de referencia que aparecen con mayor o menor intensidad en las experiencias estudiadas y deberían formar parte, contextualizados adecuadamente, de un modelo de integración de las tecnologías, que buscase sacar el mejor partido de la innovación y la creatividad. La siguiente imagen muestra el modelo:

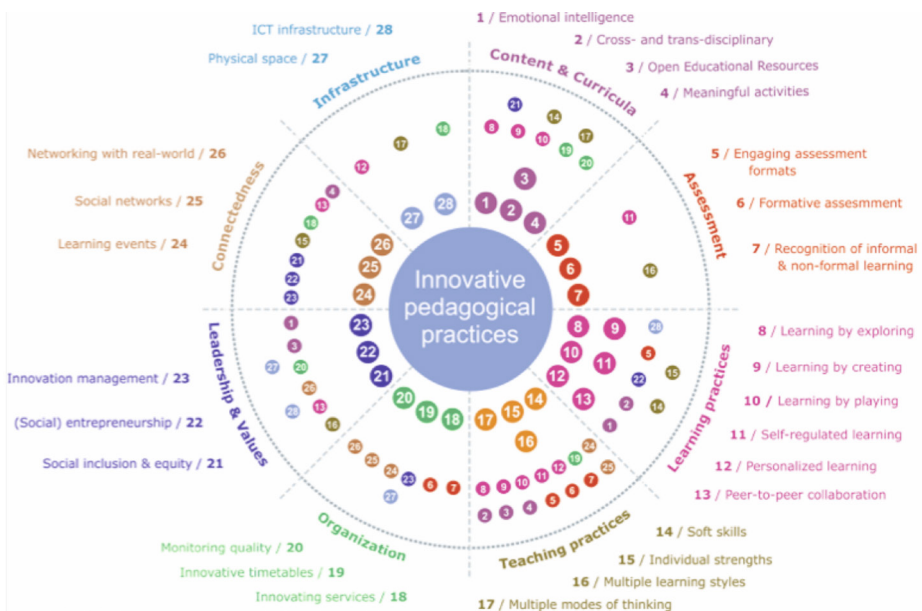


Figura 1. Modelo CCR (Bocconi, Kampylis, y Punie, 2012).

Cualquier intento de lograr un cambio en los ambientes de aprendizaje debe pasar por actuaciones sostenidas en todas las dimensiones, teniendo en cuenta que la combinación de elementos e intensidades no es la misma en una escuela rural que en un centro urbano, por ejemplo.

Entre los parámetros que muestra el modelo se encuentran el aprendizaje por exploración, el aprender creando, o jugando, la promoción de la inteligencia emocional, o las destrezas blandas, como el aprendizaje social, o la vinculación a través de redes sociales. Estos elementos deben ser tenidos en cuenta en cualquier propuesta dirigida al ámbito escolar.

2.3. *Fuera de la escuela*

El alumnado, fuera de la escuela, se encuentra inmerso en una cultura que busca al usuario o usuaria, al fan, y que le invita a participar en ella de diversas formas (Black, 2008; Gómez, Martínez, y Matilla, 2012; Quintana, 2016). A diferencia de lo que ocurre en clase, las ideas y gustos de los chicos y chicas son tenidos en cuenta en múltiples sitios web dedicados a determinadas ficciones, y ellos pueden contribuir con lecturas alternativas a la obra (Black, 2008: 43).

El fenómeno transmedia ha potenciado este factor. Podemos definir de forma muy general la narrativa transmedia como una forma de contar una historia a través de múltiples canales a la vez, como la web o las redes sociales (Phillips, 2012: 6). Sin embargo, la definición más canónica podría ser expresada en esta fórmula «*Media industry (canon) + Collaborative culture (fandom) = Transmedia Storytelling*»² (Scolari, Bertetti, y Freeman, 2014), la cual muestra con claridad un elemento esencial para la estrategia que se pretende proponer. No solamente se trata de contar una historia a través de diversos canales: se trata también de involucrar a los potenciales receptores para que ellos produzcan contenido.

Esta cultura colaborativa, en la que los receptores (usuarios, televidentes, fans...) colaboran entre ellos para recrear y expandir las historias que les hacen disfrutar, hace pensar en el modelo comunicativo «emirec» (somos emisor y receptor al mismo tiempo) que propuso Cloutier (Cloutier, 1973) o el exitoso concepto en tiempos de la Web 2.0 de «prosumidor» (productores que son a la vez consumidores) (Toffler, 1980). En la actualidad, esta cultura encuentra en el *fan*

2. Industria de los media (canon) + Cultura colaborativa (conjunto de fans) = narrativa digital transmedia.

generated content o *user generated content*³, alrededor de narrativas que han podido tener su origen en la industria o en otros usuarios, un medio adecuado para poder desarrollarse. De hecho, la palabra «transmedia» fue acuñada en 2003 por un investigador del MIT, Henry Jenkins, que se definía como «aca-fan» porque tenía un pie en el campo académico y otro en la cultura fan. Con ella quería definir las prácticas emergentes de los nuevos tipos de audiencia y las estrategias de la industria para satisfacer a esos tipos de audiencia (Chenu et al., 2014).

No es posible extenderse más en esta cuestión aquí, pero sí vamos a llamar la atención sobre esta tendencia, pues será necesaria para entender la propuesta que va a realizarse.

3. Propuesta de intervención

A lo largo de las páginas anteriores, se han puesto de manifiesto una serie de tendencias presentes en las vidas del alumnado y de necesidades que no se atienden de forma adecuada.

Tras analizarlas y buscar ámbitos de confluencia, en las siguientes páginas se propone crear un conjunto de paquetes de elementos constructivos que faciliten la elaboración de proyectos de narrativa digital con Scratch sobre el patrimonio inmaterial de Navarra.

3.1. *Narrativa digital y transmedia*

Desde muy temprano en la historia de Internet y del hipertexto, los narradores entendieron que se abría un nuevo medio lleno de posibilidades diferentes. La secuencia lineal de un texto, que nos lleva desde el principio hasta el final, quedaba rota y el lector comenzaba a participar de la historia, en diversos grados. El diseño de la estructura narrativa cambiaba también y exigía que el escritor pudiese prever diversos recorridos, diversas entradas y salidas a su texto. Esta etapa inicial, basada en texto y en hiperenlaces, rápidamente dejó paso a un siguiente movimiento, donde archivos de audio, imágenes o vídeos enriquecían la experiencia narrativa. Hablamos entonces del hipermedia. La nueva experiencia literaria tomó formas y nombres diferentes: ficción interactiva, hiperficción, *digital storytelling*, etc. (Orihuela y Santos, 1999: 99).

3. Ambos términos se refieren al contenido generado por seguidores (fans) de series, libros o de videojuegos.

En este artículo se va a emplear de manera genérica la denominación «narración digital», para referirnos a todas las variantes posibles que, no obstante, comparten elementos comunes. Entre ellos, la redefinición de roles. De alguna manera, el narrador cede parte de su protagonismo a un receptor participante que puede llegar incluso, en las formas más abiertas de estas nuevas creaciones literarias, a aportar contenidos propios a la historia, de la que no es ya un mero consumidor. Otro rasgo común es que la experiencia de lectura tampoco es *stricto sensu* una experiencia de lectura de texto escrito. Los géneros emergentes incluyen múltiples códigos, que se combinan y refuerzan. Por otra parte, las estructuras pueden mostrar ramas que se excluyen o incluso reaccionar a acciones de usuario y modificar el entorno.

Desde las etapas tempranas de la narración digital se comenzó a unir el género con el de los videojuegos. Los juegos en soportes electrónicos, para consolas o para Internet, fueron un campo de experimentación de estructuras y recursos narrativos que han ido consolidando un mercado amplio entre nuestro alumnado.

Este hecho no ha pasado desapercibido en el mundo educativo. El aprendizaje basado en juegos (GBL) es uno de los paradigmas que más fuerza van tomando en la actualidad escolar. Van Eck (2006) afirma que el GBL puede introducirse a través de la creación de videojuegos en las propias escuelas, o del uso de juegos serios o mediante el uso de videojuegos comerciales listos para usar. En un metaestudio posterior, se ha visto que, sobre todo, el alumnado puede crear juegos educativos para otros alumnos, o bien enfocarse en los aspectos más computacionales (Wilson, Hainey y Connolly, 2013). Ambos aspectos son interesantes, pero para los propósitos de este artículo, nos quedaremos con el hecho de que el alumnado pueda crear sus propios videojuegos y que estos puedan ser utilizados por otros alumnos.

En estos juegos, el componente narrativo es esencial: se muestra en personajes, estructuras, conflictos, ambientes... La sinergia con el género narrativo es otro elemento clave para la propuesta que estamos estructurando. No se trata tan solo de elaborar un juego, podemos ir más allá y crear un juego con un alto contenido narrativo, con historias que se abren a nuevas posibilidades en función de las elecciones del jugador-lector. Existen resultados de investigaciones que afirman el efecto positivo de la creación de videojuegos en las destrezas de escritura y narración del alumnado (Robertson y Good, 2005: 62).

A toda la línea que arranca desde la invención del hipertexto y llega hasta hoy, reforzada y consolidada en múltiples productos, hay que sumar la concepción audiovisual del *digital storytelling* que adoptó el Center for Digital Storytelling de Berkeley California. Esta corriente, que se apoya en la narración audiovisual

(vídeo) aporta un proceso de trabajo claro y muy exportable a los contextos escolares (Lambert, 2012). Numerosas investigaciones informan de beneficios en motivación y en integración de contenidos, si se utiliza esta técnica (Sadik, 2008; Smeda, Dakich, y Sharda, 2014).

Otro elemento vertebrador de la propuesta es la estrategia transmedia. Hemos visto más arriba que es un ingrediente habitual del consumo digital para el público objetivo al que nos dirigimos y es un elemento cohesionador de múltiples tendencias. La narrativa basada en navegación hipertextual, con componentes de juego y de narración digital a la que se han añadido componentes transmedia, se encuentra en la base de numerosos proyectos. Se conocen experiencias en proyectos de aprendizaje (Connolly et al., 2008; Fleming, 2013) y se está trabajando en la creación de marcos educativos específicos (Branco y Costa, 2013; Rodrigues y Bidarra, 2014). En el campo del patrimonio, la narrativa transmedia también se ha explorado en proyectos como *Aequilibrium – The last guardian of Leonardo* (Morreale y Bertone, 2015).

Si buscamos formas de conectar con las emociones y hábitos de nuestro alumnado, cada vez menos consumidor pasivo y acostumbrado a poder participar de formas diversas en las historias que recorre, parecería razonable incorporar las técnicas que estamos exponiendo a una propuesta dirigida a primaria y secundaria. Desde este punto de vista, habría que imaginar al APIN como una fuente o canal primario de una serie de historias, leyendas, conocimientos, danzas, etc, que se facilitan al usuario para su transformación, continuación o para profundizar en ellas.

Para poder alcanzar este objetivo de manera eficaz, es necesario contar con las herramientas tecnológicas adecuadas: herramientas que sean sencillas de utilizar, potentes, versátiles y con capacidad narrativa. Este es el ámbito donde Scratch puede desarrollar su papel.

3.2. *Posibilidades que ofrece Scratch*

a) *Entorno de programación Scratch*

Scratch es un entorno de programación gratuito (al que puede accederse desde la web, incluso sin necesidad de instalación), y muy orientado a la creación de historias interactivas, de juegos o animaciones, con un sencillo sistema gráfico de bloques de construcción.

El programa es una herencia de Logo, al que se le han añadido parte de las posibilidades que ofrecían las herramientas de autor multimedia de hace algunos años. El resultado es una herramienta interactiva, que permite programar de

manera visual y con *feedback* inmediato, y que también permite «contar historias» mezclando imagen, audio, texto e interacción, por medio de teclado, ratón u otros dispositivos.

Además, cuenta con una comunidad de usuarios que no hace más que crecer, desde su lanzamiento en 2007 (más de 12.000.000 en el momento de escribir este artículo), y que ha publicado y compartido, como ya se ha dicho más arriba, más de 15.000.000 de proyectos.⁴ El hecho de tener una comunidad tan grande y activa, con tanto desarrollo publicado, así como a dos de las universidades más importantes del mundo trabajando en el proyecto (MIT y Harvard), hace que podamos acceder con mucha facilidad a ejemplos ya realizados, a tutoriales y a guías.

El interfaz del programa se compone de tres paneles principales. De izquierda a derecha el entorno donde se ejecuta y prueba, la columna donde se encuentran los bloques de construcción, y el entorno donde se montan estos bloques. En la siguiente imagen se aprecian los tres paneles:

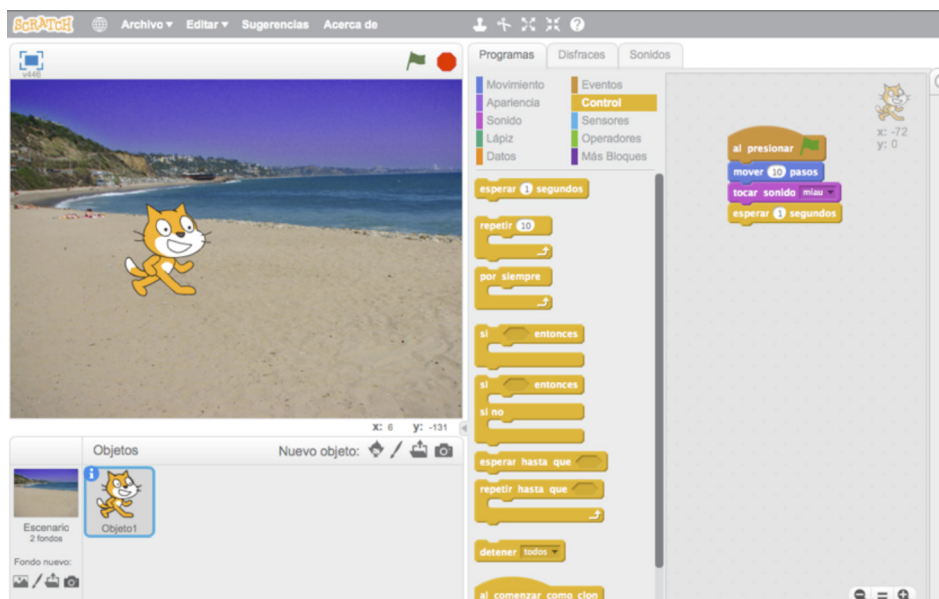


Figura 2. Los tres paneles de Scratch: ejecución, bloques y programación.

4. Para una información actualizada puede consultarse la dirección: www.scratch.mit.edu/statistics/.

Las instrucciones o bloques de construcción los encontramos agrupados en categorías: movimiento, apariencia, sensores..., cada una de un color diferente.

Scratch ofrece un catálogo de objetos, a los que llama *sprites*⁵, y un catálogo de fondos. Los primeros son los elementos que soportarán la acción. Pueden tratarse de personajes o de objetos propiamente dichos: balones, espadas, etc. Los que vienen por defecto en el programa se agrupan en categorías (animales, fantasía, letras, gente, cosas, transporte), que hacen referencia a diversos temas: castillo, ciudad, danza, disfraces, vuelo, celebración, música, espacio, deportes, bajo el mar, caminar. También pueden crearse con el editor que trae incorporado o importarse desde cualquier archivo. Desde el punto de vista técnico, pueden ser mapas de bits o pueden ser vectores. La diferencia radica en la manipulación posterior del objeto, desde los editores de imágenes, y su calidad para pasar a pantalla completa. Más abajo, se explican los requerimientos técnicos necesarios para trabajar en la propuesta.

Los fondos, tanto interiores como exteriores, se agrupan en los mismos temas que los objetos. Puede verse en la figura 3, algún ejemplo de estos escenarios o fondos:

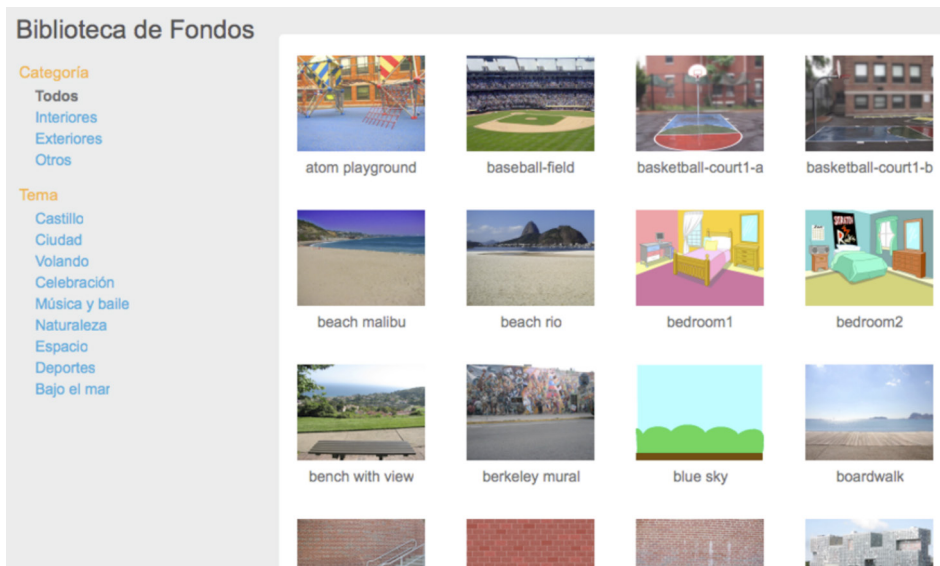


Figura 3. Escenarios o fondos que trae Scratch por defecto.

5. Así se llamaba, en los primeros años de los videojuegos, a los mapas de bits que representaban personajes como se explica en [www.es.wikipedia.org/wiki/Sprite_\(videojuegos\)](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Sprite_(videojuegos)).

Scratch incorpora un sencillo editor de sonido, desde el que podemos grabar y modificar archivos de audio (ver fig. 4):

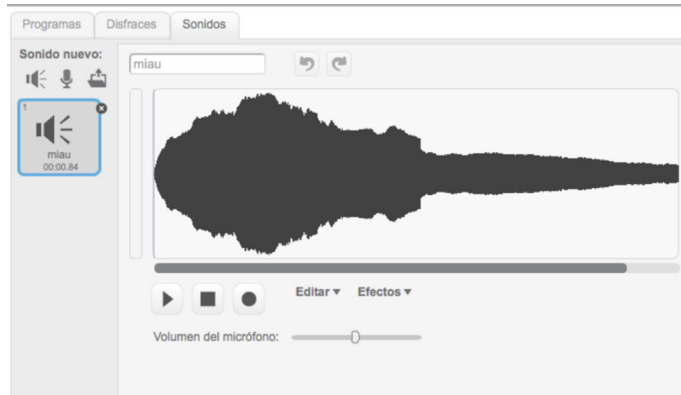


Figura 4. Editor de audio integrado en Scratch.

Si necesitamos editar imágenes o crearlas, hay en Scratch un editor de vectores y mapas de bits. Con este editor, podemos crear escenarios y objetos, así como modificar los que nos ofrece el programa (ver fig. 5):

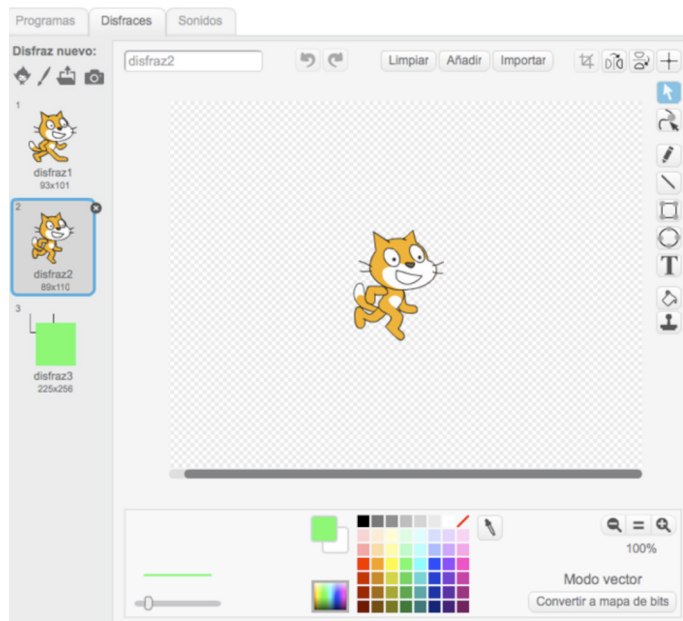


Figura 5. Editor de imágenes integrado en Scratch.

Estos dos editores desempeñan un papel importante en la relación del usuario o usuaria con el programa. Permiten hacer propios los elementos gráficos y sonoros que nos ofrece Scratch y crear otros a nuestro gusto. Además, lo permite con facilidad, sin grandes conocimientos ni complejidades de uso, como las que encontraríamos en otros editores de imágenes o de sonido especializados. Desde el punto de vista del desarrollo de la competencia digital y de la creatividad, su incorporación e integración como parte del mismo entorno es sin duda un punto fuerte del programa.

Las imágenes, los objetos y fondos que ofrece Scratch muestran un cierto grado de neutralidad local y de universalidad occidentalizada. Este hecho, que puede ser una ventaja en cuanto a la rápida adopción del programa en muy diferentes contextos, y que puede ser un apoyo más para el desarrollo de la creatividad del alumnado al que se dirige, es a la vez uno de los problemas con los que nos encontramos, si el objetivo es acercar el programa al patrimonio del contexto más cercano. Por ello, será necesario desarrollar imágenes específicas, cercanas al entorno del alumnado y al patrimonio inmaterial y cultural con el que se va a relacionar.

b) *La narración digital en Scratch*

Es preciso recordar que, cuando en este artículo se habla de narrativa digital, se está proponiendo una visión amplia del concepto que incluye historias, juegos, o elaboraciones de base narrativa y que contienen cierto grado de interacción. A la vez, se está pensando en el desarrollo del alumno o alumna de forma global, con todas sus competencias e inteligencias.

Desde su inicio, Scratch ha tenido presente que uno de sus usos fundamentales es el de crear historias interactivas. Por lo tanto, la narración ha sido uno de los ejes fundacionales del programa y está presente en infinidad de proyectos que se comparten en el sitio web del programa (Rubio-Navarro, 2016). Entre ellos, podemos encontrar todo tipo de proyectos basados en obras literarias conocidas, o en algún personaje, o reelaboraciones de cuentos, o juegos inspirados en novelas. Puede accederse a ejemplos de proyectos desde este enlace: www.laescuelaqueyoquiero.com/algunos-ejemplos-de-narrativa-digital-con-scratch/.

La existencia de proyectos en Scratch, donde los autores unen programación y literatura, ha llamado la atención de algunos investigadores, que han tratado de profundizar en las oportunidades que se abren para desarrollar a la vez las competencias de programación y las de narración. Las experiencias consultadas han explorado tanto la vía de utilizar la narración como forma de introducirse en la programación informática (Burke y Kafai, 2010), como la vía de utilizar la

programación informática como una manera de reforzar las habilidades narrativas (Burke y Kafai, 2012).

Lo cierto es que es posible establecer una relación entre los elementos constructivos del género narrativo y el programa Scratch. El desarrollo de la narrativa para los videojuegos ha establecido ya numerosos lazos y es frecuente encontrar, por ejemplo, referencias a Propp en el análisis y diseño de videojuegos (Brusentsev, Hitchens y Richards, 2012; Dickey, 2006; Göbel, Becker y Feix, 2005; Silva, Raimundo y Paiva, 2003). Inspirándonos en esa tradición, o acudiendo a otros modelos, sería posible crear esquemas didácticos, que tuviesen en cuenta diversas estructuras narrativas, así como personajes y objetos, a los que el alumnado les asigne los roles oportunos.

Por otra parte, podríamos desarrollar los proyectos dentro de alguno de los géneros que desde hace años van configurándose en la narrativa digital propia, por ejemplo, de los videojuegos: aventuras de acción, narrativas de mundos, narrativas de varios jugadores, historias paralelas (Orihuela y Santos, 1999: 105-107), con diversos niveles de interacción y de transformación de las historias (Moreno, 2002).

3.3. *Requerimientos para el Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra*

a) *Identificación de motores narrativos*

Una primera tarea será identificar, analizar y preparar para su difusión una serie de posibles motores narrativos, motivos o historias-base, sobre las que se ofrezcan más adelante unos objetos digitales adecuados para su uso en Scratch. Podría entenderse, de forma general, que un motor narrativo es una historia o conjunto de historias emparentadas con las que pueden construirse nuevas historias.

Estos motores narrativos deberán ser clasificados conforme a unos contextos geográficos representativos de todo el territorio y unos escenarios concretos. Deberían enlazar a las historias y variantes que se han generado en ese contexto y que puedan documentarse en el propio APIN. Así mismo, por cada uno de los motores narrativos, debería acompañarse una ficha con los personajes principales y su caracterización textual e icónica. Igual que sucede en los videojuegos, la ficha incorporaría información sobre la naturaleza de los contenidos que van a encontrarse. Hay que tener en cuenta que el público objetivo sería alumnado entre los 9 y los 15 años.

Algunos posibles motores narrativos los constituirían las leyendas en torno a Mari, con escenarios en Baztan; la de Teodosio de Goñi y el dragón (santuario de

S. Miguel de Aralar); Roldán (Roncesvalles), o la historia de Sanchicorrota (Bardenas), pero hay muchas más a lo largo y ancho de la geografía navarra, recogidas en el APIN.

b) *Catálogo de objetos digitales*

Por cada uno de los motores narrativos seleccionados deberían ofrecerse:

- Los **fondos** necesarios para el desarrollo de la historia. Al menos dos fondos por motor. Los fondos deberán ser imágenes de al menos 480 x 360 píxeles en formatos .png o .svg, aunque también podrían ser en formatos .gif o .jpg. Para que estos fondos no aparezcan pixelados cuando se ejecuta un proyecto Scratch en pantalla completa, es preferible que se utilicen formatos vectoriales siempre que sea posible o resoluciones algo superiores a las indicadas si se trata de formatos .png.

Los fondos se almacenarían en proyectos de fondos, en los correspondientes proyectos Scratch. Este enlace muestra un ejemplo de proyecto de fondos: www.scratch.mit.edu/projects/60047684/.

- Los **sprites** (representaciones gráficas de los personajes y objetos) necesarios:
 - Se considera que habría al menos dos *sprites*, correspondientes a personajes de la historia. Dentro del *sprites* debería ofrecerse más de un disfraz para poder atender situaciones de movimiento, ataque, sorpresa, etc.
 - El número de *sprites* correspondientes a objetos que requiera la historia. Los sprites se almacenarían en *sprites packs* específicos, utilizando de manera preferente formatos vectoriales (.svg). Puede accederse a un ejemplo de *sprite pack* sobre Mario Bros en este enlace: www.scratch.mit.edu/projects/2071075/.
- **Archivos de audio** que contengan melodías o ambientaciones propias del elemento del patrimonio inmaterial y cultural que se esté didactizando. Para cada caso, habría que analizar las necesidades concretas. Los archivos deberán ser .mp3 o .wav, en exclusiva, ya que Scratch no puede trabajar con otros formatos.

c) *Dinamización transmedia y formación*

Además de las fichas de cada motor narrativo y los correspondientes objetos digitales que los acompañarían, el APIN podría establecer una estrategia de dinamización que utilizase las lecciones aprendidas en el universo transmedia, en función del contenido concreto sobre el que se quisiera actuar. A través de

esta estrategia, podría establecerse un calendario de acciones, que actúen como elementos disparadores de la creación.

Por último, sería necesario poner a disposición del profesorado la formación necesaria para desarrollar los proyectos. Esta formación podría estar disponible en formato on-line o semipresencial, de manera que pueda facilitarse al máximo el acceso a los materiales y la forma de trabajar con ellos. Como ya se ha dicho más arriba, la tecnología no sirve cuando solo se trata de repetir modelos tradicionales. Es necesario poder movilizar multitud de componentes para construir una experiencia diferente.

4. Conclusiones

El Patrimonio Inmaterial tiene una gran oportunidad de acercarse a su público objetivo más joven, a través de una mediación adecuada. Si quiere situarse en el contexto más cercano al alumnado de primaria y secundaria, esta mediación podría utilizar géneros basados en la narración digital y sus diversas formas e incorporar procedimientos para que los usuarios pudiesen crear, modificar o recrear sus propias historias basadas en su patrimonio inmaterial cercano. Esto puede hacerse de muchas maneras, pero es más sencillo, si se pone a disposición de los centros escolares –en la web del APIN– un conjunto de materiales que incluyan fichas on-line, objetos digitales audiovisuales, elementos disparadores y formación del profesorado.

Esta propuesta de actuación técnica y didáctica es coherente con los marcos escolares normativos que buscan el desarrollo de la competencia digital. Además, permite crear proyectos de aprendizaje por exploración, de aprendizaje activo, donde se personaliza, se coopera y donde el juego puede ser protagonista.

Referencias bibliográficas

- AREA, M. (2008): «Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España», *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.
- AREA, M. et al. (2014): «Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen», *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), pp. 11-33.
- ARIAS, E., y J. P. Cristia (2014): «El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿Cómo promover programas efectivos?», Inter-American Development Bank. Recuperado de www.publications.iadb.org/handle/11319/6550 (19/05/2016).

- ASIÁIN, A. (2013): «El patrimonio cultural inmaterial: estado de la cuestión en el décimo aniversario de la Convención de la UNESCO (con una mirada especial a Navarra)», *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, 45(88), pp. 127-168.
- AZNÁREZ, M. y A. Asiáin (2013): «Aplicaciones didácticas del patrimonio cultural inmaterial para la enseñanza de la competencia comunicativa», *Lenguaje y textos*, 38, pp. 159-167.
- BAKIA, M.; R. Murphy, K. Anderson y G. E. Trinidad (2011): *International experiences with technology in education: Final report*, Washington, DC, US Department of Education, Office of Educational Technology. Recuperado de www2.ed.gov/about/offices/list/oe/technology/iete-full-report.doc (19/05/2016).
- BALANSKAT, A. y K. Engelhardt (2015): *Computing our future: computer programming and coding – priorities, school curricula and initiatives across Europe*, Brussels, European Schoolnet.
- BIAGI, F. y M. Loi (2013): «Measuring ICT Use and Learning Outcomes: evidence from recent econometric studies», *EJED European Journal of Education*, 48(1), pp. 28-42.
- BLACK, R. W. (2008): *Adolescents and Online Fan Fiction*, New York, Peter Lang.
- BOCCONI, S.; p. Kampylis y Y. Punie (2012): *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*, European Commission. Recuperado de www.ftp.jrc.es/EURdoc/JRC72278.pdf (31/08/2012).
- BRANCO, E. y F. Costa (2013): «Transmedia Storytelling: creating new educational scenarios». Recuperado de www.academia.edu/12530035/Transmedia_Storytelling_creating_new_educational_scenarios (31/05/2016).
- BREČKO, B. N.; A. Ferrari y Y. Punie (2014) «DIGCOMP: un marco para desarrollar y entender las competencias digitales en Europa hacia una investigación y diseño del aprendizaje liderado por el maestro». Recuperado de www.openeducationeuropa.eu/es/article/DIGCOMP%3A-un-marco-para-desarrollar-y-entender-las-competencias-digitales-en-Europa-hacia-una-investigaci%C3%B3n-y-dise%C3%B1o-del-16/10/2014.
- BRUSENTSEV, A.; M. Hitchens y D. Richards (2012): «An investigation of Vladimir Propp's 31 functions and 8 broad character types and how they apply to the analysis of video games», en D. Cermak-Sassenrath, C. Walker y C. T. Tan (eds.), *IE '12 Proceedings of 8th Australasian Conference on Interactive Entertainment: Playing the System*, New York, ACM International Conference Proceeding Series.
- BURKE, Q. y Y. B. Kafal (2010): «Programming & storytelling: opportunities for learning about coding & composition», en *IDC'10 Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children*, New York, ACM Press, pp. 348-351. Doi: doi.org/10.1145/1810543.1810611.
- (2012): «The Writers' Workshop for Youth Programmers: Digital Storytelling with Scratch in Middle School Classrooms», en *SIGCSE'12 Proceedings of the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, New York, ACM Press, pp. 433-438. Doi: doi.org/10.1145/2157136.2157264.
- CHENU, C. et al. (2014): «Transmedia storytelling and cultural heritage interpretation: the CULTE project», en N. Proctor y R. Cherry (eds.), *Museums and the Web*. Recu-

- perado de www.mwf2014.museumsandtheweb.com/paper/transmedia-storytelling-and-cultural-heritage-interpretation-the-culte-project/ (12/05/2016).
- CLOUTIER, J. (1973): *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média ou L'ère d'Émeréc*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- CONNOLLY, T. M. et al. (2008): «Using Alternate Reality Games to Support Language Learning», en *Proceedings of the Seventh IASTED International Conference on Web-based Education*, Anaheim, CA, ACTA Press, pp. 76-81. Recuperado de www.dl.acm.org/citation.cfm?id=1722815.1722833 (19/05/2016).
- DICKEY, M. D. (2006): «Game Design Narrative for Learning: Appropriating Adventure Game Design Narrative Devices and Techniques for the Design of Interactive Learning Environments», *Educational Technology Research and Development*, 54(3), pp. 245-263. Doi: doi.org/10.1007/s11423-006-8806-y.
- EUROPEAN COMMISSION (s.d.): *European Code Week 2016*. Recuperado de www.codeweek.eu/ (12/05/2016).
- EUROPEAN COMMISSION (s.d.): *All you need is code*. Recuperado de www.allyouneediscode.eu/es/ (12/05/2016).
- FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós.
- FERRARI, A.; Y. Punie y B. N Brečko (2013): *DIGCOMP a framework for developing and understanding digital competence in Europe*, Luxembourg, Publications Office. Recuperado de www.ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf (18/07/2016).
- FLEMING, L. (2013): «Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar», *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), Recuperado de www.digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/3 (12/05/2016).
- GÖBEL, S.; F. Becker y A. Feix (2005): «INSCAPE: Storymodels for Interactive Storytelling and Edutainment Applications», en G. Subsol (ed.), *Virtual Storytelling. Using Virtual Reality Technologies for Storytelling*, Berlin/Heidelberg, Springer, pp. 168-171. Recuperado de www.link.springer.com/chapter/10.1007/11590361_19 (31/05/2016).
- GOBIERNO DE NAVARRA (2014): *Currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra*, Boletín Oficial de Navarra, nº 174, de 5 de septiembre de 2014.
- (2015): *Currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra*, Boletín Oficial de Navarra, nº 127, de 2 de julio de 2015.
- GÓMEZ, G. O.; E. N. Martínez y A. G. Matilla (2012): «Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias», *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, pp. 67-74.
- INSTITUTO DEL PATRIMONIO CULTURAL (2011): *Plan nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* [en línea]. Recuperado de www.ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/inmaterial.html (31/05/2016).
- LAMBERT, J. (2012): *Digital storytelling: capturing lives, creating community*, New York; London, Routledge.
- MÍNGUEZ, A. M. (2013): *Informe Juventud en España 2012*, Madrid, Instituto de la Juventud.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015): Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, Boletín Oficial del Estado.
- MORENO, I. (2002): *Musas y nuevas tecnologías: el relato hipermedia*, Barcelona, Paidós.
- MORREALE, D. y G. Bertone (2015): «Alternate Reality Game and Cultural Heritage: The “Aequilibrium” Project», *Digital Studies / Le champ numérique* [en línea], n° 0(0). Recuperado de www.digitalstudies.org/ojs/index.php/digital_studies/article/view/280 (23/02/2016).
- OCDE. (2010): *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, Madrid, MEC. Recuperado de www.recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf (11/04/2013).
- ORIHUELA, J. L., y M. L. Santos (1999): *Introducción al diseño digital: concepción y desarrollo de proyectos de comunicación interactiva*, Madrid, Anaya Multimedia-Anaya Interactiva.
- PARLAMENTO EUROPEO (2006): Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, L 394 Diario Oficial.
- PEDRÓ, F. (2015): *Tecnología para la mejora de la educación: experiencias de éxito y expectativas de futuro*, Madrid, Fundación Santillana.
- PHILLIPS, A. (2012): *A Creator's Guide to Transmedia Storytelling: How to Captivate and Engage Audiences across Multiple Platforms*, New York, McGraw Hill Professional.
- PRENSKY, M. (2001): «Digital Natives, Digital Immigrants: A New Way to Look at Ourselves and Our Kids», *On the Horizon*, 9(5).
- QUINTANA, J. G. (2016): «Narrativa digital e infancia. La generación de los creadores colaborativos», *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, 7(1), pp. 79-90.
- RESNICK, M. (2007): «Sowing the Seeds for a More Creative Society», *Learning and leading with technology*, 35(4), pp. 18-22.
- (2012): «Mitch Resnick: Enseñemos a los niños a codificar». Recuperado de www.ted.com/talks/mitch_resnick_let_s_teach_kids_to_code?language=es (30/05/2016).
- ROBERTSON, J. y J. Good (2005): «Story creation in virtual game worlds», *Communications of the ACM*, 48(1), pp. 61-65. Doi: doi.org/10.1145/1039539.1039571.
- ROCA, G. (2009): «Huérfanos digitales». Recuperado de www.genisroca.com/2009/12/06/huerfanos-digitales (22/05/2016).
- RODRIGUES, P. y J. Bidarra (2014): «Transmedia Storytelling and the Creation of a Converging Space of Educational Practices», *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 9(6), 42. Doi: doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134.
- RUBIO-NAVARRO, G. (2015): «Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Propuestas TIC para el área de Lengua». Recuperado de www.propuestastic.elarequi.com/marco-normativo/ley-organica-82013-para-la-mejora-de-la-calidad-educativa-lomce (31/05/2016).

- RUBIO-NAVARRO, G. (2016): «Algunos ejemplos de narrativa digital con Scratch». Recuperado de www.laescuelaqueyoquiero.com/algunos-ejemplos-de-narrativa-digital-con-scratch (02/06/2016).
- SADIK, A. (2008): «Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning», *Educational Technology Research and Development*, 56(4), pp. 487-506. Doi: doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8.
- SCHEUERMANN, F. y F. Pedró (2010): *Assessing the Effects of ICT in Education Indicators, Criteria and Benchmarks for International Comparisons: Indicators, Criteria and Benchmarks for International Comparisons*, OECD Publishing. Doi: [doi.10.2788/27419](https://doi.org/10.2788/27419).
- SCOLARI, C.; P. Bertetti y M. Freeman (2014): *Transmedia Archaeology: Storytelling in the Borderlines of Science Fiction, Comics and Pulp Magazines*, New York, Palgrave Macmillan.
- SILVA, A.; G. Raimundo y A. Paiva (2003): «Tell Me That Bit Again... Bringing Interactivity to a Virtual Storyteller», en O. Balet, G. Subsol, y P. Torguet (eds.), *Virtual Storytelling. Using Virtual Reality Technologies for Storytelling*, Berlin/Heidelberg, Springer, pp. 146-154. Recuperado de www.link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-40014-1_19 (31/05/2016).
- SMEDA, N.; E. Dakich y N. Sharda (2014): «The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study», *Smart Learning Environments*, 1(6). Doi: doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3.
- SORIA, G. F. (2014): «Las TIC en la LOMCE o una LOMCE con TICs», *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, pp. 34-36.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2016): *La Sociedad de la Información en España 2015*, Madrid, Fundación Telefónica.
- TOFFLER, A. (1980): *La tercera ola*, Barcelona, Plaza y Janés.
- UNESCO (2003): *Convención para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de www.unesco.org/culture/ich/es/convenci%C3%B3n (28/05/2016).
- VAN ECK, R. (2006): «Where do we go from here? Ten critical areas to guide future research in DGBL», *Workshop for the annual meeting of the Games, Learning, and Society Conference*, Madison (WI), 15-16 de junio de 2006.
- WILSON, A.; T. Hainey y T. Connolly (2013): «Development of an Implementation Framework for Games-Based Construction Learning Using Scratch in Primary Education», *European Conference on Games Based Learning*, Reading, Academic Conferences International Limited, pp. 587-595. Recuperado de www.search.proquest.com/docview/1549957295/387CB91793AB4607PQ/5?accountid=14609# (08/02/2015).