

Número 5

2000

5. 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

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

*Título/Izenburua:* Revista Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua

*Edita/Argitaratzen du:* Universidad Pública de Navarra

*Director/Zuzendaria:* Patricio Hernández Pérez

*Consejo de Redacción/Erredakzio-Batzordea:* Corcuera Manso, Fidei (Universidad de Zaragoza)  
Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco (Universidad de La Rioja)  
Idiazabal Gorrotxategi, Itziar (Universidad del País Vasco)  
Salaberri Zaratiegi, Patxi (Universidad Pública de Navarra)  
Zuazo Zelaieta, Koldo (Universidad del País Vasco)

*Fotocomposición/Fotokonposaketa:* Página, S.L.

*Impresión/Imprimaketa:* Ipar, S.L.

*Depósito Legal/Lege Gordailua:* NA. 2.002-1994

ISSN: 1136-081X

*Correspondencia/Zuzenbidea:* Universidad Pública de Navarra  
Revista "Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua"  
Decanato de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Campus de Arrosadía  
31006 Pamplona  
Teléfono (948) 169658. Fax (948) 169300. E-mail: publicaciones@unavarra.es

*Distribución y venta/Banaketa eta salmenta:* Universidad Pública de Navarra  
Dirección de Publicaciones  
Campus Arrosadía  
31006 Pamplona  
Fax (948) 169300  
E-mail: publicaciones@unavarra.es  
Nuestras publicaciones están en: <http://www.aeue.es>

## Índice

### **Estudios**

- M<sup>a</sup> Reyes Fiz Poveda / M<sup>a</sup> Jesús Goicoechea Tabar / Olga Ibiricu Díaz /  
M<sup>a</sup> José Olea Aisa  
*Los hábitos de lectura y su relación con otras variables* 7
- Consuelo Barrera García  
*Algunas reflexiones sobre la narrativa de Espido Freire* 33
- Armando López Castro  
*Luis Cernuda y la Canción Tradicional* 45
- Juan Karlos López-Mugartza  
*Ekidazu mingotsa, edo Mikel Zarateren alegien gaurkotasuna* 61
- Orreaga Ibarra Murillo  
*Xuarben aurkitutako testuak (II)* 83
- Ana Ballarín Castán  
*Un itinéraire dans l'enseignement de la phonétique du F.L.E.  
(Français Langue Étrangère). Perspective historique et didactique* 99
- Carmen Indurain Eraso  
*Easy Rider and the Conventions of the Road Movie* 113



Estudios



# Los hábitos de lectura y su relación con otras variables\*

M<sup>a</sup> Reyes Fiz Poveda\*\*

M<sup>a</sup> Jesús Goicoechea Tabar\*\*

Olga Ibiricu Díaz\*\*\*

M<sup>a</sup> José Olea Aisa\*\*\*

## 1. Introducción

La lectura es una actividad eminentemente humana, un derivado cultural de la condición lingüística del hombre, el *homo loquens*. Si la adquisición de la capacidad simbólica, a través de los símbolos verbales, marca la frontera entre el resto de las especies y el hombre y el desarrollo lingüístico contribuye a su hominización, la posibilidad de utilizar la lengua escrita tiene profundas implicaciones en el desarrollo mental de los individuos y en sus posibilidades de adquisición de conocimiento (Vigotsky, 1978).

Además, leer enriquece la experiencia humana, amplía el ámbito de comunicación del individuo, le abre la posibilidad de conocer muchos mundos amplios y maravillosos y conocerse mejor a sí mismo a través de los otros; le ayuda y le permite analizar y confrontar ideas, formular y formularse preguntas, encontrar respuestas a muchas de ellas y, también, disfrutar aventurándose por caminos nuevos y descubrir otras realidades.

Pero para ello es necesario que la lectura se desarrolle de forma continua, que el lector ejerza como tal de forma habitual, no solo que tenga capacidad de hacerlo sino que tenga hábito de hacerlo.

Por todo ello la formación de lectores, es decir, de personas que han desarrollado hábitos diversos de lectura que les permite usarla en las diferentes situaciones sociales, es una de las primeras finalidades de la educación y parece que uno de los mayores empeños de la escuela. La animación a la lectura es una constante en la práctica educativa e investigadora. Las pasadas décadas han sido muy prolíficas en estudios

---

\* Este trabajo ha sido realizado gracias a la subvención otorgada al proyecto de investigación: "Los hábitos de lectura en una muestra navarra y su posible incidencia en la comprensión lectora y en el rendimiento académico" por el Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Orden Foral 508/1997.

\*\* Catedrática de E.U. de la Universidad Pública de Navarra

\*\*\* Pedagogas del Centro de Orientación Educativa Aula 2 de Pamplona

que versan sobre esta cuestión (CLIJ, 17 y 24), aunque es cierto que la animación se entiende referida a la lectura literaria.

A pesar de los avances y del desarrollo económico y social, se constata, sin embargo, que un elevado porcentaje de estudiantes de todos los niveles educativos, incluido el universitario, considera la lectura como una tarea pesada, difícil, aburrida y desvinculada de su vida personal. Leen por obligación pero no son lectores. Parece que la creación de hábitos de lectura requiera de modificaciones más profundas que las posibilitadas por las campañas de animación a la lectura, incluidas las actuales, que tienen el gran riesgo de identificar la lectura con una actividad extraordinaria (presencia de escritores, ruptura del horario, etc.) que poco tiene que ver con la cotidianidad y el hábito.

Estamos profundamente convencidos de que todo pasa por un cambio radical del concepto de lectura que se operativiza en la escuela, en la enseñanza de la lectura, y que suele estar en contradicción con el concepto de lectura de un adulto lector (muchas veces con el que el maestro tiene para sí mismo). La escuela plantea el aprendizaje de la lectura como un fin en sí mismo, el dominio de la habilidad lectora es el objetivo perseguido, no como un medio de alcanzar otra meta. Los niños no aprenden la lectura como el dominio de una habilidad que les permite conocer el mundo y disfrutarlo integrándola en su vida personal.

Por eso Camps y Colomer (1996, pág. 104) hablan de la necesidad de “restituirle (a la lectura en la escuela) su sentido de práctica social y cultural, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés por comprender el mensaje escrito”.

Aparece, pues, una interesante cuestión para la reflexión: hay una profunda contradicción entre el modo de concebir la lectura en la escuela, el modo como el niño la debe conceptuar y la esencia del hábito de lectura. Este es el *quid* de la cuestión, tener hábito de lectura quiere decir que la lectura forma parte de la vida personal, que se considera la lectura como una herramienta de la que se sirve de forma cotidiana en su vida.

Hoy día se entiende que el hábito de leer exige (o es consecuencia) de un buen proceso de aprendizaje de la lectura, el niño ha de encontrar desde el comienzo que la lectura es significativa, placentera, le abre ventanas al mundo, le da respuestas y le enriquece la vida. Pero... un buen aprendizaje de la lectura ¿es garantía de la formación del hábito lector?

El estudio de las situaciones reales de lectura en la escuela nos lleva a distinguir entre la lectura que se relaciona con las tareas escolares y la lectura literaria o de imaginación. Ambas pueden realizarse de una manera entusiasta cuando las obras y textos responden a necesidades personales de conocer el mundo, de tener nuevas y variadas experiencias y de participar en la transformación de la propia realidad, tanto las obras literarias como las obras documentales. O pueden vivirse como pesadas imposiciones escolares.

Hay personas que desarrollan un hábito lector o ejercen habitualmente su capacidad lectora en el ámbito laboral o de intereses ligados a su profesión (eco-



nomía, agronomía...) pero no en el ámbito literario o documental general. Es evidente que es el interés personal el que funciona como motor, ello nos lleva a pensar con B. Bettelheim si no sería mejor que la escuela dedicara su tiempo a despertar el interés por conocer el mundo como el gran objetivo escolar. Y en ese interés por conocer el mundo y conocerse a sí mismo y disfrutar haciéndolo, el niño y, más tarde el adulto, ejercitaría la lectura a la par que otras vías de indagación.

### Estudios sobre los hábitos de lectura en niños y adolescentes: el estudio que presentamos

El hábito de lectura o la lectura como hábito alude, pues, al éxito obtenido, o que se va obteniendo, en el proceso educativo y de desarrollo personal en el sentido de integrar la lectura como una actividad cotidiana en la vida del individuo, preferentemente al margen de su actividad laboral. En un buen número de trabajos y profesiones la lectura forma parte del mundo laboral (cartas, informes, exámenes, manuales para los estudiantes...), en otros la lectura se limita a palabras o frases estereotipadas o no aparece simplemente, en ambos casos lo importante es observar qué sucede al margen de la presión laboral, qué lugar ocupa la lectura en la vida personal, en lo que se entiende por tiempo libre o de ocio.

Por ello el estudio de los hábitos de lectura, sea de la población estudiantil o adulta, ha estado tradicionalmente dirigido a indagar el uso de la lectura en el tiempo libre del escolar y del adulto, en ese tiempo que uno emplea con libertad y que llamamos ocio. Y es lógico que sea así pues nos da la medida de la integración de la lectura en la vida del individuo, la interiorización del dominio de un saber funcional que se usa con facilidad y reporta placer, entretenimiento y conocimiento. Dada la preeminencia de lo laboral en nuestra sociedad puede parecer que aquello que pertenece al mundo del ocio es menos relevante y nada más lejos de la realidad en el caso de la lectura, tal como hemos visto más atrás, pues por su naturaleza de actividad cognitiva compleja y su potencial como vía de conocimiento es una herramienta fundamental de desarrollo y progreso personal y social.

Pero al referirse al mundo del ocio no podemos ignorar el entorno social, pues los hábitos de lectura de la sociedad y de los escolares están en relación directa con las opciones que se les ofrece para ocupar su tiempo libre y los mensajes de la propaganda para alcanzar mayor diversión y placer con el menor esfuerzo y en un tiempo breve. En el caso de los niños y adolescentes hay que constatar que nunca había tenido el niño a su disposición tal cantidad de juegos y tan atractivos para su ocio. La aparición de la televisión y el desarrollo de la informática han tenido un enorme impacto social en general y en particular en el sector infantil y juvenil de la población, a la par que han potenciado una industria del ocio que elabora y propaga juegos dirigidos a la población infantil y juvenil y que se ha convertido en uno de los negocios más prósperos, basado en la constante novedad de sus productos.

Se han realizado diversos estudios tanto de organismos institucionales como empresas editoriales o particulares que tratan de conocer los hábitos sociales de empleo del tiempo de ocio por parte de los escolares y específicamente de su dedi-

cación a la lectura y sus preferencias lectoras: M. De Cultura, 1978 y 1980; F. Cendan y Pazos, 1986; Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, Universidad de Valencia, 1996, García Garrido, 1998, entre otros, así como estudios de campo entre los que citamos: L.J. Martín de Dios, 1984; M. Ramiro y Valderrama y R. Celorrio Ibañez, 1985 y P. Cánovas Leonhatr, 1998. Nos aportan datos muy interesantes sobre la ocupación del tiempo libre, el número de libros leídos en un año, el número de horas dedicadas a la lectura o las preferencias en lectura; algunos alertan de la preeminencia del uso de ordenadores y videojuegos, a la vez que constatan que la televisión sigue siendo la reina del ocio, y cómo todo ello aleja cada vez más a los niños y jóvenes de la lectura que exige reposo y tiempo; otros estudian el papel del profesor y su influencia en la afición lectora de sus alumnos constatando la importancia de la presión escolar en el ejercicio de la lectura.

En ninguno de los estudios consultados se aborda en profundidad un análisis del concepto ni se procede a evaluarlo con un instrumento estandarizado. El concepto de hábito de lectura sigue siendo poco preciso, no es una variable definida con rigor por las ciencias humanas. En dichos trabajos, por ejemplo, se considera que tienen afición a la lectura quienes contestan afirmativamente a la pregunta de si les gusta leer. Es muy habitual encontrar un porcentaje muy alto de estas respuestas en tanto que el porcentaje de quienes dicen leer todos los días es mucho más bajo. Surge la pregunta: ¿tener hábito de lectura es sinónimo de lectura diaria?

Es necesario profundizar en los conceptos de “Afición a la lectura” y “Hábito de lectura”, tratar de determinar qué actitudes y conductas se incluyen en estos dos factores para obtener datos fiables. Al mismo tiempo se echa en falta el estudio de los hábitos de lectura en los distintos cursos escolares así como las semejanzas y diferencias entre chicos y chicas.

De acuerdo con este interés por los hábitos de lectura surge el presente trabajo, con el objetivo de realizar un estudio exploratorio de carácter científico social que analice en profundidad el concepto de hábito lector y su relación con otras variables, y evalúe el nivel de los hábitos lectores de los alumnos navarros con un instrumento estandarizado en las distintas edades y en ambos sexos. El objetivo final que perseguimos, es que este estudio contribuya al desarrollo de los hábitos de lectura y logre cambios favorables en el rendimiento académico de los alumnos a través de la formación de hábitos de lectura.

Consideramos que estos objetivos indicados se relacionan de manera directa y significativa con los objetivos propuestos por el MEC en los diseños curriculares de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, en concreto con la importancia de trabajar no sólo contenidos, sino procedimientos y actitudes.

## 2. Metodología

### 2.1. Características de la Muestra

Inicialmente la muestra estaba compuesta por 552 escolares, de ellos 174 correspondían a 4<sup>o</sup> de Primaria (9 años), 205 de 2<sup>o</sup> de Educación Secundaria Obli-

gatoria (13 años), y 173 de 3º de BUP (16 años), que representan a los tres niveles escolares: Primaria, Secundaria Obligatoria y Secundaria no Obligatoria. En el transcurso de la investigación, profesores de otros cursos se interesaron por el estudio, por lo que finalmente la muestra se completó con 151 alumnos de 3º ESO (14 años), y 180 de 4º de ESO (15 años), y 164 alumnos de COU (17 años), un total de 1047 alumnos.

Para seleccionar la muestra se realizó un muestreo estratificado que incluyera los distintos barrios de Pamplona y su comarca (Casco Viejo, Segundo Ensanche, San Juan, Cizur y Barañain) y los distintos tipos de centro (dentro de cada curso se incluyen cuatro grupos de enseñanza privada y cuatro de enseñanza pública), así como contar con participantes cuyo estatus socioeconómico fuera medio (medio bajo y medio alto). Una vez seleccionados los centros, se realizaron entrevistas con sus directores, así como con los tutores de cada curso para informarles de los objetivos de cada estudio y concretar el calendario en que los alumnos realizarían las pruebas.

## 2.2. Procedimiento

La aplicación de las pruebas a los alumnos se realizó de forma colectiva y en su propia clase, dentro del horario escolar. En primer lugar respondieron a las subpruebas del BADYG, a continuación la prueba de comprensión lectora en la que se les repartía un texto con las preguntas a las que debían responder. Tenían oportunidad de consultar el texto ya que lo que buscábamos era evaluar la comprensión lectora tal y como se da en su situación escolar habitual, en la que el tener el texto presente no garantiza una buena comprensión<sup>1</sup>.

Por último los sujetos contestaban al cuestionario de Hábitos de Lectura siguiendo un ritmo de respuesta marcado por el examinador, que iba leyendo la pregunta en voz alta. La aplicación de la prueba duraba unos quince minutos. Se les motivaba a responder con sinceridad y se les indicaba que en caso de detectarse falseamiento de respuesta habría que repetir la prueba.

## 2.3. Variables

### 2.3.1. Variables pertenecientes a los hábitos de lectura

Dentro de lo que suele llamarse hábito de lectura se incluyen dos variables que son (1) *Afición a la Lectura* (AF), es decir, el gusto y la actitud positiva hacia la lectura y (2) *Conducta lectora* (Cond. Lec.), que evalúa la lectura como una conducta real y observable. Hace referencia al hecho real de leer, es decir, la regularidad, el tiempo

---

<sup>1</sup> Previamente habíamos realizado un estudio piloto en el que manipulamos como variable independiente el dejarles consultar el texto o no. El grupo que no lo pudo consultar (mientras contestaba a las preguntas) obtuvo mejores resultados que los otros dos grupos que sí lo hicieron, por lo que tuvimos la seguridad de que no les estábamos dando ninguna ventaja.

que se dedica habitualmente a la actividad de lectura. Ambas variables se refieren a aspectos del propio sujeto.

### 2.3.2. Variables relacionadas con los hábitos de lectura

Estas nos interesaban porque proporcionan información necesaria para entender las variables principales del estudio (*afición y conducta lectora*) y habrá que tenerlas en cuenta a la hora de planificar un programa de fomento de lectura. Estas variables se refieren al ambiente en el que se encuentra el alumno y son (1) *uso controlado de la televisión* (TV) que no trata del número de horas y programas que ven sino si la televisión la ven de forma controlada seleccionando programas y horas y (2) *ambiente familiar estimulador* (FAM) y (3) *ambiente escolar estimulador* (PROF), ambos se refieren a la actitud de fomentar la lectura de padres y profesores hacia sus hijos y alumnos.

Las cinco variables anteriores se evaluaron mediante el Cuestionario de Hábitos de Lectura, CHL, (Fernández, Ibiricu y Olea, 2000). Este cuestionario fue realizado previamente a este trabajo ante la escasez de instrumentos de medida de los hábitos de lectura. Elaborado, estandarizado y baremado a lo largo de los años 1998, 1999 y 2000, tras la aplicación a una muestra de 2053 sujetos. Al realizar el análisis factorial se obtienen dos factores. Uno relativo a variables de tipo (HAB; AF; TV; y PROF, y otro a la variable FAM. El factor 1 está constituido por las variables HAB, AF, TV, y PROF, con unos índices de 0,93; 0,90; 0,65 y 0,46 respectivamente. El factor 2 está constituido principalmente por la variable FAM (0,95).

Consta de 50 ítems de autoevaluación que el sujeto debe responder y cada uno de los ítems se cuantifica según una escala de tipo Likert que oscila entre 1 y 4. En cada ítem las respuestas tienen distinta puntuación tal como se indica en la plantilla de corrección.

### 2.3.3. Variables aptitudinales

La muestra fue también evaluada en otras variables relacionadas con las capacidades del alumno para poder conocer la correlación entre éstas y los hábitos de lectura. En concreto las capacidades evaluadas fueron: Comprensión Lectora (CL), Comprensión Verbal (CV), Habilidad Mental Verbal (HMV), Razonamiento Lógico (RL) y Memoria (MEM). Para evaluar la comprensión lectora utilizamos el CLP (Comprensión Lectora Progresiva de Allende, Condemarán y Milićic, 1997), para los cursos de 4<sup>o</sup> de Primaria y 2<sup>o</sup> de ESO. Para 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO y 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> de Bachillerato utilizamos el CLS (Comprensión Lectora Secundaria de Fernández, Ibiricu y Olea, 2000). Para el resto de las aptitudes utilizamos el BADYG (Subprueba de habilidad mental verbal, comprensión verbal, memoria y razonamiento lógico).

## 2.4. Tratamiento estadístico de los datos

El tratamiento estadístico básico consistió en la realización de transformaciones de las puntuaciones directas obtenidas por los alumnos en puntuaciones centiles procedentes de los baremos del CHL. Una vez obtenidas las puntuaciones centiles

de cada alumno, se calcularon la media y desviación típica de cada curso, que engloba a ocho grupos. Ello permite comparar las puntuaciones de cada alumno (en este caso de cada curso) con la media nacional de su misma edad y conocer el nivel que presentan los alumnos navarros evaluados en cada curso. Son los datos que aparecen en el cuadro I en el que se recogen los resultados por cursos.

Por otro lado, dentro de cada curso, separamos las puntuaciones de chicas y chicos y tras calcular la media y desviación de cada subgrupo averiguamos si las diferencias entre chicas y chicos del mismo curso eran significativas estadísticamente (utilizando la “t” de Student). Son los datos que aparecen en los cuadros II, III y IV en los que se recogen las puntuaciones por sexos, en las variables de hábitos de lectura y capacidades escolares.

Si lo que queremos es comparar los hábitos de lectura en las distintas edades, los centiles no sirven ya que dos alumnos de distinto curso con el mismo centil pueden presentar distintos hábitos. Por ello optamos por analizar las puntuaciones directas y comparar qué puntuaciones se requieren en cada curso para obtener un determinado centil. La baremación del cuestionario la realizamos para cada uno de los cursos escolares desde 4º de Primaria hasta 2º de Bachillerato y sería muy extenso presentar aquí las nueve tablas. Pero sí nos parece interesante hacer un inciso y comentar los resultados que obtuvimos. Las puntuaciones se agrupan en tres grupos: el primero va desde 6º de Primaria hasta 2º de ESO, el segundo bloque lo forman 3º y 4º de ESO y el tercero 1º y 2º de Bachillerato. Los alumnos con más hábitos de lectura son los de 4º, 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO. Hay un brusco descenso al pasar a 3º y 4º de ESO y de nuevo una recuperación en Bachillerato, pero por debajo del nivel de Primaria.

Para poder comparar entre distintas edades hicimos un análisis cualitativo, escogiendo algunas preguntas más representativas de cada factor (véase cuadro V) y analizando los porcentajes obtenidos por cursos. Estos datos los podemos comparar con otros estudios sobre hábitos a nivel nacional.

Por último realizamos un análisis correlacional de Pearson para conocer la relación que hay entre la afición y la conducta lectora con el resto de variables evaluadas (véase cuadro VI).

Se utilizaron para la realización de dichos análisis los paquetes estadísticos *SPSS for windows* (SPSS Inc, 1966)

### 3. Resultados y discusión

En el cuadro I se muestran las “Puntuaciones centiles obtenidas por la muestra en hábitos de lectura y comprensión lectora”, especificando el curso, el número de sujetos por curso y la media y desviación obtenida en cada factor. Asimismo en la última columna del cuadro hemos añadido la media y la desviación obtenida por esos mismos alumnos en cuanto a la comprensión lectora, siendo conscientes de que este aspecto no es tratado en este artículo pero nos pareció conveniente ponerlo por la riqueza de información que puede proporcionarnos su lectura y comparación.

**Cuadro 1:**  
**Puntuaciones centiles obtenidas por la muestra en hábitos de lectura  
 y comprensión lectora**

	N	Hábitos de lectura										Comprensión Lectora	
		Afición		Conducta lectora		TV		Fam.		Prof.		CL	
		X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
4 <sup>o</sup> Prim.	174	50,92	28,42	55,36	27,89	55,38	26,90	53,53	27,15	37,62	26,23	58,22	30,65
2 <sup>o</sup> ESO	205	49,76	30,74	58,46	32,74	48,65	29,54	48,47	29,63	49,66	30,13	54,90	26,65
3 <sup>o</sup> ESO	151	46,87	30,12	44,93	29,39	43,71	28,92	46,87	29,28	44,35	28,21	54,58	27,86
4 <sup>o</sup> ESO	180	41,22	27,11	39,11	29,59	40,83	28,66	42,26	27,42	38,11	27,13	51,67	27,94
3 <sup>o</sup> BUP	173	51,67	29,79	52,88	29,89	47,66	29,76	45,68	28,72	39,66	28,83	46,97	27,76
COU	164	42,98	25,83	42,60	25,48	40,09	27,12	46,83	24,68	32,61	27	54,29	30,31

Fam: Ambiente familiar estimulador de la lectura.

Afición: Gusto por la lectura.

Conducta lectora: Conducta habitual de leer.

TV: Uso controlado de la televisión.

Prof: Fomento de la lectura en la escuela.

CL: Comprensión Lectora

Los centiles de esta muestra de alumnos navarros en *afición* y *conducta lectora* se encuentra entre los valores medios. La variable *afición* oscila entre el centil 41,22 y el 51,67. El curso que obtiene menor puntuación en *afición* es 4<sup>o</sup> de ESO (41,22) mientras que los alumnos a los que más les gusta leer son los alumnos de 3<sup>o</sup> de BUP (51,67). En cuanto a la segunda variable *conducta lectora* encontramos también valores medios pero siendo, en este caso, más extremos, el curso que presenta el centil más bajo corresponde a 4<sup>o</sup> de ESO (39,11) y el curso que más lee es 2<sup>o</sup> de ESO con un centil de 58,46.

Analizando la diferencia entre cursos vemos que la *afición* va descendiendo paulatinamente desde 4<sup>o</sup> de Primaria (50,92) hasta 4<sup>o</sup> de ESO (41,22). En 3<sup>o</sup> de BUP se recupera obteniendo la puntuación más alta de todos los cursos (51,67). Los alumnos de COU ocupan un centil inferior en comparación con otros cursos, situándose éste en la media baja (42,98).

En el caso de la variable *conducta lectora* se observa una tendencia igualmente descendente pero con la diferencia de que los valores suben de 4<sup>o</sup> de Primaria (55,36) a 2<sup>o</sup> de ESO (58,46) y a partir de aquí va descendiendo paulatinamente hasta 4<sup>o</sup> de ESO (39,11) para volver a recuperarse en 3<sup>o</sup> de BUP (52,88).

En resumen, los alumnos que menos hábito de lectura (*afición* más *conducta lectora*) presentan son 4<sup>o</sup> de ESO y COU, ambos cursos corresponden a finales de ciclo. Los que más leen son los más jóvenes, 4<sup>o</sup> de Primaria y 2<sup>o</sup> de ESO y los que más *afición* tienen son los de 3<sup>o</sup> de BUP.

Es interesante observar cómo la *afición* y la *conducta lectora* no guardan entre sí la misma relación en todos los cursos: En 4<sup>o</sup> de Primaria y 2<sup>o</sup> de ESO la *conducta lectora* es superior a la *afición*, leen más de lo que les gusta hacerlo, podríamos pensar en que existe una presión externa de padres o profesores que les incita a la lectura. En 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO sucede justamente lo contrario, la puntuación en *afición* es superior a

la de la *conducta lectora*, es decir, leen menos de lo que les gusta. Al llegar a 3º de BUP y COU ambas puntuaciones se igualan, es decir, leen los que disfrutan con la lectura. Si queremos encontrar el porqué de estos resultados debemos analizar los datos obtenidos por esos mismos alumnos en las otras variables evaluadas por el CHL.

La variable *familia* (53,33) donde más influencia tiene es en 4º de Primaria, a partir de este curso sigue la misma línea que los *hábitos de lectura*, va descendiendo paulatinamente hasta 4º de ESO para recuperarse en 3º de BUP. No obstante, las diferencias entre cursos son pequeñas situándose en general en una media baja (entre los centiles 42 y 48).

En cuanto a la variable *profesores*, exceptuando 2º de ESO que obtiene una puntuación media de 49,66, los demás cursos presentan puntuaciones situadas en la media baja (de 44,35 a 37,62) siendo la puntuación de COU la más baja (32,61). El hecho de que la variable *familia* y la variable *afición* sigan la misma tendencia descendente desde Primaria hasta 4º de ESO para recuperarse en 3º de BUP, nos debería hacer reflexionar: ¿esa *afición* es resultado del fomento de la lectura por parte de los padres? O bien ¿los alumnos que más *afición* presentan son más receptivos a las recomendaciones de sus padres y estos les estimulan más? ¿Se cansan los padres de estimular cuando no obtienen resultados positivos?

En el caso de la *conducta lectora*, se observa una tendencia similar pero en este caso con la variable *profesores*, las puntuaciones de ambas variables suben desde 4º de Primaria hasta 2º de ESO y a partir de ese curso van descendiendo hasta 4º y en 3º de BUP suben, aunque se incrementa mucho más la *conducta lectora* que la variable *profesores*. Aquí la pregunta que nos hacemos es la misma: en principio los profesores darán las mismas recomendaciones a toda la clase, entonces probablemente, ¿son los alumnos los que lo perciben de modo distinto en función de su mayor o menor costumbre de leer?

El hecho de que los alumnos de 4º de Primaria y 2º de ESO, presenten mayor *conducta lectora* que *afición* puede deberse a la acción educativa de padres y profesores ya que 4º de Primaria es el curso en el que más influencia tiene la variable *familia* y 2º de ESO es el curso en el que más influyen los *profesores*.

Si comparamos la acción de la familia y la de los profesores, observamos que en todos los cursos menos en 2º de ESO los alumnos perciben más estímulos hacia la lectura de sus *familias* que de los *profesores*. Los profesores actúan más en 2º de ESO y a partir de ese curso esa conducta va descendiendo progresivamente curso a curso. En cambio la *familia* actúa más con los más pequeños (4º de Primaria) y a partir de ese curso lo hace en menor medida pero de manera muy similar en todos los cursos. En cuanto a la variable *uso controlado de la televisión*, sigue una tendencia similar a las otras variables. Su nivel va descendiendo progresivamente desde 4º de Primaria hasta 4º de ESO para recuperarse ligeramente en 3º de BUP y volver a descender en COU.

Nos parece interesante presentar los resultados que ha obtenido la muestra en *comprensión lectora* por la gran relación que tiene esta variable con los hábitos de lectura. El nivel de la muestra presenta unos valores medios, destacando la media alta de 4º de Primaria (58,22) y la media baja de 3º de BUP (46,97). Las puntuaciones van descendiendo progresivamente desde 4º de Primaria hasta 3º de BUP. En COU curiosamente se recupera, quizás influido por el mayor trabajo con textos que realizan los alumnos durante el curso escolar para preparar el comentario de textos de la prueba de acceso a la universidad.

Por otra parte, hemos ido analizando cada una de las ocho clases que se incluyen en cada curso viendo qué relación había entre presentar más *afición* o más *conducta lectora* con tener una buena o mala *comprensión lectora*. Los resultados son curiosos: tanto en 4<sup>o</sup> de Primaria como en 2<sup>o</sup> de ESO todas las clases que presentan mayor *afición* que *conducta lectora* tienen un nivel de *comprensión lectora* inferior a las clases que presentan mayor *conducta* que *afición*. La conclusión es clara: en 4<sup>o</sup> de Primaria y 2<sup>o</sup> de ESO hay que fomentar la conducta lectora si queremos mejorar la comprensión lectora. Mientras que en 3<sup>o</sup> de BUP las clases con más nivel de comprensión lectora son las que presentan puntuación superior en *afición* que en *conducta lectora*, luego en 3<sup>o</sup> de BUP conviene fomentar la *afición*. Otro dato sorprendente es que los alumnos de ciencias presentan más *afición* que los de letras.

En el cuadro II presentamos las “Puntuaciones centiles obtenidas por las submuestras masculina y femenina en hábitos de lectura, las medias, desviaciones y diferencias de medias en tres factores: *afición*, *conducta lectora* y *uso controlado de la televisión*. Se recuerda la diferencia entre *afición* y *conducta lectora*, entendiendo por *afición* el gusto por la lectura y reservando el concepto de *conducta lectora* para el hecho real de leer. En cuanto al tercer factor *uso controlado de la televisión* no pretendemos saber el número de horas que ven la televisión, sino si la televisión se ve de una forma controlada por los padres, seleccionando programas y horas.

Cuadro II:  
Puntuaciones centiles obtenidas por la muestra en hábitos de lectura:  
resultados por sexos

		N	Afición			Conducta Lectora			Televisión		
			X	$\sigma$	DIF X	X	$\sigma$	DIF X	X	$\sigma$	DIF X
4 <sup>o</sup> Prim.	Chicos	73	44,88	27,33		53,27	28,63		49,14	29,58	
	Chicas	95	55,57	28,67	-10,69 *	57,18	27,39	-3,91 NS	60,48	23,62	-11,35 **
2 <sup>o</sup> ESO	Chicos	60	38,27	29,58		43,33	30,31		42,65	26,40	
	Chicas	133	55,02	30,06	-16,76 **	65,11	31,82	-21,78 **	51,59	30,65	-8,94 *
3 <sup>o</sup> ESO	Chicos	60	31,33	24,65		30,88	24,54		38,28	29,37	
	Chicas	90	57,22	29,07	-25,89 **	54,29	28,72	-23,41 **	47,33	28,21	-9,05 NS
4 <sup>o</sup> ESO	Chicos	72	27,75	24,51		28,65	24,52		34,94	26,50	
	Chicas	107	50,34	25,13	-22,59 **	46,25	24,00	-17,60 **	44,32	29,28	-9,37 *
3 <sup>o</sup> BUP	Chicos	34	33,76	23,76		30,41	25,75		33,26	24,89	
	Chicas	118	56,83	29,43	-23,07 **	59,35	27,88	-28,94 **	51,81	29,85	-18,55 **
COU	Chicos	52	38,77	24,69		39,50	23,69		38,35	24,67	
	Chicas	111	44,96	26,23	-6,19 NS	44,05	26,26	-4,55 NS	40,90	28,27	-2,55 NS

Significación Estadística

\*\* p < 0,01.

\* p < 0,05.

NS p > 0,05.

Una primera lectura del cuadro II nos permite observar que las puntuaciones obtenidas por las chicas en *afición* y *conducta lectora* son superiores al centil 50 en todos los cursos excepto en 4<sup>o</sup> de ESO y COU; las medias de los chicos son inferiores al centil 50 en todos los cursos menos en 4<sup>o</sup> de Primaria en la variable *conducta lectora*.



Estadísticamente hemos encontrado diferencias significativas en todos los casos a favor de las chicas en los siguientes cursos: en la *afición* a la lectura y el *uso controlado de la televisión* en todos los cursos menos en COU, en la *conducta lectora* en todos los cursos menos en 4º de Primaria y COU. Los cursos en los que mayor es la diferencia son 3º de ESO y 3º de BUP, mientras que en COU no existen diferencias en ninguna variable entre chicos y chicas. Las puntuaciones máximas en el uso controlado de la TV corresponden a las chicas de 4º de Primaria y las puntuaciones mínimas son de chicos de 3º de BUP.

Las distancias que aparecen entre los dos sexos van aumentando progresivamente conforme ascendemos en los distintos cursos escolares. Estas diferencias cobran más importancia si las comparamos con las posibles diferencias que pudiera presentar esa misma muestra en aptitudes intelectuales (véase cuadro IV). En ninguna de las subpruebas del BADYG, habilidad mental verbal, comprensión verbal, razonamiento lógico y memoria aparecen diferencias significativas y en cuanto a la comprensión lectora, sólo aparecen diferencias significativas en dos cursos: 2º de ESO a favor de las chicas y en COU a favor de los chicos.

En el cuadro III aparecen las puntuaciones centiles, medias, desviaciones y diferencia de medias obtenidas por las submuestras masculina y femenina en variables relativas al ambiente estimulador de la lectura, tanto al ambiente familiar como al ambiente escolar. Tratamos de saber hasta qué punto la familia anima a leer, si leen los padres, compran libros, aconsejan lecturas... y también si los profesores en los centros animan y estimulan a la lectura a sus alumnos.

**Cuadro III:**  
**Puntuaciones centiles obtenidas por la muestra en variables relativas al ambiente estimulador de la lectura. Resultado por sexos**

		Familia				Profesores		
		N	X	σ	DIF X	X	σ	DIF X
4º Prim.	Chicos	73	52,12	25,99	-3,01 NS	41,12	27,53	+6,03 NS
	Chicas	95	55,14	27,72		35,10	25,12	
2º ESO	Chicos	60	45,33	29,32	-5,23 NS	42,90	27,42	-9,48 *
	Chicas	133	50,56	29,43		52,38	31,01	
3º ESO	Chicos	60	39,15	27,97	-12,86 **	35,66	28,14	-10,15 *
	Chicas	90	52,01	29,15		45,82	30,75	
4º ESO	Chicos	72	35,89	27,40	-10,35 *	28,70	20,83	-3,6 NS
	Chicas	107	46,24	26,72		32,30	22,60	
3º BUP	Chicos	34	44,29	28,48	-1,79 NS	33,76	27,82	-7,59 NS
	Chicas	118	46,08	28,90		41,36	29,01	
COU	Chicos	52	47,17	26,74	+0,51 NS	30,77	26,50	-2,71 NS
	Chicas	111	46,67	23,79		33,48	27,31	

Significación Estadística

\*\* p < 0,01.

\* p < 0,05.

NS p > 0,05.

En cuanto a las variables *familia* y *profesores* no deberíamos encontrar diferencias ya que chicas y chicos comparten familia y escuela. No obstante, han aparecido diferencias significativas estadísticamente en algunos cursos en *familia* en 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO y en *profesores* en 2<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> de ESO. Esto puede indicar que la diferencia está en la percepción que tienen chicos y chicas de la actitud que tienen sus padres o que realmente a las chicas de esos cursos se les anima más a leer. Lo que sí es cierto es que en esos cursos las chicas presentan mayor hábito lector. Pudiera ser consecuencia de que a los chicos se les anima mucho más hacia las actividades deportivas.

En el cuadro IV registramos las puntuaciones centiles obtenidas por las submuestras masculina y femenina en las siguientes capacidades: *comprensión lectora*, *comprensión verbal*, *habilidad mental verbal*, *razonamiento lógico* y *memoria*.

**Cuadro IV:**  
**Puntuaciones centiles obtenidas por la muestra en aptitudes.**  
**Resultados por sexos**

	N	CL			CV			HMV			RL			MEM			
		X	$\sigma$	DIF X	X	$\sigma$	DIF X	X	$\sigma$	DIF X	X	$\sigma$	DIF X	X	$\sigma$	DIF X	
4 <sup>o</sup> Prim.	Chicos	75	57,47	32,22													
	Chicas	98	58,67	29,69	-1,21 NS	44,32	29,11	+4,9 NS	34,28	27,85	+7,3 NS	46,47	27,85	+2,3 NS	19,23	24,23	-5,2 NS
2 <sup>o</sup> ESO	Chicos	67	47,45	28,82	-11,1 **	28,78	22,45	+3,4 NS	47,9	28,5	-3,9 NS	46,76	29,36	-7,6 NS	35,03	31,64	+5,4 NS
	Chicas	136	58,50	24,96		25,40	18,39		51,88	27,91		54,39	26,50		29,6	24,20	
3 <sup>o</sup> ESO	Chicos	61	53,79	27,92													
	Chicas	90	55,11	27,97	-1,3 NS												
4 <sup>o</sup> ESO	Chicos	72	50,74	29,12													
	Chicas	107	52,68	27,06	-1,9 NS												
3 <sup>o</sup> BUP	Chicos	47	50,60	27,36	+4,9 NS	22,72	18,97	-0,5 NS	50,13	31,28	+9,7 NS	44,92	27,52	-2,13 NS	49,67	30,67	+4,4 NS
	Chicas	126	45,62	27,90		23,23	21,35		40,46	27,71		47,05	28,39		45,27	28,78	
COU	Chicos	23	61,64	29,62													
	Chicas	111	50,78	30,14	10,9 *												

**Significación Estadística**

\*\* p < 0,01

\* p < 0,05

NS p > 0,05.

**FAM:** Ambiente familiar estimulador de la lectura

**AFICION:** Gusto por la lectura. **HABITO:**

**TV:** Uso controlado de la televisión.

**PROF:** Fomento de la lectura en la escuela.

**CL:** Comprensión Lectora

**CV:** Comprensión Verbal

**HMV:** Habilidad Mental Verbal

**RL:** Razonamiento Lógico

**MEM:** Memoria

No vamos a analizar estas puntuaciones ya que las capacidades no son objeto de este estudio. Lo que nos interesa de este cuadro es observar que no hay diferencias significativas entre sexos en ninguna de las capacidades evaluadas, mientras que sí han aparecido entre los mismos chicos y chicas en las variables referidas a hábitos de lectura. En comprensión lectora hay diferencias significativas en 2<sup>o</sup> de ESO a favor de las chicas y en COU a favor de los chicos.

En el cuadro V, a modo de resumen, presentamos los porcentajes de una selección de preguntas del cuestionario de Hábitos de Lectura en los factores de *afición*, *familia*, *conducta lectora*, *televisión* y *profesores*. Los datos corresponden a tres cursos de toda la muestra, uno de cada ciclo educativo: 4<sup>o</sup> de Primaria, 2<sup>o</sup> de ESO y 3<sup>o</sup> de BUP.

**Cuadro V:**  
**Cuadro resumen de los porcentajes de una selección de preguntas del cuestionario de Hábitos de Lectura**

		4ª Primaria	2º ESO	3º BUP	
AFICIÓN	16 Me aburre leer	S-CS	7%	9%	18%
		AV	27%	32%	27%
		N-CN	66%	59%	55%
	27 Compro libros con mis ahorros	S-CS	17%	10%	11%
		AV	25%	27%	19%
		N-CN	58%	72%	70%
	37 Me lo paso bien leyendo	S-CS	75%	59%	58%
		AV	20%	33%	29%
		N-CN	5%	8%	12%
	7 Cuando era pequeño mis padres me leían cuentos	S-CS	61%	61%	50%
		AV	25%	24%	33%
		N-CN	14%	16%	18%
AMBIENTE	9 Mis padres me animan a leer	S-CS	59%	79%	65%
		AV	15%	15%	22%
		N-CN	26%	7%	13%
	29 Mi familia me regala libros	S-CS	57%	42%	25%
		AV	33%	46%	31%
		N-CN	10%	14%	44%
CONDUCTA LECTORA	5 Todo los días dedico un rato a la lectura	S-CS	69%	56%	41%
		AV	23%	31%	29%
		N-CN	8%	13%	29%
	33 Leo más en vacaciones que durante el curso	S-CS	50%	54%	59%
		AV	28%	19%	19%
		N-CN	22%	27%	22%
	23 Leo más libros de los que me mandan en el colegio	S-CS	53%	60%	52%
		AV	19%	20%	19%
		N-CN	28%	20%	29%
	22 Saco libros de lectura de la biblioteca	S-CS	46%	26%	13%
		AV	21%	19%	21%
		N-CN	33%	54%	65%
34 Cuando no entiendo las palabras las busco en el diccionario	S-CS	49%	36%	30%	
	AV	25%	32%	35%	
	N-CN	26%	33%	35%	
46 Echo un vistazo al periódico	S-CS	45%	71%	77%	
	AV	28%	21%	17%	
	N-CN	27%	7%	5%	

TELEVISION	4 "Veo la TV todos los días"	S-CS	57%	67%	66%	
		AV	28%	22%	22%	
		N-CN	15%	11%	12%	
	11 "Veo la TV sólo los fines de semana"	S-CS	32%	21%	27%	
		AV	17%	22%	17%	
		N-CN	51%	57%	56%	
	PROFESORES	50 "Hay programas de la TV que mis padres no me dejan ver"	S-CS	46%	33%	6%
			AV	28%	22%	16%
			N-CN	26%	45%	77%
28 "En clase dedicamos ratos a la lectura"		S-CS	81%	52%	15%	
		AV	15%	29%	34%	
		N-CN	4%	18%	51%	
42 "En el colegio los profesores nos recomiendan leer"		S-CS	90%	94%	76%	
		AV	6%	3%	15%	
		N-CN	4%	3%	9%	
44 "Una de las actividades del colegio es utilizar la biblioteca"	S-CS	72%	28%	18%		
	AV	22%	21%	20%		
	N-CN	5%	51%	62%		

S: Siempre  
CN: Casi nunca

CS: Casi siempre  
N: Nunca

AV: A veces

El 75% de los alumnos de 4<sup>o</sup> de Primaria *dice disfrutar con la lectura*, bajando esa cifra en 2<sup>o</sup> de ESO y 3<sup>o</sup> de BUP hasta el 58%. Ambas cifras son altas si las comparamos con el último estudio realizado sobre hábitos de lectura a nivel nacional (INCE García Garrido, 1998).

Al preguntarles a los alumnos si *compran libros con sus ahorros*, encontramos que lo hacen muy pocos: el 17% de 4<sup>o</sup> de Primaria, el 10% de 2<sup>o</sup> de ESO y el 11% de 3<sup>o</sup> de BUP. En cuanto a la pregunta de si *leen todos los días*, son los de 4<sup>o</sup> de Primaria los que ocupan el primer lugar (69%) seguidos de 2<sup>o</sup> de ESO (56%) y los de 3<sup>o</sup> de BUP (41%). No obstante los alumnos de 3<sup>o</sup> de BUP presentan más rasgos de iniciativa e independencia, *leen más en vacaciones que durante el curso* (59% en 3<sup>o</sup> BUP, 54% en 2<sup>o</sup> de ESO y 50% en 4<sup>o</sup> de Primaria) y en cuanto al *uso de la biblioteca* son los de 4<sup>o</sup> de Primaria los que más la utilizan (46%) frente a un 26% de los alumnos de 2<sup>o</sup> de ESO y un 13% los de 3<sup>o</sup> de BUP y esta misma tendencia descendente la encontramos en cuanto al *uso del diccionario* (49% en 4<sup>o</sup> de Primaria, 36% en 2<sup>o</sup> de ESO y 30% en 3<sup>o</sup> de BUP). En los tres casos con un porcentaje bajo.

En resumen, los "pequeños" (4<sup>o</sup> de Primaria) leen más dependiendo de profesores y bibliotecas mientras que los de 3<sup>o</sup> de BUP son más independientes, lo que indica la urgencia de fomentar el hábito de lectura en la Educación Primaria porque a medida que van creciendo es más difícil influir en sus costumbres.

El 57% de los niños de 4<sup>o</sup> de Primaria *ven la televisión todos los días* y en 2<sup>o</sup> de ESO y 3<sup>o</sup> de BUP es un 67% los que lo hacen a diario. En cuanto al control por parte de los

padres al 46% de los alumnos *sus padres les impiden ver algún programa* de la televisión, correspondiendo a un 33% a los alumnos de 2º de ESO y un 6% a 3º de BUP:

Si analizamos el grado en que los padres estimulan la lectura, se ve algo curioso, *los padres que más animan a leer* son los de 2º de ESO (casi el 80% lo hacen), seguidos de los de 3º de BUP (65%) y por último 4º de Primaria (59%) pero al preguntarles si *sus padres le regalaban libros*, son los de 4º de Primaria los que más lo hacen (57%) seguido de 2º de ESO con un 42% y 3º de BUP con un 25%. En 4º de Primaria es el mismo porcentaje *el que anima a leer* que el que *regala libros* mientras que en 2º de ESO y 3º de BUP son sólo la mitad de los que *animan a leer*, los que *regalan libros*. Sucede un fenómeno parecido al analizar la conducta de los profesores, en todos los cursos los *profesores animan a leer* en un porcentaje alto pero sólo en 4º de Primaria se corresponde con un porcentaje alto en *leer en clase* y *usar la biblioteca* mientras que en 2º de ESO y 3º de BUP estas dos preguntas obtienen una puntuación baja.

En el cuadro VI presentamos los índices de correlación encontrados entre *afición* y *conducta lectora* con otras variables estudiadas en la investigación. En concreto con la *comprensión lectora* (habilidad para interpretar textos escritos), *uso controlado de la televisión* (control del número de horas y tipo de programas por parte de los padres y del propio sujeto), *ambiente familiar estimulador de la lectura* y por último *conducta de los profesores* en el fomento de la lectura.

**Cuadro VI:**  
**Correlaciones entre la afición y la conducta lectora con otras variables**

		4ºPrim	2º ESO	3º ESO	4º ESO	3º BUP	COU	
Afición a la lectura	Uso controlado de la televisión	0,35 **	0,24 **	0,36 **	0,26 **	0,24 **	0,25 **	
	Ambiente familiar estimulador	0,27 **	0,17 *	0,35 **	0,26 **	0,22 **	0,23 **	
	Profesores: fomento de la lectura	0,07 NS	0,08 NS	0,07 NS	0,02 NS	-0,11 NS	0,08 NS	
	Aptitudes	Comprensión lectora	0,42 **	0,40 **	0,38 **	0,27 **	0,35 **	0,29 **
		Comprensión Verbal	0,41 **	0,17 *			0,40 **	
		Habilidad Mental Verbal	0,31 **	0,27 **			0,05 NS	
		Razonamiento Lógico	0,20 *	0,29 **			0,11 NS	
		Memoria	0,27 **	0,37 **			0,27 NS	
	Conducta lectora	Uso controlado de la televisión	0,26 **	0,38 **	0,39 **	0,35 **	0,25 **	0,30 **
Ambiente familiar estimulador		0,20 **	0,21 **	0,41 **	0,31 **	0,16 *	0,27 **	
Profesores: fomento de la lectura		0,17 *	0,32 **	0,05 NS	0,06 NS	0,25 **	0,07 NS	
Aptitudes		Comprensión lectora	0,33 **	0,35 **	0,35 **	0,26 **	0,11 NS	0,29 **
		Comprensión Verbal	0,27 **	0,19 **			0,27 **	
		Habilidad Mental Verbal	0,17 *	0,24 **			0,08 NS	
		Razonamiento Lógico	0,03 NS	0,24 **			0,02 NS	
		Memoria	0,05 NS	0,23 **			0,02 NS	
<b>Correlacion aficion-conducta lectora</b>		<b>0,45 **</b>	<b>0,52 **</b>	<b>0,86 **</b>	<b>0,81 **</b>	<b>0,61 **</b>	<b>0,87</b>	

Significación Estadística  
 \*\* p < 0,01. \* p < 0,05.  
 NS p > 0,05.

El *uso controlado de la televisión* parece estar más correlacionado con la *afición* que con la *conducta lectora* en los niños de 4<sup>o</sup> de Primaria y a partir de ese curso influye más en la *conducta lectora* que en la *afición*. Hay que destacar cómo en todos los casos se observa que el *uso controlado de la televisión* incide en mayor medida en los hábitos lectores que la conducta de padres y profesores respecto a la lectura. Un dato que apoya la idea de que independientemente de la bondad de los programas, el excesivo uso de la televisión es perjudicial por cuanto impide realizar otras actividades (*conducta lectora*) y fomentar otras aficiones (*afición a la lectura*).

También llama la atención cómo en todos los cursos, la *familia* incide más que los *profesores* en la *afición*. En la *conducta lectora* ocurre lo mismo en todos los cursos menos en 2<sup>o</sup> de ESO y 3<sup>o</sup> de BUP, donde es más determinante la actitud de los *profesores* que la de los *padres* en la *conducta lectora*.

Es interesante observar cómo la correlación entre la *afición* y la *conducta lectora* va incrementándose con la edad, dándose la mayor correlación en COU<sup>1</sup> (0,87), es decir, en este curso sólo leen los que disfrutan con la lectura, mientras que en los cursos inferiores leen aunque no tengan mucha *afición*.

En cuanto a la relación entre hábitos de lectura y capacidades escolares en los tres niveles se aprecia que la *comprensión lectora* está altamente relacionada con la *afición*, en mayor medida que con la *conducta lectora*. No basta con fomentar la *conducta lectora*, hay que conseguir que les guste leer. La correlación entre la *comprensión lectora* y los *hábitos lectores* va descendiendo conforme ascendemos en los cursos escolares. Del resto de las *capacidades* evaluadas la única que presenta correlación en todos los cursos, tanto con *afición* como con *conducta lectora*, es la *comprensión verbal* (conocimiento de vocabulario y reconocimiento de relaciones verbales analógicas). La habilidad mental verbal y el razonamiento lógico presentan correlación en los primeros cursos y no lo hacen en 3<sup>o</sup> de BUP. En cuanto a la memoria sólo correlaciona con los hábitos en 2<sup>o</sup> de ESO.

En general, se aprecia una mayor correlación entre *capacidades* y *hábitos de lectura* en los más jóvenes. En los alumnos de 3<sup>o</sup> de BUP los *hábitos de lectura* no están tan relacionados con las *capacidades* escolares.

De todas las variables evaluadas las más relacionadas entre sí son la *afición* y la *conducta lectora*.

## 4. Conclusiones

Los hábitos de lectura constituyen una de las bases en las que se asienta una formación integral de la persona y por ello debería ser un objetivo educativo de primer orden. Pero este objetivo no se alcanzará si no se diseñan programas específicos y para ello necesitamos un conocimiento real de los niveles que presentan los alumnos navarros para establecer los objetivos que se desea conseguir y qué variables debemos manipular en esos programas para conseguir buenos lectores.

Los *hábitos de lectura* (*afición* y *conducta lectora*) de los escolares navarros de nuestra muestra son buenos en 4<sup>o</sup> de Primaria y 2<sup>o</sup> de ESO; en 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO descienden de modo alarmante y se recuperan en Bachillerato. El nivel alcanzado por la muestra

navarra en *conducta lectora* se sitúa en unos valores cercanos a la media nacional, en unos cursos con una media alta (4º de Primaria y 2º de ESO) y en otros cursos con una media baja (3º y 4º de ESO y en COU). En el caso de *afición* también aparecen valores en torno a la media pero no hay ningún curso con una media alta, se sitúan en la media (4º de Primaria, 2º de ESO y 3º de BUP) o en la media baja (3º y 4º de ESO y COU).

En cuanto al *uso controlado de la TV* sólo 4º de Primaria se encuentra en una media alta, los demás cursos se sitúan en la media (2º de ESO y 3º de BUP) y en la media baja (3º y 4º de ESO y COU).

En la variable *familia* sucede algo similar, 4º de Primaria y 2º de ESO están en la media y el resto de los cursos se sitúan en una media baja. Las puntuaciones de la variable *profesores* son en general más bajas, con la excepción de 2º de ESO que está en la media, los demás están en una media baja.

En suma, los resultados nos indican la necesidad de mejorar en los hábitos de lectura de los alumnos navarros y en la actitud hacia la lectura de padres y profesores, así como en un mayor control del uso de la TV.

Aunque la mayor parte de los estudios consultados insiste en que cuanto mayores son los alumnos, menos leen, no obstante, nuestros resultados nos permiten matizar esta afirmación y no caer en los tópicos: realmente la *afición* a la lectura va descendiendo progresivamente cada curso pero es muy importante señalar cómo en 3º de BUP asciende situándose en el valor más alto de todos los cursos.

Si atendemos a las diferencias entre los cursos de las variables que acabamos de analizar además podemos señalar que la *conducta lectora* asciende desde 4º de Primaria hasta 2º de ESO. Es cierto que a partir de ese curso va descendiendo hasta 4º de ESO pero en 3º de BUP se vuelve a recuperar aunque no llega a los valores de 2º de ESO.

Estos resultados hay que relacionarlos con las distintas etapas evolutivas en cuanto a la formación de su personalidad y la actitud educadora. Los más pequeños son dóciles y responden bien a la estimulación de sus padres y profesores. En 4º de Primaria y 2º de ESO los alumnos presentan mayor *conducta lectora* que *afición* siendo 4º de Primaria el curso donde más se percibe la influencia de la *familia* y 2º de ESO donde más actúan los *profesores*. Los cursos en los que más se acusa el cambio de la adolescencia son 3º y 4º de ESO y por otro lado hay un cambio de hábitos (empiezan a salir más, están menos tiempo en casa...) y eso les hace dejar de leer. Incluso aunque les guste, su nivel de *afición* está por debajo de la *conducta lectora*. En 3º de BUP y COU parece que mejora su actitud y aunque hay menos influencia de la familia y de los profesores es su *afición* la que marca el nivel de *conducta lectora*. Es decir, lee, el que disfruta con la lectura.

Por otro lado si atendemos al análisis cualitativo hay aspectos que convendría matizar: los de 4º de Primaria ocupan el primer lugar en cuanto a "leer todos los días", seguidos por 2º de ESO y 3º de BUP pero hay que decir algo a favor de los de 3º de BUP, éstos presentan más rasgos de iniciativa e independencia y leen más en vacaciones que durante el curso, seguidos de 2º de ESO y 4º de Primaria. En cuanto al uso de la biblioteca, la utilizan más cuanto más jóvenes son los alumnos.

En 4<sup>o</sup> de Primaria más de la mitad de la muestra presenta *afición* a la lectura, mientras que en 2<sup>o</sup> de ESO y 3<sup>o</sup> de BUP sólo la presentan el 40%. Es lamentable que la *afición* que se ha conseguido en 4<sup>o</sup> de Primaria se vaya perdiendo, en vez de aumentar.

Los padres que más “animan a leer” son los de 2<sup>o</sup> de ESO en un 80%, un 65% en 3<sup>o</sup> de BUP y sólo un 59% en 4<sup>o</sup> de Primaria, pero les “regalan más libros” a los alumnos de 4<sup>o</sup> de Primaria. En este curso los resultados se igualan entre los padres que “animan a leer” y “regalan libros” mientras que en 2<sup>o</sup> de ESO y 3<sup>o</sup> de BUP, son la mitad de los padres que “animan a leer” los que “regalan libros”. Es decir, los padres son más activos y coherentes en 4<sup>o</sup> de Primaria que en 2<sup>o</sup> de ESO.

En todos los cursos los “profesores aconsejan leer” bastante (90% en 4<sup>o</sup> de Primaria, 94% en 2<sup>o</sup> de ESO y 76% en 3<sup>o</sup> de BUP). Sin embargo el tiempo que se dedica a la lectura en clase sólo es muy alto en 4<sup>o</sup> de Primaria (81 %) y va disminuyendo conforme avanzan los cursos (52% en 2<sup>o</sup> de ESO y solo el 15% en 3<sup>o</sup> de BUP). En el caso de una de las actividades del colegio, “utilizar la biblioteca”, la diferencia entre cursos es más acentuada (72% en 4<sup>o</sup> de Primaria, 28% en 2<sup>o</sup> de ESO y 18% en 3<sup>o</sup> de BUP).

Los resultados estadísticos son concluyentes en cuanto a la diferencia de sexos: grupos de chicos y chicas que no presentan diferencias en sus capacidades escolares, lo hacen en hábitos lectores. Las chicas tienen más *afición* a la lectura, en todos los cursos menos en COU. Las chicas leen más en todos los cursos excepto en los más bajos (4<sup>o</sup> de Primaria) y más altos (COU). También se aprecia que las chicas ven la TV de una forma más controlada en todos los cursos, menos en 3<sup>o</sup> de ESO y en COU. En las variables familia y profesores se aprecian diferencias solamente en algunos cursos (2<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> de ESO en *profesores* y 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO en *familia*) pero una vez más a favor de las chicas. En ningún caso los chicos han presentado puntuaciones superiores a las chicas que sean significativas estadísticamente.

En cuanto a la correlación entre variables, el análisis de los índices indica una alta correlación entre estas variables: La *comprensión lectora* es la capacidad escolar que más correlaciona con la *afición* en todos los cursos excepto en 3<sup>o</sup> de BUP en el que la *afición* presenta más correlación con *comprensión verbal*.

La incidencia de la *comprensión lectora* en la *conducta lectora* es alta pero sólo en 4<sup>o</sup> de Primaria es la variable que más incide. En los otros cursos aparece una variable que se correlaciona más con la *conducta lectora*: *el uso controlado* de la TV que en 2<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO y en COU es la variable que más influye en que los alumnos lean. En 3<sup>o</sup> de BUP después de la *comprensión verbal*, que es la variable con más incidencia, aparecen con la misma importancia el *uso controlado de la TV* y la *familia*. En 3<sup>o</sup> de ESO la *familia* es la que más correlaciona con la *conducta lectora*. Por último, hay que destacar que las dos variables más relacionadas (como era de esperar) son *afición* y *conducta lectora* en todos los cursos pero de forma distinta en “pequeños” que en “mayores”. En aquellos la *afición* es muy importante pero en estos últimos la incidencia es altísima.

Si comparamos los resultados obtenidos referidos a hábitos con los estudios consultados en la bibliografía, observamos que el estudio realizado por la Universidad



de Valencia (1996) con escolares entre 8 y 14 años presentan los siguientes resultados: El hábito lector decae a medida que aumenta el nivel educativo, el 27,8% dice leer todos los días (periodo escolar) y el 40% lee porque lo dice su profesor.

Nuestros resultados presentan mayor *conducta lectora* en la muestra evaluada: así en el ítem *Todos los días dedico un rato a la lectura* obtenemos los siguientes resultados, el 69% en 4° de Primaria, el 56% en 2° de ESO, el 41 % en 3° de BUP. En cuanto al ítem *Leo más libros que los que mandan en el colegio* las respuestas afirmativas son el 53% en 4° de Primaria, el 60% en 2° de ESO y el 52% en 3° de BUP.

Resultados similares a los nuestros con alumnos de 14 y 16 años se obtienen en el Estudio realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (García Garrido, 1998): al 50% les gusta mucho o bastante leer, al 30% les gusta algo y al 20% no le gusta nada. La afición a la lectura creada y asentada a los 14 años se mantiene al subir de nivel. Así en el ítem “Me lo paso bien leyendo” responden Siempre o Casi Siempre, el 59% en 2° de ESO (14 años), el 58% en 3° de BUP (16 años).

Los datos producidos en el marco de esta investigación empírica con escolares navarros constituyen una base de interés para poder trabajar los hábitos de lectura en la escuela con la importancia que se merecen y por ello con el control de las variables que inciden en ellos y no como un mero adorno de la formación académica.

El siguiente paso debería ser el diseño de un programa de fomento de hábitos de lectura a largo plazo cuyos resultados podrían controlarse con el instrumento utilizado en este estudio que le permitiría tener datos antes y después de la intervención. También sería interesante realizar otros estudios exploratorios en otras muestras de distintas provincias para obtener datos comparativos o incluso en otro segmento de la población como pueden ser los universitarios.

## 5. Reflexiones y aplicaciones educativas derivadas de la investigación

La primera reflexión debería ir dirigida a los educadores navarros (padres y profesores). Las cinco variables evaluadas presentan en algunos cursos resultados que si bien no podemos decir que son malos porque están en la media, son claramente mejorables, teniendo en cuenta el alto nivel que presenta nuestra comunidad en educación y nivel de vida. Si realmente queremos mejorar los hábitos lectores de los escolares (navarros o no) debemos tener en cuenta las conclusiones que nos ofrecen los datos obtenidos en esta investigación.

La *afición* y la *conducta lectora* son dos variables que están íntimamente relacionadas pero no se identifican. Dependiendo de las edades se producen distintos fenómenos: tener más hábito que afición, tener afición pero leer poco y coincidir afición con *conducta lectora*. A la hora de diseñar un programa de fomento de la lectura (por parte de los profesores) o de plantearse como un objetivo educativo (por parte de los padres) deberán diseñar distintas actividades para conseguir los dos aspectos del buen lector: *la afición* y la *conducta lectora*. Las dos variables son importantes, la lectura exige un esfuerzo intelectual y hoy en día los niños tienen a su disposición otros entretenimientos que les pueden resultar más sencillos y están más a su alcance. Por

eso es importante el hábito entendido como *conducta lectora*, como costumbre de leer. En la medida en que el alumno adquiera esa costumbre de leer, ese hábito, la lectura no le exigirá tanto esfuerzo.

Los educadores que quieran conseguir esa *conducta lectora* en sus alumnos o hijos deberán tener en cuenta que hay que conseguir la regularidad y eso les exigirá constancia a la hora de recomendar libros periódicamente, ayudarles a encontrar “ese rato para leer”. aprovechar más los fines de semana y vacaciones para que realmente se convierta en una conducta habitual en tiempo de ocio. Hay que conseguir el punto intermedio entre “animar” sin “agobiar”, es decir, acompañar en la lectura y hacerlo desde edades tempranas.

Pero, si queremos convertir a nuestros alumnos en buenos lectores no basta con conseguir que lean un determinado número de libros y horas, es decir, que presenten una alta *conducta lectora*, sino que realmente les guste leer, que la lectura sea una de sus aficiones. Y esto por dos motivos, porque a partir de determinada edad (3<sup>o</sup> de ESO) es más difícil influir en sus hábitos y sólo van a leer los que realmente disfruten con ello y porque las correlaciones con la *comprensión lectora* y en consecuencia con el rendimiento escolar demuestran que la comprensión está más relacionada con la *afición* que con el *hábito*.

Pero si hemos visto que en los pequeños se puede conseguir el hábito gracias a la actitud de los educadores, a partir de 3<sup>o</sup> de ESO ya no basta con la “insistencia” de los educadores, es fundamental que tengan afición a la lectura. Las actividades que habrá que hacer para conseguir la afición son distintas: es muy importante la elección del libro, que tenga en cuenta los gustos del lector, así como que el educador lea el mismo libro y proponga debates y comentarios. Hay muchos personajes de películas y tebeos que tienen mucho éxito entre los chicos y chicas y tienen su origen en novelas y libros de cuentos, y esta posibilidad no hay que desaprovechar.

Debemos contar con que en 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO los alumnos van a estar poco dispuestos a leer. Convendrá en estas edades buscar la calidad más que la cantidad de libros, no imponer la lectura sino conseguir que disfruten con algún libro. No hay que ser pesimistas y creer que esos alumnos ya han perdido para siempre el hábito de leer. Hay que insistir y seguir fomentando la lectura como una actividad más de su tiempo.

En resumen, la familia y la escuela deben implicarse más, los padres y profesores deben asumir el papel fundamental que desempeñan como modelos e inductores a la lectura. Los padres tienen más influencia en la *afición* que los profesores, que influyen más en la *conducta lectora*. El *hábito de lectura*, como todos los hábitos, se adquiere en edades tempranas y requiere una actitud educativa explícita y constante. Si perdemos la oportunidad en los primeros años, más tarde será difícil inculcarles este hábito. Pero los padres deben tener en cuenta que no basta adquirir esa conducta, hay que conseguir la *afición*.

Así mismo es fundamental un *uso controlado de la televisión* si queremos mejorar el *hábito lector*: la televisión ocupa muchas veces todo el rato del ocio en el hogar quitando tiempo para otras actividades como leer. Además, después de ver horas de televisión nos volvemos pasivos y la lectura cuesta más porque exige una actitud más activa.

Por consiguiente, ante la elaboración de un programa de fomento de la lectura no basta con actividades en el colegio; es fundamental y necesario tener en cuenta estas dos variables: controlar el *uso de la televisión* y la *actitud familiar* positiva ante la lectura.

Es importante que se trabaje el *uso de la biblioteca* y del *diccionario*, no sólo en los pequeños, que ya se hace, sino en los mayores. Son dos hábitos que no pertenecen en exclusiva al mundo infantil, por el contrario, son hábitos que deberían practicarse en todas las edades, en los universitarios especialmente. Pero los datos nos dicen que los alumnos los abandonan conforme se van haciendo mayores.

Por otro lado la alta correlación entre *afición* y *comprensión lectora* nos debería llevar a ser conscientes de la importancia de incrementar la *afición* como un medio de elevar el rendimiento académico de los alumnos y por otro lado ser conscientes de que un alumno al que le *cueste* leer, es difícil conseguir que le *guste* leer y que habrá que realizar un programa de intervención dirigido a mejorar las estrategias de lectura.

Por último creemos que el CHI (Cuestionario de Hábitos de Lectura) es una aportación importante al fomento de los hábitos lectores porque es un cuestionario fiable y válido que nos permite conocer los hábitos de lectura de nuestros alumnos, para así saber qué medidas tomar en cada caso. Los datos que hemos presentado pueden ser punto de partida para posteriores evaluaciones de los hábitos de lectura.

Una función del profesorado es establecer un programa de animación a la lectura que consiga aumentar y asentar los hábitos de lectura. En concreto conseguir los siguientes objetivos:

- Que los alumnos consideren la lectura como una alternativa de ocio, que realmente adquieran la afición a la lectura. Que todo niño tenga una experiencia fantástica de leer algo que le resulte maravilloso.
- Que todo alumno adquiera el hábito de lectura en el sentido de conducta lectora: no solo que le guste leer, sino que de hecho, lea con cierta frecuencia, dedique más o menos todos los días un rato a la lectura, y aumente esta actividad en periodo de vacaciones incluyendo la lectura habitual del periódico.
- Incluir la lectura dentro del horario escolar.
- Fomentar el uso de la biblioteca y del diccionario.

En cuanto al papel de los padres se ha visto que la labor de las familias tiene una incidencia grande en los primeros cursos, y eso es una oportunidad que no pueden desaprovechar, por lo que deberían plantearse estimular la lectura de una forma seria y activa y ser ellos mismos modelo: cuando la lectura es un hábito de los padres, los niños tienden a imitarla. Pero no siempre que los padres leen lo hacen los niños. Estos tienen que tener no sólo un papel de modelo sino un papel activo y realizar alguna de las siguientes actividades:

- Desde pequeños leerles cuentos: al principio solo contárselos simplificando su lectura, pero más adelante leérselos aunque a veces el vocabulario sea complicado (es una forma de enseñarles desde pequeños a detectar dudas y ampliar su vocabulario). Luego trabajar oralmente sobre la lectura: haciéndoles preguntas que faciliten su comprensión, hablando de los personajes.

- Usar cintas de cuentos.
- Crear una pequeña biblioteca, que sea suya y enseñarles a cuidar los libros.
- Que adquiera el hábito de leer todos los días, ayudándoles a encontrar el momento oportuno.
- Elegir los libros dependiendo de los intereses de los niños.
- Además de eso, hemos visto que las personas con *un uso controlado de la televisión* presentan mayor *afición* a la lectura, por lo que es necesaria una actuación responsable de los padres a la hora de limitar el tiempo y enseñar a sus hijos un uso racional de ver la televisión.

Por último, queremos destacar que si, tanto padres como profesores, quieren realmente fomentar la *afición* y el *hábito de lectura*, deben ser ellos los primeros convencidos de lo necesaria y enriquecedora que es ésta, que no es un adorno y que lo importante no son únicamente las notas, sino la formación integral de los alumnos.

Queremos terminar estas reflexiones con una frase del profesor Fernando Saverter (1998) “La lectura es ya una forma de pensamiento, no se puede leer sin pensar. Por eso la lectura trae implícito un ejercicio intelectual. Hasta el libro mas idiota exige un esfuerzo intelectual”.

## 6. Referencias bibliográficas

- BAMBERGER, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona: Promoción Cultural S. A. y Ed. de la UNESCO.
- BASANTA, R. (1993). En busca del lector. *Infancia y Sociedad*
- BAUMANN, J.F. (1990). *La comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- BETTELHEIM, B. y ZELAN K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- BRASLAVSKY, B. (1983). *La lectura en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BRYANT, P. y BRADLEY, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza
- CEDAN PAZOS, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CANOVAS LEONHART, P. (1998). A los niños de Andorra les gusta (mucho) la lectura. *Alacena*, 10-12
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN FUNDACIÓN GSR: 250 documentos para la animación, *CLIJ*, 17, 28-32
- CHARMEUX, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: CEAC.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste MEC.
- CONQUET, A. (1987). *Cómo leer mejor y más deprisa*. Madrid: Ibérica Europea de Ediciones.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós/M.E.C.

- EDITORIAL S.M. (1997). *Prescripción de literatura infantil y juvenil en centros escolares*. Madrid.
- FERNÁNDEZ, I. IBIRICU, O. y OLEA, M.J. (en prensa). *Cuestionario de Hábitos de Lectura. 2000*. Pamplona.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). ¿Qué está escrito en una oración escrita? Una respuesta evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 5, 20-31.
- FIJALKOW, J. (1989). *Malos lectores ¿por que?* Madrid: F. Germán Sánchez Ruipérez.
- FIZ, M.R. GOICOECHEA, M.J. IBIRICU, O. y OLEA, M.J. (en prensa) La comprensión lectora y su repercusión en el rendimiento escolar. *Revista Huarte de San Juan. Psicología*, 8. Universidad Pública de Navarra
- FOUCAMBERT, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.
- FREDERICKS, A. D. y TAYLOR, D. (1991). *Los padres y la lectura. Un programa de trabajo*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- GARCÍA GARRIDO y OTROS (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo: La Escuela Secundaria Obligatoria*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (INCE/MEC)
- GARTON, A. y PRATT, CH. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidós - MEC.
- GEBNER, G. (1973). Teoría de la comunicación y sus implicaciones en la enseñanza. *Educación Hoy*, Vol. V.
- GONZÁLEZ, T. y MAÑA, T. A vueltas con la animación. *CLIJ*, 24, 24-28.
- HAZARD, P. (1977). *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Ed. Juventud
- INSTITUTO DE CREATIVIDAD E INNOVACIONES EDUCATIVAS (1996). *Estudio sobre hábitos lectores en niños/as de 8 a 14 años*. Universidad de Valencia. Financiado por Ediciones S.M.
- JOLIBERT, J. (1984). *Former des enfants lecteurs*. París: Hachette.
- LIKERT, R.A. (1952). Technique for development of attitude scales. *Educational and psychological measurement*. 12, 313-315.
- MCLANE, J.B. y MCNAMEE, G.D. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.
- M. DE CULTURA (1978). *La realidad cultural de España*. Madrid.
- M. DE CULTURA (1980). *El libro como vehículo cultural*. Madrid.
- MARTÍN DE DIOS, L.M. (1984). *Estudio sobre actitudes y demandas culturales de una comarca de Castilla*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. y OTROS (1993). *Los valores de los niños españoles 1992*. Madrid: Ediciones S.M.
- PÉREZ RIOJA, J.A. (1988). *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Popular.
- PUERTAS, M. (1995). *El Fomento de la lectura como uno de los objetivos de las bibliotecas universitarias. La experiencia del fondo*. UPC - Barcelona: Everest.

- RAMIRO VALDERRAMA, M. y CELORRIO IBÁÑEZ, R. (1985). Actitudes y expectativas lectoras de la población infantil de la provincia de Soria. *RICUS (Filología)* IX, 123-164.
- RECASENS, M. (1986). *Cómo jugar con el lenguaje*. Barcelona: CEAC.
- SARTO, MARÍA M. (1986). *Animación a la lectura*. Madrid: S.M. Editores.
- SAVATER, F. (1998). Artículo de opinión aparecido en Diario de Navarra. Pamplona
- SMITH, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- SPSS Inc. (1996). *SPSS Base 7.0 for Windows. User's Guide*. SPSS Chicago Inc.
- STAIGER, RALPH C. (1979). *Caminos que llevan a la lectura*. París: UNESCO.
- TONUCCI, F. El nacimiento del lector. *CLIJ*, 5, 8-13
- TUCKER, N. (1985). *El niño y el libro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VIGOTSKY, L.S. (1931/1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica).
- YUSTE, C. (1998). *BADIG (Batería de aptitudes diferenciales y generales)*. Madrid: CEPE.

#### RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto analizar los hábitos de lectura que poseen los alumnos en una muestra escolar navarra que abarca los distintos tramos del sistema educativo: 174 alumnos de Educación Primaria, 536 de Educación Secundaria Obligatoria y 337 de Bachillerato, en total 1047 alumnos en edades comprendidas entre los 9 y los 17 años. A todos ellos se les administró un cuestionario sobre hábitos de lectura de forma colectiva en sus propios centros de enseñanza. Las variables objeto del análisis fueron la afición a la lectura y la conducta lectora. Además se evaluaron otras variables para conocer su relación con las variables principales: uso controlado de la televisión, fomento de la lectura por parte de padres y profesores, comprensión lectora, comprensión verbal, habilidad mental verbal, razonamiento lógico y memoria. Se tuvo en cuenta el curso y el sexo de los participantes. Tras la realización del análisis estadístico se constató la tendencia descendente de los hábitos de lectura conforme aumenta la edad de los sujetos, la mayor presencia de hábitos de lectura en las chicas que en los chicos y la correlación que presentan los hábitos de lectura con otras variables: comprensión lectora, uso controlado de la televisión y fomento de la lectura por parte de padres y profesores.

#### PALABRAS CLAVE

Hábito lector, conducta lectora, afición lectora, lectura, fomento de la lectura.

## ABSTRACT

The present article has the aim of analysing the habits of reading which were showed by students during a navarra school random (cross-section example) which contains the different levels of our educative system: One hundred and seventy-four primary students, five hundred and thirty-six (compulsary) secondary students and three hundred and thirty-seven students of high school graduate, one thousand and forty-seven students from nine to seventeen years old, in all. All of them were provided in an colective way with a questionnaire about habits of reading, in their educative centres. Their fond of reading and their reading behaviour were the main variables analysed. Furthermore, it was evaluated other variables in order to know their relatio with main variables: Watching television in a moderate way, the encourage of their parents and their teachers to read, the reading understanding and the oral undertanding, their intellectual ability, the logical reasoning and the memory. The age and the sex of the participants were considered, too. After the statistical analyse, it was verified that the older the students are, the less habits of reading yhey have. Girls show more habits of reading than boys and it can be seen a correlation between the habits on reading and other variables: read understanding, watching television in a moderate way and the encourage of the parents and teachers to read.

## KEY WORDS

Habits of reading, reading behaviour, fond of reading, reading.





# Algunas reflexiones sobre la narrativa de Espido Freire

Consuelo Barrera García

## Introducción

La novelista Espido Freire (1974) estuvo desde pequeña en contacto con la música y realizó estudios de Filología Inglesa y de canto. Colabora actualmente como columnista en periódicos como *La Razón* y *El País (del País Vasco)* y en la revista *Leer*. Es autora de relatos y cuentos: *Hermanita* (1998), *Nuestra familia* (1998), y recientemente acaba de publicar un ensayo, *Primer amor* (2000)<sup>1</sup>. Ha publicado hasta ahora tres novelas que han sido aceptadas tanto por el público como por la crítica y por ello rápidamente han alcanzado una enorme difusión.

Las tres obras tienen su propia identidad a pesar de su diversa orientación y temática peculiar. En *Irlanda*<sup>2</sup> (1998) dos primas adolescentes: Irlanda y Natalia, disfrutan un verano juntas en la vieja casa de los abuelos y comparten la vida estival; por el contrario, tienen formas de ser, ideologías y ambientes diversos, economías diferentes y por supuesto situaciones sociales opuestas. Esta novela ha sido traducida al francés y portugués.

*Donde siempre es octubre*<sup>3</sup> (1999): un número amplio de personajes se mueven bajo la mirada de la mítica y soñada ciudad de Oilea, que protege a sus habitantes y los lanza a las más indescriptibles luchas que, en ocasiones, terminan de forma dramática. A pesar de ser una narrativa hermética y plagada de personajes ha servido para que su autora derroche el ingenio al crear un discurso rico en diálogos y con muy diversos puntos de vista. Se han realizado versiones alemana y francesa.

*En Melocotones helados*<sup>4</sup> (1999) Elsa Grande sufre la persecución de una secta debido a que sus dirigentes la confunden con su prima Elsa. La perseguida se ve obligada a refugiarse en Duinos, el pueblo donde aún se conserva la casa de su abuelo. Hecho que le permite reencontrarse con sus propias raíces e ir descubriendo, paso a

---

<sup>1</sup> FREIRE, Espido. *Primer amor*. Madrid: Temas de hoy, 2000.

<sup>2</sup> FREIRE, Espido. *Irlanda*. Barcelona: Planeta, 1999.

<sup>3</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. Barcelona: Seix- Barral, 1999.

<sup>4</sup> FREIRE, Espido. *Melocotones helados*. Barcelona: Planeta, 1999.

paso, a cada uno de los miembros de su familia. Por esta narración recibió el Premio Planeta, así María Laura Espido se convierte en la autora más joven en recibir uno de los galardones más importantes de España. También se le ha reconocido el valor de sus obras anteriores y se van a traducir al alemán, francés, turco y portugués.

## Relaciones entre sus novelas

A pesar de la diferencia existente entre estas novelas, aparece una serie de concomitancias entre ellas. En todas predomina un hálito de misterio, tradición y respeto por el pasado como hechos que salvaguardan y proyectan el presente.

El tema de todas las narraciones está sustentado sobre la tradición familiar, las tres parten del núcleo temático de la familia, especialmente de los abuelos, y resulta evocador y sorprendente cómo los personajes recuerdan el pasado de sus antecedentes, sus luchas, amores y vivencias, así explican su situación actual.

En las tres obras destaca el tema de la muerte, que se encuentra presente en todos los personajes, pero en especial en las muertes de Sagrario, Elsa tía y en Loredana. Se aprecia que sus personajes están dominados por fuerzas destructivas que se adueñan de su propio ser.

Otro tema compartido es la sexualidad, muchos personajes se mueven por impulsos sexuales y lo justifican y lo cuentan como algo muy importante en sus vidas.

También se encuentran motivos similares entre las tres novelas. En todas hay un coleccionista de algo, en *Irlanda* Natalia colecciona un herbario, en *Donde siempre es octubre* aparece Barclay coleccionista de mariposas y en *Melocotones helados*, Elsa es aficionada a la pintura.

## Similitudes entre *Irlanda* y *Melocotones helados*

En *Irlanda* y *Melocotones helados* se concibe un basamento común: ideas, situaciones, motivos y personajes que aparecen en la pionera y se desarrollan en la novela postrera.

Ambas novelas están relacionadas hasta por el contenido de sus títulos. *Irlanda* toma el nombre de la prima inquieta y dominante. *Melocotones Helados* alude a un postre típico que cocinaban en la casa de sus abuelos. Igual que el título así se encontraba Elsa, inmersa en la dulzura y fortaleza de su familia y la frialdad con la que sus predecesores la aceptan.

Existe una relación entre sus personajes, las primas Elsa grande y Elsa pequeña muy bien podían estar ya configuradas en su primera novela en la niñas Natalia e Irlanda. En la inicial ambas primas viven un verano juntas y se percibe que aún no han salido del entorno familiar porque todavía van al colegio. Las situaciones y vivencias de cada una están muy marcadas. En la última novela estas chicas se convierten en Elsa grande y Elsa pequeña, que hasta los tres años habían vivido juntas bajo el mismo techo y con las mismas obligaciones. En *Melocotones Helados* ya son mujeres adultas e independientes.

Crecidas en ambientes diferentes han desarrollado actitudes e ideas ante la vida tan distintas que repercuten en sus comportamientos. La encantadora y espontánea

Irlanda o la prima Elsa buscan la felicidad y se entregan por completo al bien sin pensar en qué ambiente participan y sin darse cuenta de que se involucran en una orden dura y catastrófica para su vida. Su manera de proceder repercute en su prima Elsa asediada por dicha institución que la confunde con ella.

Otro personaje que también se repite y que muere joven en ambas novelas es Sagrario, hermana de Natalia y Elsa, la tía de ambas Elsas. Con la diferencia de que Sagrario muere por enfermedad y la tía Elsa muere por desaparición de forma extraña, lo que poco a poco se va desvelando en la novela.

En *Irlanda* la familia es el centro de esta novela y está formada por dos hermanas con dos y tres hijos, de igual forma en *Melocotones Helados* son dos hermanos con dos hijos cada uno.

El periodo de tiempo también es limitado en ambas novelas, un verano, precisamente en «junio». En *Irlanda* el tiempo presente sugiere continuamente a Natalia la evocación del pasado, las palabras y los hechos de sus familiares, en especial de su hermana Sagrario. Vuelve al campo donde descubre que la vida que ella conoció en el hogar familiar «no era antes así que algo debía recuperar».

En *Melocotones Helados* Elsa regresa al pueblo con su abuelo debido a las amenazas recibidas. Allí recupera sus raíces, se descubre a sí misma y recupera su amor.

### Donde siempre es octubre: *Oilea*

En la segunda novela, su propio nombre connota dos sentidos. El “donde” hace alusión a un espacio, Oilea, ciudad imaginaria donde se acumulan vivencias, impresiones, estructuras sociales. Por otro lado, es la ciudad donde «siempre es octubre», que connota lluvia, vacío, soledad, aburrimiento. Lugar donde se da el hastío, la vida rutinaria, «veo cómo se acerca octubre, sin prisas, sin miedo»<sup>5</sup>, los cotilleos, «es mezquina, como todas las ciudades pequeñas»<sup>6</sup> y en especial se vive la muerte, «Caminar por Oilea es dar un paseo por un cementerio»<sup>7</sup>. «Es temer un cementerio de flores podridas». Sin embargo esta ciudad es, a la vez, querida y entrañablemente sentida.

Ciudad provinciana cuya estratificación social se reduce a la parcelación de los barrios, dividida en dos partes. El norte «ordenado...con jardines y calles con nombres de flor» entran en comunicación con los medios aristocráticos, clasistas y conservadores, con centros de reunión social como el casino. En el sur, donde viven los humildes y trabajadores de las minas o fábricas de chapados. Esta bifurcación hace la distinción entre sus habitantes y sus gustos. Dividida a su vez por la arteria principal, la calle de los Cerezos. Se observa la recreación de la ciudad recorrida y reflejada en el río. Respecto a su antigüedad «está tan podrida y tan rancia que de su propio seno nacerá el gusano que la destruya»<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 81

<sup>6</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 88

<sup>7</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 82

<sup>8</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 89

Todos los personajes opinan negativamente de esta mítica ciudad, así es vista por Vidal:

«me parece un gato que se enrosca y se hace pequeña, pequeña, cada vez más pequeña. La gente habla, habla, habla. A veces la soledad es tanta, se hace tan patente, que puede cortarse con las uñas. Por eso se trata de espantar con las tertulias con los conciertos.»<sup>9</sup>

Oilea, “una ciudad de provincia” es la fusión entre lo real y lo mítico. Espacialmente “es una ciudad circular donde siempre es octubre”, la lluvia es continua cuando llega octubre la lluvia repiquetea en el techo.. y comienza el tiempo de soledad” y ello produce una percepción de humedad traducido en otoño, soledad, días cortos tristes, llenos de melancolía. Es una creación urbana adecuada a los conflictos sociales que quiere resaltar la novelista, además es un espejo de las estructuras sociales casino, noticias, «la opresión que vive una mujer donde todo el mundo se conoce». «Fuera de Oilea el mundo es otro mundo»<sup>10</sup>.

Esta ciudad imaginaria participa de las cualidades de otras diferentes ciudades literarias, de Macondo<sup>11</sup> su aspecto mítico, «no sé quién. Quizás no fue nadie, quizás es obra de la colectividad o del ser distante y olvidadizo que nos creó a su imagen y semejanza no sé quién levantó esta ciudad en este sitio, si fue un caudillo o un arquitecto»<sup>12</sup>; de Vetusta<sup>13</sup> recrea la crítica, la hipocresía de su sociedad, de Orbajosa<sup>14</sup> la inflexibilidad religiosa de sus personajes, y el ambiente asfixiante de Marinada<sup>15</sup>, etc.

Oilea mueve a todos sus habitantes hasta en el aspecto sexual, tal vez su tedio, su aburrimiento y sinsentido los conduzca a estar marcados por esta conducta: el médico que quiere salvar a Loredana cae en sus redes, la monja antes de entrar en el convento es abocada por el deseo que le produce Izan, etc. Todos los moradores de Oilea se sienten dominados por el poder sexual que le impone la ciudad.

### El discurso del personaje en *Donde siempre es octubre*

El interés estriba en mostrar las voces y pensamientos de los personajes en una novela que está plagada de personajes, y en donde seguir la vida lineal de cada uno es difícil por su variedad y el entramado complejo existente entre ellos. Las mentes de los personaje se transparentan y el interés por ellos se traslada al espacio interior. Llegar a ese lugar recóndito es producto de una experiencia que manifiesta la actitud vital del personaje de ficción y la capacidad receptiva de la novelista para transmitir estas actitudes y valores del discurso ajeno.

<sup>9</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 87

<sup>10</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*.... pàg. 59

<sup>11</sup> GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Cien años de soledad*. Madrid: Cátedra, 1987.

<sup>12</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 83

<sup>13</sup> Alas, Leopoldo. *La Regenta*. Ed. J. Oleza. Madrid: Cátedra, 1989, 2 vols.

<sup>14</sup> PÉREZ GALDÓS, Benito. *Doña Perfecta*. Obras Completas. Ed. A. Hoyo. Madrid: Aguilar, 1970, vol. I

<sup>15</sup> PARDO BAZÁN, Emilia. *La tribuna*. Ed. Benito Varela Jácome. Madrid: Cátedra, 1986.

En la narrativa española la voz impersonal domina sobre la personal, sin embargo esta obra está enriquecida por una voz narrativa personal e impersonal, atendiendo a la realidad de que el personaje posee dos formas de expresión la voz y el pensamiento tanto en un caso como en otro. Partiendo de que toda la obra es un entramado de voces, pensamientos, memorias y recuerdos plasmados en un amplio número de personajes que se conocen por sus palabras o por las descripciones que otros hacen de ellos, o ya sea a través del relato impersonal. En esta obra destacan sus técnicas casi siempre basadas en una narración personal con la que comienza cada capítulo y que introducen diálogos como modo de elocución, casi siempre recreándolos a través de la memoria, con el objetivo de presentar las vivencias de los personajes como algo real y cercano al lector.

Normalmente de los veinticinco capítulos casi todos ellos se inician con un personaje que habla o piensa en primera persona y, a su vez, sitúa la acción de aquello que quiere comunicar, así sucede con los pensamientos de Delian, Fiona, la vida de los Lombo contada por el nieto, los pensamientos de Izán, de Iverne, Aryam, Samael.

En otras ocasiones, unos siete capítulos, el narrador no se identifica con ningún personaje, emplea la forma impersonal, con una tercera persona con lo cual se distancia de lo que cuenta, pero se aprecia un narrador omnisciente, que selecciona la información, y emplea el estilo indirecto libre para mostrar todo lo que conoce del personaje, así sucede con Eleanor Prime, Lavinia, etc..

Por último, en dos ocasiones, en los capítulos tres y once, el narrador expresa unas ideas sobre un personaje, bien sobre su físico, bien sobre sus costumbres, comportamiento, etc. sin desvelar la identidad del sujeto del que habla en todo el capítulo porque parte del presupuesto de que el lector comparte sus conocimientos. Por tanto el lector tiene que imaginarse a quién se refiere dentro de todo el compendio de la narración y descubrirlo más adelante.

El relato impersonal surge a través de la voz citada o estilo directo, irrumpe en medio de la composición narrativa y rompe la monotonía de la narración y descripción. Dicha situación se valora por medio de las palabras o diálogo de un personaje sin réplica alguna por parte de otro. Esta voz citada se repite con frecuencia en la novela de Espido y produce viveza en el relato, cuando predomina el espacio narrativo con mayor contenido y está impregnado de un lenguaje subjetivo que, a veces, connota actitudes personales concretas, en este caso desacuerdo con el comportamiento del personaje, porque cree que su intención no es correcta:

Ydgard contemplaba la bruma como si fuera un misterio insondable, y siempre quería abrir las ventanas para que entrase, pero la vieja Beda le sujetaba las manos y refunfuñaba contra la humedad y la poca salud de la señorita; y las ventanas continuaban cerradas. Brunant dejaba la casa de los Aly ya de noche, y alcanzaba a ver como su hermano cerraba la pastelería.

–Tarde, siempre tarde –gruñía–. Cualquiera diría que lo haces a propósito.

En la voz citada se aprecia también una variante a través de la tendencia objetivista, en la que predominan los diálogos que generalmente están contruidos en un discurso o estilo directo, y en donde la expresión de un personaje se relaciona y

comunica con otro, por medio de la voz citada y de la heterodiscursividad, propia de los pensamientos y de la voz. Así, en la voz se vive esta situación.

«Eudes no opinó... Aceptó... Tanto influyó en el ánimo de Eudes y comenzó de nuevo.... Algo se avanza siempre.

–Pareces contenta con tu nuevo trabajo –pausa–. Yo lo estoy –pausa–. Yo... –pausa– creo...que tal vez unidos... de tal manera que ambos lográramos lo mejor...»<sup>16</sup>

Este diálogo pausado recoge la voz citada, queriendo reflejar la realidad de Eudes con Monrola, situación tensa entre ambos, cuando él quiere hacerle partícipe de su vida diaria.

En esta novela el diálogo es la técnica compositiva más importante y principal después del discurso narrativo. Normalmente se manifiesta como apoyo del relato, pero aquí es fundamental porque la composición de la obra se sustenta por excelencia en el diálogo. Están dotados de un sentido referencial que les confiere cierta autonomía. Con ellos se pretende aproximar al lector la realidad auténtica de la materia de la novela.

En ocasiones aparecen con *verbum discendi*, aunque a veces, ocurre la desaparición de estos y ambos comunican efectos estilísticos diferentes. Sin los verbos de lengua el lector se siente más próximo a la conversación, como si la viviese directamente, con los verbos de habla sugiere una actitud distanciadora, como algo sucedido y relatado:

«...me llamó a su habitación y me habló del testamento.

– Tú serás quien lleve la fábrica, Vidalito. No confío más que en ti. Dejo las tierras a Lavinia y la mitad de la casa a Belial.

– Le declaró pródigo, abuelo.

– Ya lo sé. Por ello tú administrarás su parte.

– ¿Y Delian? –preguntó.

– ¿Qué pasa con Delian?

– ¿No le quedará nada –insistió–.

– No –dijo– el abuelo. Le temblaba la barbilla. Esa noche la pasó llorando»<sup>17</sup>

Aquí el diálogo ocupa momentos culminantes de la tensión dramática de la novela, puesto que los problemas y soluciones de los personajes se dirimen en la conversación.

En ocasiones se produce una concatenación o encabalgamiento entre las réplicas del diálogo y los enunciados de los pensamientos del personaje. Aquí se manifiesta el encabalgamiento entre el diálogo y los pensamientos de Vidal:

«No, su carta dirá algo así como que ha comprado la casa de Anémonas que nos gustó desde niños y que viene a vivir a ella. Tendré que enfrentarme a él y aceptar su cariño. Me siento despreciable cuando me abraza y yo desearía verlo gordo, con incipiente calvicie, chabacano y desastrado, y veo que no es así y que nunca será así.

<sup>16</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 147

<sup>17</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre...* pág. 87

Las mujeres sobre todo me hacen ser su consecuencia. Me analizan como hacía aquella deforme del sur con su alrededor .

– No se parecen.

– Todo lo más los ojos.

– Mujer, ¿qué dices y además, el color...?

– No hay comparación.

– No. Vidalito es tan seco, tan serio. Es muy distinto.

– Los tres son muy distintos.

Me tachan de orgulloso. Es bueno ser orgulloso; así la gente te deja en paz. No siento celos; nunca me ha interesado ninguna. Sólo Lavinia, que jugaba conmigo de pequeña y si tocaba a mamás y a papás siempre era su hijo, también por los ojos, porque los nuestros eran grises y fríos...»<sup>18</sup>

Vidal expresa sus sentimientos de inferioridad comparándose con sus hermanos tanto por sus propios pensamientos como por la opinión que otros tienen de él, Hecho que no se entiende puesto que es el predilecto y heredero de su abuelo.

La *voz referida* no se emplea porque el discurso de estilo indirecto no suele aparecer en esta novela, que prefiere principalmente los diálogos por su mayor naturalidad y porque representan la voz del personaje fielmente. Hechos que la *voz referida* no aporta, aunque sí ofrece mejor organización sintáctica puesto que sitúa el discurso del autor en plena coordinación con la actitud personal y el tiempo.

La voz narrada y monólogo narrado son los atributos del discurso indirecto libre que suelen manifestarse, generalmente, en conjunto. Se muestran con bastante frecuencia en esta novela.

«Se sentía orgulloso de sí mismo. Presumía, para su fuero interno, de ser el único que a su edad (...) sentía aún interés por el mundo y el cultivo de la inteligencia.....

Esas ideas estaban enterrada en lo más profundo de su alma, porque Sorel era un hombre observador y de pocas palabras. Además, Copelia se hubiera reído de conocerlas. Copelia Letor creía de buena fe que era indispensable para su marido y para el resto del mundo»<sup>19</sup>.

Le dijeron que había traído el mal tiempo a Oilea y lo cierto es que la noche en que Brunant llegó fue la primera en que el Norte de la calle de los Cerezos se llenó de niebla como hacía mucho que ya no se llenaba. Ella misma, en tarde en que leía a Ydgar en voz alta, recordaba como la niebla había bajado de las montañas prendida a su falda<sup>20</sup>.

Se revela sin marca introductoria el conocimiento que el narrador tiene de los pensamientos de Sorel con los predicados: «sentía», «presumía», «creía» «recordaba» y sus propias hipótesis referentes a la actitud que tomaría su esposa ante sus decisiones: «hubiera reído».

<sup>18</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre... pàg. 88*

<sup>19</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre... pàg. 154*

<sup>20</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre... pàg. 126*

Por otro lado predomina la narración personal y entre los procedimientos empleados destaca la psiconarración y discurso disperso en la narración personal. Vasía<sup>21</sup> o Fiona<sup>22</sup> presentan la materia narrada en un ahora, respecto al pasado como personajes narradores, pero que en ambos planos, espacios temporales, se funden de forma muy sutil. Así en este yo narrador-personaje, se vislumbra de forma escondida el narrador omnisciente.

En ambos discursos se manifiesta la emoción que sienten los personajes narradores al hablar de sus relaciones: Vasía con Muriel y Guillemette con Fiona, por ejemplo respecto al plan para asesinar a Kelsey.

Lingüísticamente existen verbos de pensamiento introductorios que tienden hacia el discurso concreto con un propósito testimonial.

No ignoro que mamá no sabe qué ocurrió. Creía y tal vez tuviese razón que yo lo tenía todo, que me lo había dado todo. Sí, ella creía que yo lo tenía todo, desde la habitación más bonita de la casa, la que da al callejón, hasta una inteligencia privilegiada, pero ignoraba (nunca se lo he dicho) que mi destartalada y primorosa estancia sólo me gusta porque puedo sentada sobre la cama, mirar al callejón puedo desde la mañana, distinguir al lechero, observo a Aiken que viene a recogerme...”<sup>23</sup>

Participa también del tipo de narraciones de carácter autobiográfico, monólogo autonarrado, en el que estos personajes, al narrar momentos concretos y relevantes de sus vidas, recuerdan sus sentimientos y reflexiones, con los que mantienen una distancia temporal.

Para el profesor Luis Beltrán: “Lo fundamental del monólogo autonarrado en el siglo XX es la tendencia a realzar el ahora en el pasado y que se puede entrar por completo en los límites de la conciencia del personaje narrador y por tanto tiene éste mayor autonomía”<sup>24</sup>.

!Muriel!

Francamente hace ya tres días que pienso en ella con un deje de nostalgia. Luego debe ser cierto que estuve enamorado. Ha sido mala suerte de la mía, descubrirlo justamente ahora que su nombre corre de boca en boca y gira como una peonza. En una ciudad pequeña como la nuestra, en la que la historia del vecino es tan conocida tan al detalle como la propia, Muriel se consideraba un pegote de barro en las cortinas, la mujer más escandalosa de Oilea. Bien, sin negarlo, si partimos de ello, ¿qué necesidad tenía de remover entre la basura: Muriel era un caso extraño, lo reconozco. Se solazaba con el dolor<sup>25</sup>.

Otro tipo de monólogo aplicado en la obra es el monólogo memoria que según Cohn “debe focalizar el pasado”<sup>26</sup>. Un personaje recuerda y cita los hechos acaeci-

<sup>21</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre...* pág. 11-22

<sup>22</sup> FREIRE Espido. *Donde siempre es octubre...* pág. 23-30

<sup>23</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre...* pág. 23

<sup>24</sup> BELTRÁN ALMERÍA, Luis. *Palabras transparentes*. Madrid: Cátedra, 1992

<sup>25</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre...* pág. 11.

<sup>26</sup> COHN, D. *Transparent Mind*. Princeton. Nueva Jersey, Princeton University Press, 1978.



dos a la familia de Lombo<sup>27</sup> la muerte de su abuela y padres, y las vivencias con su abuelo y hermanas. El nieto relata su pasado anterior a la situación actual en la que se encuentra, que no tiene concreción de espacio temporal ni está bajo las coordenadas temporales. El personaje en estos momentos no desarrolla ninguna actividad, sino que se encuentra en posición de descanso.

Cuando Carenta murió el viejo Lombo le lloró toda la tarde, veló su cadáver otra hora más, se sacudió el polvo de su venerable cabeza y decidió bajar a organizarle las honras fúnebres más esplendorosas que Oilea jamás hubiera visto.

Contó con los dedos y llenó una hoja de palotes; y luego se encogió de hombros y pensó que nada sería suficiente para recordar a su nuera<sup>28</sup>.

En ocasiones el discurso se comparte con un monólogo autobiográfico. Por ejemplo el personaje Galen que parece el narrador personaje habla de sus propios sentimientos, solo y hace una semblanza de su familia, mezclando los hechos que rescata de su memoria, con sus propias sensaciones. De este modo se pretende mostrar el relato a través de su propio estado psicológico. Se puede afirmar que tanto monólogo memoria como el autobiográfico pretenden expresar la lucha de su propia conciencia.

También utiliza otra forma de narrar por medio de un narrador omnisciente, en tercera persona, con un estilo indirecto libre. De ese modo forma se capta el conocimiento sobre los hechos y sentimientos de la maestra Eleanor Prime sobre Sorella y Worsen Castile. Para ello emplea verbos como “imaginaba”, “maldiciendo”, “odiaba”, “reconocía” pero, a la vez, se trasluce la opinión de quien narra hacia este personaje: «era bastante mediocre», «parecía una vieja». En el discurso aparece la descripción por medio del empleo de imperfectos. Cuando describe situaciones realizadas en un pasado anterior usa el pluscuamperfecto mientras que el pretérito simple sirve para la narración.

«Eleanor se levantaba a las seis, organizaba su vida y le quedaban siempre ocho o diez minutos para llorar la esterilidad de sus esfuerzos.... todas las noches se metía en cama con la imagen de Worsen.....había estudiado violín cuando era niña, pero había tenido que abandonarlo...»<sup>29</sup>.

También aparece este empleo en el relato sobre el sacrificio que realizó Lavinia por Nordri Sauso amante de Ragnelle Visé quien descaba que fuera de polizón en el Natural<sup>30</sup>.

«Cuando Lavinia sonreía su sonrisa resultaba tan lastimosa como si fuese a estallar en llanto. Le gustaban las tardes de terciopelo gris, en las que podía deslizarse con la melodía de un violoncelo y la contemplación de la lluvia tras el cristal.

Se defendía del tiempo y del aburrimiento de tres maneras fijas, de las que dos eran confesables y otra prohibida».

<sup>27</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre....pág. 33-48.*

<sup>28</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre....pág. 33*

<sup>29</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre....pág. 43*

<sup>30</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre....pág. 61 - 71.*

Respecto a los monólogos destaca otra forma: el monólogo autorreflexivo donde el pronombre sujeto de segunda persona sustituye al de primera persona. Presenta un sujeto de la enunciación que expresa su autoreferencia en segunda persona,<sup>31</sup> y que no es más que la voz de la conciencia. Así Lavinia mediante una retrospectiva se dirige al espejo de cristal.

«Yo podría haber sido una gran actriz de no haber sido por ti y tu cristal. Sí una gran actriz, radiante, triunfal,,, Habría convertido mi vida en leyenda. Podría interpretar a la Dama Blanca...

¿No me crees? Tú me has visto fuera de esta habitación, y a ti siempre te he contado la verdad»<sup>32</sup>.

El empleo del tú autorreflexivo, los condicionales y perífrasis tienen un significado especial. Aunque hay narración, no es un contexto narrativo, sino discursivo, por parte del personaje, debido al condicional y la forma de segunda persona. Este texto responde a una situación virtual que podría haberse dado en el personaje, puesto que su voz interior, siempre precedida por el recuerdo, se rebela ante su posición actual. De haberse cumplido su deseo, hubiera sido otro su final, y no la propia muerte, siempre precedida por el recuerdo.

Es un monólogo que sugiere el discurso interior con la mezcla de la memoria: «Recuerdo, recuerdo, recuerdo... no te rías.»<sup>33</sup> «La interpretación del tú se considera como el desdoblamiento de la voz interior en la voz de la conciencia, de forma que traduce directamente la realidad exterior. Así, este tú, es ella misma que, a su vez, se refleja en el espejo en sentido narcisista:

«Pero tú no temas. Estás protegida por ese cristal que no me arriesgaría nunca a romper»<sup>34</sup>.

«...te enamoraste de él, como yo. Pero Otto es mío, mío, mío. Tú estás tan sola Iverne, como yo, Iverne»<sup>35</sup>.

«...me diste pena tras el cristal a la mañana siguiente»<sup>36</sup>.

Esta atribución de la autorreflexión a la conciencia y a los pronombres de segunda persona es el producto de una determinada concepción del discurso interior, con una mezcla de la fantasía como convención literaria.

Debido a los diferentes matices de esta novela, también contiene motivos de la novela negra. Ante la muerte del médico se inculpa a Loredana que a través de sus cartas descubre su vida, carácter y esquizofrenia, pero en especial el lector descubre los sentimientos y perversidad de la mujer hacia el doctor a quien parecía que amaba. Las cartas juegan un papel de confesión para conocer a este personaje. Confi-

<sup>31</sup> BELTRÁN ALMERÍA, Luis. *Palabras Transparentes*. Madrid: Cátedra, 1992. pág. 176

<sup>32</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre...* pág. 72

<sup>33</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 73

<sup>34</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 72

<sup>35</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 77

<sup>36</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 80

dencias en primera persona, dirigidas a Sorgenfri el policía. Alude a sus dolencias, su enfermedad incurable, su afición por la música y pintura, su cura de zomoterapia, con carne cruda y sangre de animales. Se despide para nunca relacionarse con los habitantes de Oilea:

Estoy amarilla y flaca. (...) Mi pelo crece excesivamente. He renunciado a cortar-lo (...) Ya no soporto la menor acción del sol. Mi casa es una mancha para la sombra. Sólo cuando anochece me atrevo a visitar en el jardín a mis pobres rosas abandonadas, y al ciruelo ancianito que, no puedo explicarte por qué, me refresca dulces. Luego entro y consumo cantidades ingentes de sangre diluida y empalagosas galletas. Una comida repugnante, pero la única que tolero<sup>37</sup>.

Justifica su comportamiento y actitud porque cree que ante su final inminente, no tiene sentido ocultar su propia realidad, en cambio sí puede originar la piedad hacia su persona.

Otra técnica empleada: el doble narrador. Un personaje, Izán, comienza recordando una historia a Aigle sobre Barclay y cuando intenta evocar los hechos que sucedieron y los pensamientos que éste le confió sobre su colección de mariposas y sus amores con Moira Cannon reproduce las mismas palabras del diálogo y narración de Barclay. En esta situación existe un cambio de la tercera a la primera persona, con la finalidad de reproducir las mismas palabras pronunciadas, en la cual alterna la narración y el diálogo; su finalidad es acercarse más al receptor al mostrar la situación más cercana y real.

En conclusión, la novelista ha sabido plasmar en sus obras una unidad temática, en la que recrea un mundo fantástico, lleno de supersticiones, amor y desamor.

Así mismo crea un universo que se encuentra situado en lugares fantásticos e imaginarios. Poblado por personajes reales y soñadores, de los que ha sabido captar sus sentimientos y psicología. Los protagonistas a través de la memoria y el recuerdo rescatan del pasado sus tradiciones, evocan las vidas de sus familiares y todo aquello que ha colaborado a que sean ellos como son.

También maneja con maestría una variedad de técnicas narrativas que engrandecen y amplían las dimensiones de su narración, así como contribuyen a enriquecer el tema con una variedad de puntos de vista, expresados a través de la polifonía de voces.

El discurso personal presenta a unos personajes que se expresan en primera persona, de este modo se acercan al lector y lo hacen partícipe de sus conflictos y preocupaciones.

## Bibliografía

- BELTRÁN ALMERÍA, Luis. *Palabras Transparentes*. Madrid: Cátedra, 1992  
 FREIRE, Espido. *Irlanda*. Barcelona: Planeta, 1998.

<sup>37</sup> FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. pág. 174

- FREIRE, Espido. *Donde siempre es octubre*. Barcelona: Seix- Barral, 1999.
- FREIRE, Espido. *Melocotones helados*. Barcelona: Planeta, 1999.
- FREIRE, Espido. *Primer amor*. Madrid: Temas de hoy, 2000.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Cien años de soledad*. Madrid: Cátedra, 1987.
- ALAS, Leopoldo. *La Regenta*. Ed. J. Oleza. Madrid: Cátedra, 1989, 2 vols.
- PÉREZ GALDÓS, Benito. *Doña Perfecta*. Obras Completas. Madrid: Aguilar, 1970, vol. I
- PARDO BAZÁN, Emilia. *La Tribuna*. Ed. de. Benito Varela Jácome. Madrid: Cátedra: 1986.
- TACCA, Óscar. *Las voces de la novela*. Madrid: Gredos, 1985.

#### RESUMEN

La novelista Espido Freire ha publicado tres novelas en un mismo año, 1999, que han sido apreciadas por el público y la crítica, e incluso con su novela *Melocotones helados* recibió el Premio Planeta. Este estudio sobre su narrativa intenta hacer algunas reflexiones sobre las similitudes de los mundos que refleja en sus novelas, temas, motivos y personajes. Además considera las diferentes técnicas sobre las que se apoya el discurso de su novela *Donde siempre es octubre*.

#### ABSTRACT

In only one year, 1999, the novelist Espido Freire published three novels which were acclaimed by readers and critics alike. She was even awarded the Premio Planeta for her novel entitled *Frozen Peaches*.

This study on her narrative constitutes an attempt to reflect on the similarities of the worlds depicted in her novels, of themes, motives and characters. In addition, it concentrates on the different techniques upon which the discourse of her novel *Where it is always october* is based.

## Luis Cernuda y la canción tradicional

Armando López Castro

En su conocido ensayo “Poesía popular”, de 1941, Luis Cernuda, además de negar la existencia de un arte o poesía popular, “pues la poesía exige como condición previa para aproximarse a ella la singularidad..., lo cual es incompatible con lo colectivo”, siguiendo la línea de Juan Ramón Jiménez (“Lo esquisito que se llama popular es siempre, a mi juicio, imitación o tradición inconsciente de un arte refinado que se ha perdido”, dice en *Crítica paralela*), subraya la supervivencia de la canción tradicional en el teatro del siglo XVII, en el romanticismo y en la generación del 27, sobre todo en poetas como Lorca y Alberti, cuya poesía arranca de una lectura directa de los Cancioneros y de Gil Vicente. Cernuda siempre ha pensado que el poeta que se mueva en una órbita de poesía culta, si no tiene oído para lo popular, es imposible su renovación poética, por eso, aunque sea un poeta bastante ajeno al espíritu de lo popular y nacional, siempre le interesó oír el delgado rumor de la canción, del romance, del octosílabo, que aparece ya en las jarchas, en los orígenes de nuestra lengua.

A diferencia de la época actual, demasiado acostumbrada al lenguaje instrumental de la comunicación, la tendencia neopopularista viene motivada, entre los poetas del 27, por su preocupación artística de insertar los experimentos vanguardistas dentro del orden ideal de la tradición. Estos poetas sintieron la necesidad de fundir ambos elementos: la tradición como elemento dado y la experiencia individual. Como siempre sucede en poesía, esa fusión es singular y distinta en cada poeta. Para empezar, podemos decir que, a lo largo de la escritura poética de Cernuda, no hay una imitación tan directa como la que practica Alberti en su poema “Mi corza, buen amigo”, que viene a ser una glosa de la canción tradicional anónima, “En Ávila, mis ojos”, tan llena de dramatismo. Lo que percibimos en ella es más bien una incorporación de tonos y ritmos que vienen de lejos, tan recurrentes e intemporales que parecen escritos desde siempre.

En el ambiente literario de los años veinte, el debate sobre la cuestión de la *pureza*, visible en la conocida “Carta a Fernando Vela sobre la poesía pura”, publicada por Jorge Guillén en *Verso y prosa* en febrero de 1927, junto con la atracción

estética que los jóvenes poetas sintieron por Góngora, al que Federico García Lorca, en su conferencia “La imagen poética de don Luis de Góngora”, ve como el maestro de la metáfora, no son ajenos a la oposición entre popularismo y tradicionalidad, técnicamente formulada por Menéndez Pidal y expresada poéticamente por Juan Ramón Jiménez. De la unión entre “lo popular y lo aristocrático”, fraguada en la Institución Libre de Enseñanza y continuada por la generación del 98, brota el *humus* de la poética juanramoniana, atenta siempre al sonido de las letras populares e incorporada por los poetas del 27, que heredan la música de esa voz de un tiempo remoto, su rumor y su silencio, sonando en lo inmóvil del poema allá por lo oculto del tiempo. Así sucede ante todo con la poesía de Cernuda, sostenida por la “Memoria de un olvido”, como él mismo escribe, porque esa voz habla, en prosa o en verso, contra la muerte y así se hace duradera. Ya entre los poemas inéditos de su primer libro *Perfil del aire* (1927), hallamos este romance, tan diferente al resto de la serie y donde el poeta sigue las fórmulas del romancero tradicional para expresar su mundo íntimo

De tanta estival presencia  
 henchida canta la casa:  
 celestes muros ligeros  
 levantados como alas,  
 5 por el jubiloso espacio  
 se la llevan en volandas.  
 Desnudo el cuerpo, tan puro  
 en su adolescente gracia,  
 entre la fronda vislumbra  
 10 fugitivas sombras blancas.  
 Obstinándose, los brazos  
 enamorados abrazan  
 la forma esbelta del aire  
 sonriente de luz clara.  
 15 Mas una difusa onda  
 va rindiendo luminarias  
 festivas en las orillas  
 del gozo que se acercaba.  
 ¿De dónde viene este oscuro  
 20 miedo de dicha frustrada?  
 ...Acaso duerme el estío.  
 Y las puertas de la casa,  
 todas las puertas abiertas,  
 quisieran estar cerradas:  
 25 aprisionar con sus hojas,  
 firmes contra la amenaza  
 friolenta de ese tiempo  
 inseguro de sus ansias,  
 la tibia dulzura nuestra,

30 que sin el cristal escapa,  
 inasible, velozmente  
 fugitiva hacia la nada.  
 Estamos solos, de nuevo.  
 De tierra otra vez, sin alas,  
 35 los muros vienen a tierra.  
 ¡Soledad tan desolada  
 en el ámbito sobrante  
 de la atmósfera sonámbula!  
 ¡Sorda soledad, tan sola  
 40 entre paredes cerradas!  
 Pero el cuerpo no se cree  
 despojado de la gracia,  
 aunque se mire desnudo,  
 sin el candor que alumbrara  
 45 sus miembros tersos con luces  
 divinamente endiosadas.  
 Y por la casa yacente  
 en intimidad opaca,  
 le busca el nido más tibio  
 50 a su frágil esperanza.  
 Mas, ¡oh clara maravilla!:  
 cuando ya el rincón estaba,  
 ¿qué frescas luces son esas  
 tan agudas que resbalan  
 55 por el aire en resplandores  
 de vida resucitada?  
 ¡De nuevo vuelve el estío  
 levantándonos el alma!  
 Toda la casa se tiende  
 60 con las alas desplegadas.

El poema capta al lector por entero, aunque esta captación dependa de la agrupación de sus imágenes múltiples. Cernuda maneja las fórmulas del romancero tradicional, sobre todo a través de la lectura del *Romancero gitano* de Lorca, escrito entre 1924-1927 y que el poeta sevillano conocía antes de su publicación, por las lecturas en la Residencia de Estudiantes, para componer un poema que transcurre en un clima onírico y en el que se oye una voz que llega desde la muerte y exige la resurrección. Dentro de una estructura circular, pues el romance comienza con el estío y vuelve a él, no es difícil distinguir tres momentos: Júbilo (vv.1-14), temor a la soledad (vv.15-40) y de nuevo júbilo (vv.41-60), unidos por el cuerpo del amor, errante y añorado, que habita en las palabras y tan sólo en ellas se reconoce. Quiere ello decir que los distintos recursos expresivos, la marca subjetiva de la exclamación (“¡Sorda soledad, tan sola / entre paredes cerradas!”) y de la interrogación retórica (“¿qué

frescas luces son esas / tan agudas que resbalan / por el aire en resplandores / de vida resucitada?”), que traslucen el punto de vista del hablante, la alternancia de tiempos verbales (“alumbrara”, “estaba”), frecuente en el romancero tradicional, la distorsión sintáctica del hipérbaton (“sonriente de luz clara”), tan practicada por Lorca en su *Romancero gitano*, el predominio de los adjetivos antepuestos (“por el *jubiloso* espacio”, “*Desnudo* el cuerpo, tan puro / en su *adolescente* gracia”, “*oscuro* miedo”, “*tibia* dulzura”, “*frágil* esperanza”, “*frescas* luces”), que ponen de relieve una cualidad escogida por el hablante, la personificación de la soledad, reforzada paronomásticamente (“¡*Soledad tan desolada* / en el ámbito sobrante / de la atmósfera sonámbula!”) y la compleja red simbólica de *la casa – los muros – el aire*, todos ellos se ponen al servicio de la imaginación poética para configurar, en el espacio del poema, un ámbito de libertad. En poesía, la imagen lo es todo y la evocación de la casa, que es realmente un cosmos, protege al poeta y le permite soñar la intimidad en su centro: la nostalgia del amor perdido. El amor y la palabra no son simplemente dos espacios yuxtapuestos. En el espacio imaginario del poema, se interpenetran y animan mutuamente<sup>1</sup>.

El movimiento originario de la escritura poética es un movimiento musical. El origen de lo poético está en el ritmo: “Hacia los catorce, y conviene señalar la coincidencia con el despertar sexual de la pubertad, hice la tentativa primera de escribir versos. Nada sabía acerca de lo que era un verso, ni de lo que eran formas poéticas; sólo tenía oído o, mejor dicho, instinto del ritmo, que en todo caso es cualidad primaria del poeta”, nos dice Cernuda en *Historial de un libro*. La particularidad de la construcción poética radica en la unidad de sentido y sonido, que se sostiene lingüísticamente como un todo en la estructura del poema, de modo que éste se presenta como una organización del sentido literario. En la estética móvil de la modernidad, sobre todo a partir del modernismo y las vanguardias, la exactitud de la cadencia regular va dando paso a una rítmica innovadora, donde la organización del discurso no depende de criterios externos, sino que queda transformado por el sujeto del poema. La teoría del ritmo como práctica de un sujeto específico genera una continuidad del lenguaje en la que resulta abolida la separación de las viejas categorías aristotélicas, la retórica, la poética, la ética, la política, y la significación del poema surge del cruce entre distintos niveles lingüísticos en la flexibilidad del verso libre, que incorpora, en su vibración, el intento de acercarse al deseo a la realidad a través del poema hecho canción, estableciendo una dialécti-

<sup>1</sup> El texto de este romance inédito, enviado por Cernuda a Jorge Guillén en una copia autógrafa, aparece fechado el 2º de abril de 1927, según la edición de D. Harris, *Perfil del aire*. London, Tamesis, 1971, pp. 60-61. Para un análisis del poema, siguiendo la lectura del *Romancero gitano* de Lorca, véase el estudio de A. Delgado, *La poética de Luis Cernuda*, Madrid, Editora Nacional, 1975, pp. 94-99.

En cuanto al símbolo de la casa como espacio de la intimidad en donde domina lo onírico, véase el estudio de G. Bachelard, *La poética del espacio*, México, FCE, 1965, pp. 35-112. El recinto de la casa, unido al mundo de la infancia, es particularmente visible en los poemas de *Ocnos*, sobre todo en el poema “La casa”, fechado en 1963. Véase el artículo de Julio Manuel de la Rosa, “El tema de la casa en la obra de Luis Cernuda”, *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Luis Cernuda (1902-1963)*, Sevilla, Universidad, 1990, pp. 27-31.



ca entre situación y expresión poética, que traduce la complejidad de un pensamiento esencialmente contradictorio. Así lo vemos en el poema “Estoy cansado”, de *Un río, un amor* (1929), donde el desarrollo del poema se va ajustando a la sensación de profundo abatimiento, presente ya en el título

#### ESTOY CANSADO

Estar cansado tiene plumas,  
Tiene plumas graciosas como un loro,  
Plumas que desde luego nunca vuelan,  
Mas balbucean igual que loro.

- 5 Estoy cansado de las casas,  
Prontamente en ruinas sin un gesto;  
Estoy cansado de las cosas,  
Con un latir de seda vueltas luego de espaldas.

Estoy cansado de estar vivo,  
Aunque más cansado sería el estar muerto,  
Estoy cansado del estar cansado  
Entre plumas ligeras sagazmente,  
Plumas del loro aquel tan familiar o triste,  
El loro aquel del siempre estar cansado.

Uno de los descubrimientos del surrealismo fue liberar al lenguaje de sus límites, dar a la palabra la libertad que por naturaleza le pertenece. La recurrencia de la expresión *estar cansado*, que aparece siete veces en catorce versos, la combinación de anáfora y anadiplosis (“Estoy cansado del estar cansado”), el paso de lo enunciado (“Estar cansado”) a lo vivido (“Estoy cansado”) y el símbolo del loro como equivalente corelativo del cansancio (“El loro aquel del siempre estar cansado”), junto con los objetos que evocan una languidez placentera (“plumas”), no hacen más que intensificar esa atmósfera de cansancio e indolencia que aparece en los primeros libros de Cernuda. La insistente reiteración del enunciado inicial, a través de sucesivas variaciones, en las que hay un dominio del verso sobre la línea, como ocurre en las canciones tradicionales, tiene por objeto revelar el fallo del sentido bajo la apariencia de su construcción, la irónica pretensión de dar sentido a la destrucción del sentido. De hecho, lo blanco como espacio de ruptura en *Un Coup de dés* de Mallarmé, uno de los textos fundadores de la modernidad poética, lleva a cuestionar el sentido del lenguaje, haciendo que la destrucción del sentido aparente se convierta en la expresión de otro sentido posible y el ritmo como crítica del sentido se intuya, en el espacio significante del poema, como intercambio nunca suspendido de la visión del mundo<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Refiriéndose a la flexibilidad del verso libre, señala Cernuda en *Historial de un libro*: “Lo curioso es que, a pesar de ambas cosas, verso libre y ausencia de rima, en ocasiones sea visible en alguna de tales composiciones (por ejemplo, “Estoy cansado”) una intención análoga a la de la canción: creo que siempre

Si en *Un río, un amor* (1929) y en *Los placeres prohibidos* (1931) resulta patente la huella surrealista, sobre todo en la atmósfera onírica que envuelve los poemas, en *Donde habite el olvido* (1932-1933) se abandona ese mundo y se vuelve a las *Rimas* de Bécquer, al amor amargo que lo domina y que Cernuda proyecta sobre su reciente fracaso amoroso. Nos hallamos, pues, ante un libro límite, marcado por la experiencia personal, donde el amor lleva a la muerte y sólo queda el recuerdo de un olvido. Olvidar es intentar que el amor desgraciado no hubiera tenido lugar, una ilusión de una victoria sobre el tiempo. Por eso, en el poema XI, uno de los más importantes del libro, el deseo de perderse en el olvido del amor, donde habita la nostalgia, es una forma de reconocimiento

XI

No quiero, triste espíritu, volver  
Por los lugares que cruzó mi llanto,  
Latir secreto entre los cuerpos vivos  
Como yo también fui.

5 No quiero recordar  
Un instante feliz entre tormentos;  
Goce o pena, es igual,  
Todo es triste al volver.

Aún va conmigo como una luz lejana  
10 Aquel destino niño,  
Aquellos dulces ojos juveniles,  
Aquella antigua herida.

No, no quisiera volver,  
Sino morir aún más,  
15 Arrancar una sombra,  
Olvidar un olvido.

La palabra poética está destinada a reconocer el cuerpo del amor. Y aunque el hablante no quiere recordar esa experiencia desgraciada (“No quiero recordar / un instante feliz entre tormentos”), siempre vuelve incesante “Aquella antigua herida”. La sugerencia del demostrativo de tercera persona en posición anafórica nos hace ver que cuanto más se olvida el amor, mejor se comprende. Si el amor pasado

---

ha sido constante en mis versos, aunque a intervalos, la aparición del poema-canción. Pero no quería repetir la forma y la manera de las canciones medievales, ni de las letrillas, sino con impulso semejante, conseguir otra expresión. Inútil añadir que nadie se dio cuenta de mi propósito”. Tales palabras revelan que la emoción del poema, más que de la imitación superficial de una medida determinada, depende de ese “impulso” o rumor imposible.

En cuanto a la destrucción del sentido como instauración de otro posible, tan reiterada desde Mallarmé y que aquí se presenta en forma irónica, véase el comentario que hace J. Ferraté, a propósito de este poema, en su ensayo “Luis Cernuda y el poder de las palabras”, *Dinámica de la poesía*, Barcelona, Seix Barral, 2ª ed., 1982, pp. 335-341.

volviera con toda su pasión, la nostalgia no existiría, de ahí el deseo de aceptar la muerte (“Sino morir aún más”), porque la afirmación del amor en la muerte es una forma de supervivencia. En poesía, se impone siempre la fuerza de lo desconocido. Desear es morir. Desde su ausencia, la muerte es el vacío que la palabra se dispone a ocupar, de modo que “Olvidar un olvido” es dar paso a la memoria, que nace de aquél, al ritmo o música interior que existe como realidad primera antes de ser expresado en palabras y genera ideas e imágenes al margen de toda medida. Por eso, Cernuda vuelve a la expresión poética de Bécquer, manteniendo el verso tradicional sobre la línea poética, con predominio del verso hexasílabo, y utilizando la reiteración, tanto de palabras como de frases, como principal recurso estilístico. Bajo la constante reiteración negativa (“No quiero”), el olvido abre espacio a lo puramente iluminador de la infancia (“Aún va conmigo como *una luz* lejana / Aquel destino niño”), pues sólo un cierto olvidar ofrece la posibilidad de recordar. Entregarse a la acción del olvido, forma misma de la muerte, da lugar a lo imposible en la página, que es tal vez el objeto fundamental de la escritura poética, pues lo que el poeta hace con las palabras es destruirlas, hacerlas explotar, para que lo no discursivo aparezca en el discurso<sup>3</sup>.

*Las nubes* (1937-1940), la obra que inicia la madurez poética de Cernuda, es un libro sobre la guerra y el exilio, formado en la ausencia, donde se mezclan la España de tradición oscura y la España idealizada, tradicional y eterna, que está más allá de la experiencia bélica y halla uno de sus momentos más expresivos en el poema “El ruiseñor sobre la piedra”. La nostalgia de un tiempo roto, pues no en vano el libro iba a llamarse *Elegías españolas*, y el tono coloquial, tomado en buena medida del contacto con la tradición poética inglesa, contribuyen a ensanchar su escritura, haciendo que lo personal desaparezca del poema y la voz se objetive al máximo. Tal objetividad, fruto del distanciamiento, que tanto contribuye al ritmo natural del poema, con el uso sistemático de la rima asonante y del encabalgamiento, se plasma en una sencilla modulación de la melodía a través de la variedad formal y musical, en donde la voz sintoniza con el tema. La inclusión de poemas breves, los llamados poemas-canción, entre composiciones de más amplio desarrollo, no sólo obedece al hecho de dejar la expresión mucho más limpia y descargada, que es un poco lo que ocurre en la canción de tipo tradicional, sino también a la estética del poema breve, especialmente unida a la poesía como acto de conocimiento, pues cuanto más extensa sea la zona de experiencia oculta tanto más hará la palabra por descubrirla. Esta

---

<sup>3</sup> La desaparición o indiferencia del hablante es uno de los principios fundamentales de la escritura contemporánea. Véase, a este respecto, el ensayo de J. Derrida, “Dispersión de voces”, en *No escribo sin luz artificial*, Valladolid, Cuatro Ediciones, 1999, pp. 149-184. Toda palabra, sobre todo la que pertenece al dilatado espacio de la tradición, conlleva algo de irreductible que no se hace presente. Al borrar el lenguaje, al dejar la palabra en su desnudez, lo que hace esa ausencia es que venga a ser otra cosa. Sobre esta cuestión, es necesario remitirse a los escritos de S. Beckett, “Textes pour rien”, en *Nouvelles textes pour rien*, Paris, Minuit, 1958, pp. 113-206. Hay traducción castellana, *Relatos*, Barcelona, Tusquets, 1997, pp. 81-125.

exploración de un mundo desconocido, en este caso amoroso, puede verse en el siguiente poema

### CANCIÓN DE INVIERNO

Tan hermoso como el fuego  
Late en el ocaso quieto,  
Ardiente, dorado.

Tan hermoso como el sueño  
5 Respira dentro del pecho.  
Solo, recatado.

Tan hermoso como el silencio  
Vibra en torno de los besos,  
Alado, sagrado.

La voz poética nace de lo oscuro, que la envuelve y hace salir hacia la luz. Aquí, el cuerpo del amor, que lo es también de la palabra, nace del fuego destructor y se hace transparente en el silencio, que es el espacio más fértil para la revelación. La composición paralelística del poema, que establece una equivalencia entre los símbolos (“el fuego”, “el sueño”, “el silencio”), asociados fónicamente por medio de la rima asonante, las formas verbales (“Late”, “Respira”, “Vibra”), que pertenecen a un mismo campo semántico, y los adjetivos (“Ardiente, dorado”, “Solo, recatado”, “Alado, sagrado”), que tienden a un progresivo aligeramiento, nos permite colocar el poema en la misma línea de la canción tradicional de mujer, por la identidad del tema amoroso, de los recursos fónicos y rítmicos, como se advierte en la alternancia de octosílabos y hexasílabos dentro de cada estrofa, que evoca la asimetría del arcaico anisosilabismo irregular, y la relación entre símbolos análogos, confiada a la variación de la rima. Porque lo que aquí se ofrece es el nacimiento del amor, fuerza oculta o subyacente, en términos musicales y poéticos, el impulso del amor que se traduce en ritmo, un ritmo que es latido, respiración, vibración pura, lo que hace que el poema aspire a la función unificadora de la música y se presente como una pieza musical, según nos recuerda T. S. Eliot, que se revele como movimiento musical que hace perceptible lo interior<sup>4</sup>.

La alternancia de poemas largos y cortos y el proceso de reducción en la escritura poética, iniciados en *Las nubes*, no dejan de prolongarse en las obras posteriores. La inclinación hacia la expresión concisa no sólo responde al propósito estético de

---

<sup>4</sup> Para el movimiento de la voz poética, que parte de lo sensible y concluye en lo inefable, véase el breve e iluminador estudio de Clara Janés, *La palabra y el secreto*, Madrid, Huerga y Fierro, 1999. En cuanto a las nuevas teorías sobre el ritmo en la poesía contemporánea, que no nace de la cadencia regular, sino de la “organización del sentido en el discurso”, remito al trabajo de H. Meschonnic, *Critique du rythme*, Lagrasse, Verdier, 1982.

rehuir la grandilocuencia, tan connatural al 27, sino también de acercar el lenguaje poético a la alteridad del discurso musical, que siempre lleva un residuo, una excedencia de significado que precede al lenguaje en su condición de posibilidad. En el sonido de la canción se confunden los recuerdos y sufrimientos de un alma atormentada, según vemos en el poema “El andaluz”, de *Como quien espera el alba* (1941-1944), libro que trasluce, bajo la angustia existencial dominante, la huella de la lectura de Kierkegaard, donde el poeta expresa su propia tragedia personal

### EL ANDALUZ

Sombra hecha de luz,  
Que templando repele,  
Es fuego con nieve  
El andaluz.

5 Enigma al trasluz,  
Pues va entre gente solo,  
Es amor con odio  
El andaluz.  
Oh hermano mío, tú.

10 Dios, que te crea,  
Será quien comprenda  
Al andaluz.

Los poemas de Cernuda nos llegan casi siempre envueltos de oscuridades y luces complementarias, contradictorios como la vida misma, por eso nos reconocemos en ellos. A esa situación de desgarramiento entre la ausencia del sur y la presencia del exilio alude en *Historial de un libro*: “No conocía Inglaterra, aunque fuera país que desde mi niñez me interesó, sin duda por esa atracción de contrarios que tan necesaria es en la vida, ya que la tensión entre ellos resulta, al menos para mí, fructífera”. Tal tensión, lejos de quedarse en la simple anécdota confidencial, nos hace pasar de lo biográfico a lo artístico, generando una transformación en el ámbito del poema, que es tal vez la función decisiva del discurso poético. La reiteración de un mismo verso de menor extensión a lo largo del poema (“El andaluz”), que funciona a modo de estribillo al final de cada estrofa, la composición del poema en forma oximórica (“Es fuego con nieve”, “Es amor con odio”), que trata de neutralizar los opuestos, y el símbolo de la luz como desciframiento de lo oculto, objeto de la palabra poética, nos hacen ver que el poema está dominado por un marcado contraste bajo el que se advierte una referencia a la experiencia de la poesía. Porque lo que distingue a la palabra poética (“Sombra hecha de luz”) es su capacidad para hacer emerger un fondo de experiencia oculta, su naturaleza enigmática (“Enigma al trasluz”), sagrada, en la que Dios y el prójimo no dejan de aproximarse poéticamente. Así pues, hay un intento de ofrecer, en el molde de la canción tradicional, el doble movimiento de toda aventura poética, la tensión entre cavar en la oscuridad y aspirar a la luz. No en

vano, la gran poesía gusta siempre de extraer sus hallazgos de las profundidades oscuras<sup>5</sup>.

A partir de *Las nubes* Cernuda adquiere un estilo completamente consolidado, que apenas experimenta variaciones en los libros siguientes. El poeta sevillano se ha decantado por la espontaneidad del lenguaje hablado, desprovisto de todo retoricismo, que responde a la experiencia directa de lo vivido y convierte el pensamiento en habla rítmica. De ahí la tendencia al poema-canción, en el que Cernuda insiste a lo largo de los años, cuya brevedad y concisión estructural afectan al ritmo, estructura del verso y articulación del sentido. Con el paso del tiempo, lo verdaderamente vivo ya no está y la palabra no carga con nada que sea insustancial. De este modo, la condensación propia de la lírica tradicional, que se revela en el predominio de los versos de arte menor, sobre todo heptasílabos y octosílabos, y de la rima asonante, confiere intemporalidad al sentimiento, pues sólo el canto durará. Hay dos ejemplos notables de esta voluntad de permanencia: Uno es el poema "Amor en música", donde la eternidad del amor, percibida como una melodía musical, se presenta como la culminación de la vida, anticipando así la serie de "Poemas para un cuerpo", donde hay un deseo de retener esa experiencia del amor tardío desde el distanciamiento y el autoanálisis. Otro es "Instrumento músico", que traduce una influencia de los poetas árabe-andaluces y cierto aire becqueriano. En él se describe el nacimiento de la palabra, herida por la música, durante largo tiempo aplazado

### INSTRUMENTO MÚSICO

Si para despertar las notas,  
Con una pluma de águila  
Pulsaba el músico árabe  
Las cuerdas del laúd,

- 5 Para despertar la palabra,  
¿La pluma de qué ave  
Pulsada por qué mano  
Es la que hiera en ti?

---

<sup>5</sup> Refiriéndose a la naturaleza dialéctica de la poesía de Cernuda, siempre moviéndose entre la realidad y el deseo, L. García Montero ha señalado: "La poesía de Luis Cernuda encuentra su sentido más fértil en la contradicción, en el diálogo tenso y matizado de horizontes opuestos", en *El sexto día. Historia íntima de la poesía española*, Madrid, Editorial Debate, 2000, p. 235.

En cuanto al carácter enigmático de la escritura poética, que subvierte lo histórico y deviene en lo extraño, véase el estudio de José M. Cuesta Abad, *Poema y enigma*, Madrid, Huerga y Fierro, 1999, en donde se ofrece un intento de pensar el carácter enigmático del lenguaje como despliegue de la forma poética a través de la lectura de algunos textos centrales de Baudelaire, Mallarmé, Borges, Celan, Zambrano y Valente.

El latido del corazón reproduce el ritmo del universo, por eso la música, desde un principio, tiene un carácter simbólico y sagrado. En su aspiración a la armonía, la poesía se aproxima al ideal de la música. Una y otra son un intento de trascender la separación y convertirla en unidad, de ahí que ambas se identifiquen en el espacio enigmático del poema. Su lenguaje, a través de la composición simétrica (“Para despertar las notas”, “Para despertar la palabra”), la serie de repeticiones como forma de descubrir lo necesario e inevitable, el laúd como símbolo de armonía desde los textos taoístas, y la indeterminación, introducida por la interrogación de la segunda estrofa, que es un modo de rechazar lo definitivo y de abrir una posibilidad de trascendencia, no hace más que subrayar esa vinculación directa de la palabra a la expresión musical. La búsqueda de lo absoluto supone una aventura que parte del yo y vuelve al yo. Si en la primera estrofa del poema es el instrumento musical el que “despierta las notas”, en la segunda el proceso de indeterminación revela una actitud estética donde la palabra nace ya cantada y se convierte en espacio de energía gracias al ritmo. Las unidades visuales son también unidades de aliento, impulsos orales para que el poema se oiga en movimiento. La insistencia en el despertar, que engendra el no morir, no sólo apunta a lo que está oculto, objeto de toda poesía, sino también a la escritura poética como emanación, como un dejar correr las aguas profundas y un dejarse llevar por las olas del ritmo. En el camino hacia la visión, la palabra es el movimiento que genera el sentido y el poema, espacio siempre de fermentación, el lugar donde la música se siente<sup>6</sup>.

En sus últimos libros, sobre todo en *Desolación de la Quimera* (1956-1962), Cernuda vuelve al poema extenso, que exige una modulación más amplia y sostenida, lo que no significa el abandono del verso menor, cuya brevedad y ligereza reaparece en poemas como “Bagatela”, “Antes de irse”, “Málibu”, “Dos de noviembre”, “Respuesta”, “Luna llena en Semana Santa”, “Hablando a Manona” y “Lo que al amor le basta”. En el tercero, reducido a puro juego artístico, vuelve a darse la condensación del modo de manifestarse la experiencia poética

---

<sup>6</sup> En este poema, sobre todo en su segunda estrofa, reina la ambigüedad. El lector siente más que entiende y todo depende de lo que esa palabra cantada deje decir. Un poema que no se oye es un poema que no existe. Si se apaga la voz se apaga también el sentido del poema, por eso dice P. Valéry que “un poema solamente existe en el momento de su dicción”. Sobre esta relación entre las voces del poema, que afecta a su proceso de creación, véase el artículo de L. Sánchez Torre, “Las voces y los ritmos”, en el volumen conjunto *Las palabras de la tribu: escritura y habla*, Madrid, Cátedra, 1993, pp. 39-43.

En su artículo “Federico García Lorca”, publicado en *El Heraldo de Madrid* el 26 de febrero de 1931, Cernuda subraya la relación entre la poesía oriental y la poesía de Lorca, sobre todo después de la lectura de la antología de los poetas arábigo-andaluces, preparada por Emilio García Gómez. Dicho artículo aparece recogido en *Prosa completa*, pp. 1237-1241.

MÁLIBU

Málibu,  
Olas con lluvia.  
Aire de música.

Málibu,  
5 Agua cautiva.  
Gruta marina.  
Málibu,  
Nombre de hada.  
Fuerza encantada.

10 Málibu,  
Viento que ulula.  
Bosque de brujas.

Málibu,  
Una palabra,  
Y en ella, magia.

El sentido de este poema, más que en su circunstancia externa, que hace referencia a un lugar de la costa californiana donde Cernuda solía veranear, reside en la posibilidad misma de su enunciación. Se trata, por tanto, de dejar el lenguaje reducido a los mínimos elementos de significación, como aquí muestra claramente la ausencia de verbos, para que la escritura, a través de la imaginación, se libere de todo contacto con lo sensible y, en su proceso de destrucción, hable tan sólo de sí misma, muestre su condición de posibilidad por su apertura hacia una alteridad absoluta. En este sentido, el lenguaje del poema, desde su afirmarse positivo, que va en contra de toda proposición lógica (de hecho, cada una de las estrofas revela una misma estructura compositiva: el nombre invariable del lugar que la abre, "Málibu", la serie de variaciones apositivas y el verso que la cierra a modo de estribillo), a través de una ascesis verbal, se va desarraigando de su primitiva localización, de su significación prefijada, hasta hacerse pura transparencia, cuyo solo nombre suena a palabra mágica ("Una palabra. / Y en ella, magia"). Como ocurre en los poemas compuestos de pocos versos, debido a la brevedad y concisión de su estructura, su significado se dispone hacia el final y desde allí hay que entenderlo, como si fuera su condensación. Si leemos con atención, nos sobrecogerá la sensación de levedad, de quitar peso al lenguaje ("Aire de música", "Gruta marina", "Fuerza encantada", "Bosque de brujas") hasta convertirlo, dentro de la última estrofa, en vehículo de transformación, en posibilidad de nuevas formas gracias a su poder de transfiguración, de hacer brotar lo fantástico de lo cotidiano. Podemos decir que la palabra como objeto mágico es un signo reconocible que hace explícito, en el



incierto territorio del poema, el intercambio de experiencias distintas, la continuidad de una forma a otra<sup>7</sup>.

El misterio de la poesía tradicional siempre ha estado unido al rumor de una voz, que al leer oímos y nombramos, pertenece a otro mundo y, en su fluir, nos busca para nombrarnos. Voz nacida con el canto que precede al lenguaje, como sucede en algunas mitologías, y que al articularse entre el silencio y su música, se hace expresión de lo sagrado. El romanticismo alemán se esforzó por recuperar la música de esa voz primordial, que nos habla desde el origen del mundo con el espíritu que la informa: “La naturaleza del alma humana es acústica”, nos dice F. Schlegel. Y para Cernuda, alma romántica, que interioriza la desarmonía, tomando conciencia del desarreglo entre la realidad y el deseo (“La esencia de tu ser es la contradicción”, escribe Samuel T. Coleridge), la palabra poética cumple la función de resacralizar la existencia, al permitirnos, en su retorno implacable, ir más allá de nosotros mismos en busca de la unidad perdida. La subjetividad escindida intenta devolver a la palabra la estabilidad de la tradición a la que pertenece, estando en perpetua conformación con ella y hablando el poeta con una voz que, en la forma dinámica de su transmisión, incorpora otras voces ya pasadas, recurrentes e insistentes, que vienen para hacer causa común con los que ya no están, para hacerlos reaparecer presentes y vivos (“La poesía habla en nosotros / La misma lengua con que hablaron antes, / Y mucho antes de nacer nosotros, / Las gentes en que hallara raíz nuestra existencia: / No es el poeta sólo quien ahí habla, / Sino las bocas mudas de los suyos / A quienes él da voz y les libera”. escuchamos en el inolvidable poema “Díptico español”). Preponderancia de la *otra* voz todavía viviente, que viene de los otros sobre nosotros mismos y que se abre a lo otro desde lo nuestro, sin desaparecer bajo la participación de su latir interrogante, de ahí su carácter alusivo, y destinada a volver con el tiempo a la superficie de la cultura viva cada vez que un poeta culto la reinventa<sup>8</sup>.

La movilidad cultural de los años veinte impide una definición unívoca de la Generación del 27. En cuanto a la vida musical, la incorporación de la música al proceso regeneracionista y la expresión simultánea de tradicionalismo y modernidad

---

<sup>7</sup> Cuanto más dependa un poema de su materia sensible tanto más imperfecto será. Sólo aquel poema que combine lo grave con lo aéreo, la brevedad con la precisión, podrá modificar la realidad y ofrecernos una nueva visión del mundo. Para esta sensación de aligeramiento, propia del lenguaje poético, véase lo que dice I. Calvino, a propósito de la “levedad”, en su ensayo *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid. Siruela, 1994, pp. 13-41.

En cuanto a la aproximación del lenguaje poético al musical, en el que hay siempre algo de infinito que no se puede capturar, véase el estudio de Joan Elies Adell i Pitarch, “Escritura y alteridad: el caso del discurso musical” en *Actas del V Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica*, Almería. Universidad, 1995, pp. 493-499.

<sup>8</sup> Todo escritor compone dentro de una tradición y llega a ser original en la medida en que modifica esa tradición con su propia experiencia. Por eso, la cultura popular se presenta más coherente dentro de un ámbito culto y erudito, como ha demostrado M. Bajtin en su estudio sobre el mundo de Rabelais (*La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Madrid. Alianza, 1987), y la tradición de esa cultura popular es con frecuencia una reinención de las élites (Vid. E. Hobsbawm y T. Ranger, *The Invention of tradition*, Cambridge University Press, 1983).

revelan una conciencia de estar arrancando a la música española de su anterior inmovilismo. La doble vertiente, musical y poética, de Lorca y Alberti, la fidelidad musical de Cernuda, la riqueza rítmico-melódica de Diego, revelan una actitud estética compartida y un quehacer compositivo común, en el que el canto no es una recreación estética, sino una forma de relación con *el otro* que nos constituye. Esta relación se percibe en el acto de escuchar, propio de la tradición oral, donde la transmisión de un contenido y su fijación en la memoria dependían de los mecanismos del lenguaje hablado, los juegos fónicos y rítmicos, que se repiten a manera de estribillo, la alternancia del metro corto y largo, que recuerda la irregularidad asimétrica de la canción tradicional, la frecuencia de un estilo nominal, visible en la escasez de verbos, de una sintaxis más suelta que trabada, según refleja el uso de la yuxtaposición y parataxis, la abundancia de términos concretos, parejas de sinónimos y símbolos comunes, que no hacen más que reproducir fórmulas de composición puramente acústicas, que afectan no sólo a la expresión sino también al contenido. La tendencia del poeta sevillano hacia la modalidad del poema-canción, sobre todo a partir de *Con las horas contadas*, que lleva a Cernuda al abandono de la regularidad métrica, a la imitación de la incoherencia temporal y a la adopción de un tono cada vez más coloquial, vienen a confirmar el fundamento musical de su escritura. Aquellas entonaciones y ritmos de la canción tradicional, que conservan la sustancia de la oralidad anterior a la fulgurante aparición de la palabra poética y que nunca le abandonaron, resuenan con voz medida y sin afectación, que todavía puede oírse, en el espacio de nuestra memoria<sup>9</sup>.

La poesía es un camino para decir, no lo que está, sino lo que falta, para nombrar lo ausente, pues siempre estamos incompletos (“Canción mía, ¿qué te doy, / Si alma y vida son ajenas?”, escuchamos ya en uno de los primeros poemas). Precisamente el mundo de la canción tradicional es el mundo de las carencias, de lo que permanece en el olvido y, en un momento dado, puede súbitamente revelarse, que es lo que distingue a la palabra poética. Si para Cernuda el poema es el lugar donde se revela la palabra, ésta debe ser música, ritmo

---

<sup>9</sup> En la antigua Grecia, el lenguaje de la memoria, madre de las Musas, es rítmico y se articula como forma de rememoración o evocación con el objeto de preservar la tradición cultural. La palabra poética es un triunfo de la memoria sobre el olvido. La escritura de Cernuda, sostenida por esa aventura entre el olvido y la memoria, según revela su libro *Donde habite el olvido* (1932-1933), ha objetivado la memoria en el lenguaje hablado, haciendo visible su dinamismo, su fluidez, su concreción, su particularidad. De tales mecanismos expresivos ha hablado G. Tavani en su artículo “Verso e frase nella poesia di Cernuda”, en *Studi di Letteratura Spagnola*, Roma, Società Filologica Romana, 1966, pp. 71-126.

Sobre el paso de la oralidad a la escritura alfabética, que no es sinónimo de primitivismo y cuya presencia en la poesía moderna está aún por descubrir, véase el estudio de A. Havelock, *La musa aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1996. Dicha oralidad, que depende del ritmo en el lenguaje hablado y de tanta persistencia en el discurso musical de Cernuda, equilibra ética y estética, conservando la tradición en la memoria viva. Así lo ha visto José Ángel Valente en su ensayo “Luis Cernuda, entre el olvido y la memoria”, que sirve de prólogo a la edición de *La realidad y el deseo (1924-1962)*, Madrid, Alianza, 1998, pp. 11-17.

## PALABRA AMADA

- ¿Qué palabra es la que más te gusta?  
 -¿Una palabra? ¿Tan sólo una?  
 -¿Y quién responde a esa pregunta?  
 -¿La prefieres por su sonido?  
 5 -Por lo callado de su ritmo,  
 -Que deja un eco cuando se ha dicho.  
 -¿O la prefieres por lo que expresa?  
 -Por todo lo que en ella tiembla,  
 Hiriendo el pecho como una saeta.  
 10 Esa palabra dímela tú.  
 -Esa palabra es: andaluz.

Tenía Cernuda especial fascinación por este poema, tal vez porque su intento de devolver la palabra poética a su origen primero, a su vibración musical (“-Por lo callado de su ritmo”, “-Por todo lo que en ella tiembla”), hace que ese hálito primero se convierta en cifra de su existencia (“-Esa palabra es: andaluz”). El poeta moderno desconfía de la realidad y del lenguaje, por ello su palabra tiende a hacerse canto, rumor que nombra tan sólo lo elemental, aquello que se repite y persiste. De ahí que a Cernuda le interese una poesía que hable al oído y sea trasunto del habla. En lo moderno, ya señaló T. S. Eliot que todas las revoluciones poéticas se han hecho a partir del lenguaje hablado, cuyo secreto reside en la simplicidad de una visión que abarca la experiencia en su integridad. Se trata, por tanto, de decir, en la fluencia del discurso musical, aquello que el lenguaje no dice, la relación con el otro, el juego tenso entre lo individual y lo colectivo. En esta alteridad o apertura infinita que mantiene la música, en esa vibración musical como primer y fundamental estado de gestación, reside la voz singular de Cernuda<sup>10</sup>.

## RESUMEN

A partir de su libro *Las nubes* (1937-1940), Luis Cernuda comienza su etapa de madurez y adquiere un estilo completamente consolidado, que apenas experimenta variaciones en los libros siguientes. El poeta sevillano ha optado por la espontaneidad del lenguaje coloquial, desprovisto de todo retoricismo, que responde a la experiencia directa de lo vivido y convierte el pensamiento

<sup>10</sup> Como escribe R. Barthes, es en el “acto de escuchar”, que es un acto de espera, de no interferencia ante lo no dicho, donde se inaugura y percibe la relación con el otro, según nos muestra en su estudio *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós, 1986, p. 252. Ese desplazamiento hacia lo otro, que la música provoca, se revela como fundamento de toda identidad (Cfr. E. Lévinas, *Ética e Infinito*, Madrid, Visor, 1991), sólidamente construido y con un extraordinario sentido del ritmo y de la medida.

en habla rítmica. La tendencia de Cernuda hacia la modalidad del poema-canción, frecuente también en la escritura de Lorca y Alberti, le lleva al abandono de la regularidad métrica, a la imitación de la incoherencia intemporal y a la utilización del lenguaje hablado, rasgos que confirman el sentido musical de su escritura.

ABSTRACT

With this work *Las nubes* (1937-1940), Luis Cernuda starts his maturity period and consolidates his style, which does not show any change in his next works. The poet from Seville chooses the spontaneity of colloquial language, lacking rhetoric, which answers to the direct experience, lived through; thus, his thoughts are translated into rhythmic speech. Cernuda's trend towards the poem-song form, also frequent in Lorca and Alberti's writing, leads him not only to leave metric regularity and imitate the timeless incoherence but also to use the spoken language. These features prove the musical sense of his writing.

## Ekidazu mingotsa, edo Mikel Zarateren alegien gaurkotasuna

Juan Karlos Lopez-Mugartza Iriarte

Hogeita bost urte kanpoan eman ondoren, oso nekaturik itzuli da Mikel. Bidaia luzea egin du. Zeruko erresuma urdinetik etxera itzultzean azaleko gauza gehienak aldatuak aurkitu dituela adierazi digu. Garaiak, ohiturak, ezagutzen zituen bazter batzuk arrotz gertatu zaizkio. XX. mende bukaerako azken egun hauetan hirugarren belaunaldiko telefonía berria, ordenagailuak eta informatika sareak edonon hedatzen ari dira. Baina berak idazluma nahiago du. Ekidazuko astoen bizitza izugarri hobetu da eta plaka urdin eta izartsuak dituzten beribiletan doaz lanera. Baina oraingo astoak presaka doaz orduko giza-roboten antzera eta berak paseatu nahi du. Oraingo astakumeek arrantzan eta arrantzaz ikas dezakete Ekidazuko unibertsitatean. Baina zein den egokitu zaizuna arrantza gehiago eta orroago edo gutxiago eta ixilago egin dezakezu eta berak larre guztietan arrantza luze eta mugagabea egin zezaten nahiko luke.

Bai, Mikel hil zen, egia da, baina gure bihotzetan oraindik bizirik dagu. Benetan itzuli izan balitz gizartea guztiz eraldaturik aurkituko zukeen eta, hala ere, Ekidazu lehen bezain mingotsa irudituko zitzaiokeelakoan nago.

Geroko geroaren geroak Derioko apaizgaitegiko irakasle hura lako zoroak sortu ditu, ero garbiak, eta horien laguntzari esker aurrera goaz, aurrera, Zaldibiren antzera. Oztopoak ez dira txikiak izan, ez... *Ipuin antzeko alegi mingotsak* liburua sortu zuten arrazoi nagusiek oraindik orain, Ekidazun eta mundu zabalean ere, beren izanetan baitiraute.

Olerkariaren esana egia balitz (denek ez baitute hala uste) eta egunero borrokatzen duten gizonak ezinbestekoak balira, Lezamako idazlea horietako bat genuke. Dударik gabe, ezinbestekoa. Besteekiko konpromezua, euskararen batasuna, bizkaieraren defentsa sutua eta gure literatura berriaren eraikuntza izan ziren Zarateren bizitzaren ardatzak (cf. Manterola 1979, Kortazar 1979a eta 1979b). Euskal hizkuntzalaritzan eta literaturgintzan bere itzala nabaritzen da oraindik. Mikel Zarate ezinbestekoa dugu eta egungo Ekidazu mikatz honetan bere ideiak iraganaren lekuko zaharkituak izan beharrean gaur gaurkoak eta inoiz baino premiazkoak ditugu.

Idazle honen garrantzia bere bizitzaren azken hamarraldian idatzi zituen funtsezko lau liburu hauetan islatzen da: hitz lauz, *Haurgintza minetan* (1972) eta *Ipuin antzeko alegi mingotsak* (1975); neurtitzetan, *Higidura berdez* (1977) eta *Bizipenen bultzadaz* (1978). Liburu hauek argiro erakusten dute irudiak eta ideiak guregana hurbiltzeko Zaratek zuen erraztasun berezia. Titulu hauen guztien artean, halere, bada-go bat niri eta beste askori ere bete-betean, edo zuzenago, edo min sarkorragoz bihotzaren erdiraino ailegatu zitzaiguna, *Ipuin antzeko alegi mingotsak* (hemendik aurrera IAAM) liburua, umeendako idatzia izan ez arren haiendako egina zirudien helduendako liburua (Antoine de Saint-Exupéry-ren *Le Petit Prince* dut gogoan). Alegi gehienak nabarmenki murgiltzen ziren diktaduraren garai hartako giro bel-durtian, Euskal Herriak bizi zuen egoera artetsuan; demokraziaren etorrerarekin alegi mingots haiek umelak, manikeismoak joak, sendotasunik gabeak gerta zitez-keen. Damurik, ez da hala izan.

Ipuin hauek manikeoak dira, bai, pertsonaia batzuk oso onak dira, besteak ezin gaiztoagoak. Ahula (gehienetan) ongilea, ahaltsua (beti) maltzurra. Ekidazu zanpa-tua, Aberetako Piztiaga zanpatzailea. Zuria ala beltza. Bizitza ez da honelakoa. Badi-ra hemen aipatzen ez diren nabardurak eta lerradura anitz, gaur ona dena, bihar gaiz-toa izan baitaiteke, eta alderantziz. Baina ipuin mingots hauetan ezin dira kasu bakan eta berezi guztiak azaldu, orokortasunera jo behar da, nahitaez, eta ongiaren eta gaizkiaren arteko borroka betierekoaren zaurietatik ikasi (cf. Kortazar 1979b). Bizitza ez da manikeoa, ez, baina bizitzan eragiten duten faktoreak halakoxeak dire-la dirudi behin baino gehiagotan.

Batuaz prestaturiko argitalpenean (*Ipuin antzeko*, 1975 (hemendik aurrera IA)) Zaratek bere eraginak agerian uzten ditu. Lauaxeta izan du eredu; bai eiki, olerkaria izateaz gainera alegigilea ere izan baitzen Lauaxeta eta Zarateren iritzi oso ona gainera. Izan ere, hauexek dira bere iritzi Lauaxetaren lanik interesgarrienak *Larrosea eta txarria*, *Gaztaia ta katua*, *Txitxea eta mirua*, *Loreak eta eguzkia*, *Mutiltxua ta erlea*. Horien guztien eragina jaso arren, gehien liluratu zuena *Arrats-beran* (1930) argitaraturiko *Udabarriko autorkuntza* izan zen, bertan egiten den boteredunen zuzentza makurraren salaketarengatik: ahaltsuen zakarkeriak, bidegabekeriak eta irainak zigorrik gabe geratu eta esteiari eta dohakabeen jokaera arinak, barkagarriak, Txerrenen infernuaren sariaz ordaintzen dira. Emaztea urkatzea ez da bekatu baldin eta “piztien etsai ankerra” bazara, baina apaizaren ardoa dastatzea eta bukatzea horixe bai dela bekatua, bereziki “zelai hezeko hanka-arina” bazara. Zein den aurrean duzun epailea, zein den ahaltsuen aurrean duzun indarra, errudun edo errugabe ateratzeko aukerak ugariagoak edo urriagoak izan daitezke (egileak La Fontaine alegigilearen *Les animaux malades de la peste* dakarkigu gogora):

“Selon que vous serez puissant ou misérable,  
Les jugements de cour vous rendront blanc ou noir.” (IA, 16)

Zaratek alegigile klasikoak irakurri ditu, bai kanpokoak (Esopo, Fedro, La Fontaine, Iriarte, Samaniego, Hartzenbusch), bai eta Euskal Herrikoak ere (Mogel, Iturriaga, Uriarte, Zabala). Haien eragina jaso du, baina, hala eta guztiz ere, berezko estiloa darabil eta aurrekoen itzaletik oso urrun aldentzen da; hori dela eta, bere ale-

giak besteenak baino gozagaitzagoak gerta daitezke. Beharko, alegi gozagaitzak eta mingotsak izan behar zuten, besterik ezinean, islatzen zuten urte haietako giroa guztiz mingotsa zelako.

“Mikelek alegiok 1975 aurretik idatzi zituan, hau da, Franco hil baino lehenago, eta 1972 baino geroago, hau da, Carrero Blanco hilda gero. Oraindino askatasunik ez egoan legez, baina askatasunaren aldeko eskabideak gero ta ugariagoak ziran, ostera.” (Zarate 1985: 9)

Izan ere, 70. urtearen hamarraldiari ondoko bi gertaera hauek eman zioten hasiera: alde batetik, Burgosko Auziak eta, bestetik, Gipuzkoan eta Bizkaian bizi zen salbuespen egoerak. Prozesu hartan sei heriotz zigor agindu ziren nahiz eta Europako nazioen presioaren ondorioz azkenean ezarriak ez izan. Ziklo hura 1975ean itxi zen, iraileko fusilatzeak eta diktadorearen heriotza gertatu zirenean. Alegiak garai beltz horren lekuko ditugu:

“Nire alegiok ere mingots samarrak dira, gaurko idazgiro mingotsa lakoak... Gara-gardoturik dagoz, zuzentasun gose-egarriak sortutako mingostasuna, paradisu-amesak irudimenean aundiagotutakoa.” (IAAM, 10)

Bizitza bera da inspirazio iturririk hoberena, eta bizitza mingotsa bada, hortik eratoritzen dena ere berdin. Bizitza da, bere esanetan, “libururik onena ikasteko eta irakasteko”. Bere alegiak bizitzaren ondorioz idatzitakoak dira, “literatura bidez azaldutako bizitzaren ondorena” dira, ondoren alaia askotan, gazi-geza hainbatetan, mingotsa bestetan. Hala da, bai, alegiok irria eta negarra nahas ditzakete zirkuetako pailasoen antzera. Zaratek bufoiekin eta arlekinekin erkatzen ditu, horiek ere farrea eragiten baitute baina, behin baino gehiagotan, hauen farrea samina izaten da, irria eragin duen egitatea, behazunaren antzera, hagitik mikatza datekeelako.

Alegiek bizitzatik ikasi eta bizitzaz hitz egin behar dute, baina bizitzaren errealtate hori irudikatzeke irudimenaren hizkuntzaz baliatuko dela dio, logikaren hizkuntza, hizkuntza analitikoa, ez dela batere eraginkorra izaten gizakiaren bizinahia kolpatzen duten bihotz barneko kezkez mintzatzeko. Irudi-hizkuntza herriarena da, umeez, olerkariak eta zoroek erabiltzen dutena, gizakiaren benetako izateari dagokiona. Horregatik irudi surrealistikak, hiperboleak, neologismoak (“Aoa zabalik, betagin sendo ta zorrotzak agirian ditu, eta aideportutu egin dau aren miiña neguko eltxo epel batek” IAAM, 75), esaldi motzak (“Zezeilla. Edurrez mendiak. Otz. Illun” id.) eta luzeak, denak nahasten ditu, irudimenean denak nahastuak egon eta ahalezkoak direlako.

Beraz, bizitza surrealismoz mozorratu eta bizitzaren inauterian murgilduko gara. Izan ere, inauteria aipatzen du behin eta berriz, beldurraren inauteria usu, baina, geroago eta indar gehiagorekin, egiaren eta askatasunaren inauteria.

Bai, beldurraren eraginez benetako (g)izakiak izkutatu eta, amorruren amorruez, gizartean dauden gizatalde eta arketipo batzuk basapititzat hartuak izan daitezke eta zenbakiak edota altzairuzko robotak bilakatuak izan ere. Baina maitasunari esker, askatasun egarriari esker, uso batek gizakia bera baino gizatiarra eman dezake eta, orduan, Zarateren alegi hauen pertsonaiek erabiltzen dituzten estalkiak oso meheak direla antzeman daiteke. Horregatik, *Iñauteri* ipuinean aratusteek, esan

nahi baita, alegiek nolako aldaketa eragiten duten galdetzen denean (“pertsanak numerotu ala numeroak pertsonatu?” IAAM, 157), abere bezala bizi den gizakia aberetu eta gizaki bezala bizi den aberea gizondu eta emakumetu egiten dutela erantzun daiteke.

Egiaren inauteriari dagokionez, aurpegia estalita alegiek egia esan dezakete beldur gabe. Mozorrorik gabe arriskutsua da beti, diktadura batean askoz ere arriskutsuagoa, jakina. Astoak arrantzaka eta ardiak marraka aritzen dira diktadura gordine-tan ere, baina herriak ezin du fisik esan. Ezin esan diktadura batean “diktadorea beti diktadore”, baina zein-nahi egoera politikotan “otsoa beti otso” esan daiteke, diktadoreak ez baitu “otsotzat” bere burua hartzen. Horregatik, bada, herriak ez badu ahotsik, astoek eta ardiek darasatela eta otsoa otso dela aldarrika dezaten goraki!

## 1. Ahaltsua eta ahula

### 1.1. Ahaltsuaren harremanak ahularekiko

Zarateren alegietan ahaltsuaren eta ahularen arteko harremanak agerian uzten dira. Boterea duenak bere nagusigoa erakusten duenean zapalduari erantzuteko aukera gutxi geratzen zaio eta goitik datorkion indarkeria pairatu behar du, nahi eta nahi ez. *Bestelan ondo baiña... ez* alegian botere harreman kutsatu hau ikertzen da. Garrantzi handiko gaia zen Zaraterentzat eta bai IAAM-n, bai eta IA-n ere, hitzau-rearen ondoren alegi hau kokatzen du.

Ipuinean, beribil batek errepidearen galipotaren artean erdi itota eta nekez hazi den belar izpi batekin hitz egiten du. Belarra, deslai utzirik, gose dago, egarri eta janaririk gabe, edaririk gabe. Errepideko basamortuan hazi da, bakarrik, seniderik gabe, autoen gurpilek kolpatua, galipotak itoa, zapalgailuko zilindroak noiz aurizkiko eta hilko duen zain. Babesgabe eta beldur dago belarra, eta autoari ez zaio beste galderarik bururatzen:

“–Bestelan ondo baiña..., ez?”

–Bai, Auto Jauna! bestelan oso ondo...” (IAAM, 17)

Zaratek ahaltsuaren paternalismoa eta lagungo faltsua salatzen du, belar gaixoa-rengana hurbiltzean “aldunen irribarre nasai zabal bat egiten dau arek” baina, egia esan, indartsua indargabearen arazoak entzun eta horietaz kezkatu egiten dela dirudien arren, benetan ez zaio axola eta, azken finean, txiroen oinaze eta pairamenekin ez du bere erosotasuna hautsi nahi.

“Bestelan oso ondo

bedar erdi illa.

Badoa, badoa,

bizkor, berebilla...” (IAAM, 17)

Gainera, ahulak zikinak izaten dira maiz eta, esandakoa baieztatuz, errepideko belarra olio-z betirik dago, kearengatik bere berdetasuna belzturik. Ahaltzuak, ordea, distiratsuak dira, ipuinaren automobilaren antzera. Makurturik, mindurik eta



aieneka dago belarra errepidearen erdian, bere malkoa ere beltza da galipotaren eta kearen antzera. Automobila, berriz, handia, indartsua, osasuntsua, gaztea eta mardula. Dena den, Kortazarrek (1982: 102) ohartarazten duenez, liburuaren bigarren argitalpenean kotxearen koloreaz ez da deus ere esaten eta ezabatu eta zentsuratu egiten da, auto distiratsu hori Aberetako banderaren kolorez jantzirik baitatorkigu:

“Autoa lehen edizio horretan ori ta gorri dugu, bigarren edizioan kentzen den aipamena, saria ematen zuen kutxaren indarrez, Mikelek esaten zuenez” (Kortazar 1982: 102)

Ipuin honetan paternalismoa eta nazio-zapalkuntza lotu rik agertzen zaizkigu; bigarren argitalpen horretan zentsuratua dagoena zapalkuntza horren adierazle garbia dugu Kortazarren iritziz eta gaztazka hori (Piztiaga vs. Ekidazu) da liburuan zehar gehien ikutzen den gaia eta bost alegi hauetan argi eta garbi erakusten dela dio: *Bestelan ondo*, *Arrastaka*, *Ekidazuko astasendia*, *Serbitzarien serbitzari* eta *Erle ta Miru*.

Izan ere, Kortazarrek aipatzen dituen alegietan zapalduak eta zapaltzaileak aurkitzen ditugu. Gizabanako baten aurkako indarkeria, bere taldeko edozein gizabanakori egiten zaio. Bidegabekeriak dakarren kaltea oinkatuari ez ezik, oinkatuaren talde (nazio) osoari ere dagokio. Esaterako, *Erle ta Miru* alegian miruak erleari egiten dion kaltea edozein erleri egingo lioke, atzaparretan duen erlea hil ondoren beste erle bat bilatu eta gauza bera egingo dio. Beraz, ez da bakarrik atzaparretan dagoen erlearen arazoa, erle guztien arazoa baizik. Miruari ez zaio inporta erlea nor den, baizik eta zer den, ea erlea den. Erlea bada arrazoi nahikoa da irensteko eta gauza bera eginen du harrapa ditzakeen erle guztiekin. Eta miru guztiek era berean jokatuko dute erle guztiekin. Miruen nazioa erleen nazioarekin borrokan dago.

Erlearen (ahularen) eztenkadetatik defendatzeko aitzakiarekin, miruak (ahaltzuak) erpeak estuago itxiko ditu, nahiz eta ahulak min gutxi egin diezaiokeela jakin. Are gehiago, berari mina egiteko gauza balitz ere badaki kalte txikia izanen litzatekeela, bere erantzuna askoz ere indartsuagoa eta doia baino gehiagokoa izan eta ahulak duen gutzia galduko lukeela, bizitza bera. Erleak askatzeko eskatzen dio behin eta berriz “kendu zakidaz, mesedez, nire gaiñetik, Miru jauna. Ai! Mindu egiten nozu... Itxi egidazu egaz egiten...” (IAAM, 155). Erlea ahul dago, eri eta indarrrik gabe, baina miruak ez dio kasurik egiten. Eztena sartuko diolakoan, ez du askatu nahi. Erlearen beldur dela dirudike, baina ez da hala, mirua egoeraren jabe baita. Hala eta guztiz ere, azken finean, guztiz nekatua, erleak eztena sartuko dio, mirua haserretu eta erlea hilko du. Bistan denez, bien arteko indarrak eta erasoci eman zaien erantzunak guztiz desorekatuak izan dira.

“Ta alakoren baten, larriaren larriak eraginda, bere ezten zorrotza atafa, ta erpapeitik sartu deuto Miruri. Eta, jakina, mindu egin da Miru, ta asarratu. Eta il egin dau Erle, il pikukadaka, ta iruntsi” (IAAM, 155).

Dena den, badira zapaldu batzuk ahaltzuaren poterearen aurrean buru makur, arrastaka eta belauniko hurbiltzen direnak. Zapalkuntza egoera normaltzat jo eta onartzen dute. *Arrastaka* izenburuko alegian marraskilo bat narrasten da arranoaren aurrean honen jauregira ailegatzeko. Boteretik hurbil egoteko ahaltzuaren aurrean

umiltzen den txepelaren jarrera salatzen du Zaratek. Jakina, arranoaren nagusigoaren aurrean ezin da harrotasunez jokatu, baina geure buruarekiko begirune osoa galduz ere ez. Esaterako, *Serbitzarien serbitzari* alegian ardiek zakurraren boterea nahitaez onartu behar duten arren, urguilua ez dute inolaz ere galtzen eta, oraindik ere, zakurraren aurrean beren eskakizunak defendatzen saiatzen dira:

“Zure eta gure ugazabarengana joatea nahi dogu, argi ta garbi egia esatera. Gure bildotsak, gure artille, gure esne, gure aragi..., emoten deusagu. Gure bizia emoten deusagu. Ta zer emoten deusku berak? Gure esparrutik kanpora agiri diran larra ederrak...? Bai zera! Larragorriak bakarrik.

Zuri zeuri ere zer edo zer esan bear deusugu. Naiz ta zu asarretu, premiñazkoa dogu ta. Ara: zuk ez deusazu ezer emoten ugazabari eta berak, ostera, guleriak guztiak egiten deusuz zuri; beragaz ibilli, beragaz jatekorik gozoenak jan, beragaz ondo ta nasai bizi, bizi, bizi... Eta gu esparruan, esi barruan, esparruan goseak illik, esparruan bizi eziñik, bizia emonez, esparruan egon behar. Eta asarre gara...” (IAAM, 108-9).

Ahulen bihotza suminduta dago, artzainaren aurka altxatzeko zorian:

“Bedar berdeak, bedar guriak  
erre egin dira, erre;  
ardi otzanak Matxinen larran  
aserre dagoz, aserre” (IAAM, 107).

Artzaina, ordea, zakurraren indarrak baliatzen da ardiak zaintzeko, matxinada saihesteko. Izan ere, ahaltzuak ahulak zaintzeko saripekoak erabiltzen ditu beti, nahiz eta ahulek zaindarien beharrik ez izan, nahiz eta jagolearentzat zaintzea eta hertsatzea gauza bera izan. Ahaltzuaren soldatapekoak ahularen zerbitzurako eta defentsarako daudelako amarrua ez da sinesgarria, inolaz ere ez; ahaltzuaren soldatapekoak ahaltzuaren zerbitzurako eta defentsarako daude eta ahularen aurka aritzeko, alegia, ardiak esparru barruan izateko, ezin bestela izan, ogia ematen dien eskua ezin hozkatu.

“Goikoa goian, berezko lege,  
bhekoen onerako;  
muna gainean dago txakurra  
ardien serbitzurako” (IAAM, 109).

Ardien protesten aurrean zorigaitza egonarriz eramateko eskatzen du txakurrak, berak azeri eta otsoengandik defendatuko dituela baina isilik egon daitezen, geldirik, artzaina haserretzea ez baitu komeni. Halere, alegiaren moralak hauxe dio: amorruek amorrua dakar eta beldurrari aurre egin diotenen bihotzetan matxinoen hazia ereiten da.

“Gogorkeriak gogorkeria  
berealaxe dakar;  
ardiak larran esi barruan  
ixil, geldid, larri, bakar...” (IAAM, 110).

## 1.2. Ahaltzuen mundua

*Sai ta otso* alegian ahaltzuen gizartea kritikatzeko da. Bele politikariak mundu hobe baten alde hitz egiten du telebistan. Inoiz beteko ez dituen agintzarietariko

bat dela jakin arren esan egiten du, bere lana inoiz beteko ez dituen agintzariak plazaratzea baita, hitz politikak esatea ahula bare dadin. Hala eta guztiz ere, ardi bat jaten ari den sai jaunari, putreari, hitz horiek ez zaizkio hain samurrak iruditzen, entzundakoaz harritzen da berak ez baitu hura baino mundu hobea irudikatzen: “obeagoa oraindino?”.

Zaratek ironia erabiltzen du ahaltsuen jokaera agerian uzteko, humore beltza. Baina, egia esan, hala gertatzen da zinez: ardiak jaten dituen ongi bizi da, harentzat guztiz ohikoa da ardiak jatea eta ez du horregatik bere kontzientzia mintzen. Ardiaren ikuspuntutik mundua hobe liteke (eta hori da, hain zuzen ere, bele politikariak ardiaren belarrien gozamenerako esan behar duena), baina saia ez da ardia, saia baizik, eta oso ongi bizi da ardiak jan daitezkeen mundu batean.

Bai, saia munduan ardiaren bizitzak ez du deus ere balio. Otsoarenean ere ez. Ardiak hiltzea eraitea da ardientzat, baina elikatzeko modu bat otsoentzat. Otsoaren ikuspuntutik ardiek ez dute otso-arimarik eta hil ditzake horregatik. Gauza bera gertatzen da gizakien munduan: giza-arimarik ez duen oro gizakiarentzat kaltegarri edo jangarri suertatzen bada hil daiteke kontzientzia arazorik gabe. Halaber, ahaltsuen munduan, ahaltzu-arimarik ez duen oro ahaltzuarentzat kaltegarri gertatzen bada, zigortu daiteke kontzientzia arazorik gabe. Ahaltzuak nazka senti dezake ahula zigortzeko beharra izateagatik eta, ondorioz, zigorraren ezarpenaz kode moral estu bat gara dezake. Baina, zigorrak berak ez du kontzientzia arazorik sortzen. Saia eta otsoa eztabaidatzen ari dira. Otsoari ardi hilak jatea, saiak egiten duena, abere zakarren jokaera iruditzen zaio, errespetu falta ikaragarria. Berak bizirik jaten ditu.

### 1.3. Ahul makurraraziak

*On egiñaren pagua* ipuinean bildots osagilea otsoaren etxera doa, eztarrian zehar turrik geratu zaion herbi-hezurra ateratzera, sendatzera. Otsoak ez dio deus ere ordaintzen eta, gainera, bildotsa umildu eta laidoztatzen du. Pozik jan zezakeen, bere ahoan izan baitu, hortz ikaragarrien artean, eta ez baitu jan. Horixe du sari guztia.

“Bizirik zagoz niri egin zorrotz artean egon arren, bizirik. Zer nai dozu, ba, zer? Zagoz ixilik asarretu ez naiten eta bear ez danen bat egin ez dagitzudan” (IAAM, 79)

Eta Bildotsak, oldartu beharrean herabe, “parkatu” esaten dio eta “beste batera arte” esanez otsoaren etxetik ateratzen da goganbehartsu, buru makur eta ezinegon larriaz:

“Maletña artu, ta ixilik eta ikaturik, badoa bere etxerantz Bildots jauna. Etorri ez da bakarrik etorri baiña, bakar bakarrik doa orain. Kanpoan oso otz dago eta illun. Deika dabilko telebisiñoa Bildots jaunari. [...] Baiña Bildots jaunak ez deutso jaramonik egite, ta aurrera doa ostopoka, ez dau ezer ikusten eta; aurrera doa neguaren sabelean” (IAAM, 80)

Ipuin honen moralak erakusten duenez, zanpatuak zanpatzailearekin tratuan ibili ala ez erabaki behar du: negozio horiek onura ala kalte dakarzkioten, ez ote diren esetsaldia luzatzeko erabiliak izango. Zein ere den gogoetaren emaitza, zapaldua dagoena, jipoitua eta isekaz aritua izan dena, ez da horregatik umilduko, ikasita-

koa ez du ahaztuko, ez horixe, baina atzera begira gelditu gabe aurrera jo eta izkinarren beste aldean zer aurkituko duen jakin gabe bere bidetari ekinen dio, “aurrera... aurrera Bildots jauna” (IA, 79).

## 1.4. Ahaltsuaren ezaugarriak

### 1.4.1. Gutziatsua

*Txirorik txiroena* ipuintxoan, ironia nabariaz, dirua besterik ez duen gutziatsuaren gogo landerraz mintzatzen da. Gizakiak gizaki egiten duten ondasun moral eta etikoak ez dituen nekez izanen da, benetan, aberatsa:

“Diruduna genduan,  
diruduna Don Juan (...)  
Baiña oso pobrea zan.  
Dirua baiño besterik  
ez cukan” (IAAM, 65).

Ahaltsuaren gutzia asezina da, ondasun materialen gosea gero eta handiago izaten da, zerbait nahi badu, lortu behar du. Orain. Legea hausten duenean ez du protestarik egiten. Ordea, berari kaltea egiten badiote, sutan jarri eta salatzen du. Berak lapurtzen badu ez du zirkinik egiten, baina lapurtutakoa berari lapurtzen badiote bazterrak nahastuko ditu indarrez lapurtu zuena berreskuratzeko. Berez krimena dena eta ahaltzuaren iritziz krimena izan daitekeena ez da gauza bera. Bien artean izugarri alde handia dago. Adibidez, *Arratoiboda* alegian katu batek urtero iltzen zuen arratoi bat pernilak ateratzeko. Bere lagunek txantxa egiteko edo, pernilik hoberena ohostu eta gero gonbitea luzatzen diote arratoiaren urdaiazpikoa afari batean jateko. Baina gonbitea iritsi arte, katuak ez zekien ebaslea nor zen eta gogoia galdurik zegoelarik hauxe errepikatzen zuen berekiko behin eta berriz: “Nor izan ote da lapur gaizto hori?” (IA, 104). Bera, hiltzailea izan arren, ez omen zen gaiztoa.

Ageri denez, hiltzailearen ikuspuntutik bederen, hil dutenaren anka lapurtzea hilketa bera baino larriagoa da. Inork ez du hilketa salatu, ahaltzuak egin duelako, baina hilketaren ondorioz sortu den ondasunaren lapurketa, berriz, bai, ahaltzuari lapurtu diotelako. Horixe da lege haustea eta ez bestea. Kapitalistek elkarri lapurtzen ahal dioten arren, oro har, bekatu horiek barka daitezke, etekinak denen artean banatu eta denentzat onuragarriak izan daitezkeelako.

### 1.4.2. Fede gaiztokoa

Zaratek ohartarazten digunez, ezezagunen lagungo (ustez) jarea eta beren lausenguzko hitzak maltzurak izan litezke eta asmo ilunak izkutatu ere. Ez du esan nahi ezezagunen aurrean beti mesfidati, irudikor agertu behar garenik, baina egoeraz jabetu arte eta aurrean duguna ongi ezagutu arte fidantza osoa ez ematea komeni da; hau da, ahaltzuaren aurrean ahula fidakaitz izatea hagitz gauza zuhurra da.

*Txorikumatxoa, beia ta katua* alegian txorikume bat bere kabitik erortzen da eta, babesgabe, behi batekin topo egiten du. Txorikumea behia hain handia dela ikuste-

an beldurtzen da eta zanpatuko ote duen beldurrez, “arerio ikaragarri” bat dela uste du. Behiak, ordea, musu bat ematen dio eta, ondoren, gorotza bat bota ere. Horren barnean murgilduta eta harrapatua geratzen da txorikumea, baina pozik, bertan bero dagoelako, pozik, arerioa zena “adiskide maitagarri biurtu jakola ikusirik” (IAAM, 72). Kaka mordo bota dio, eta pozik.

Behiari zion beldurra gaintitu duenean, ezezagun guztiak behiaren antzekoak direla usteko du txorikume gaixoak eta katu bat ailegatzean ez du beldur izpirik sentitzen, aitzitik, beste “adiskide maitagarri” bat izan daitekeelakoan dago. Katuak gorputz osoa mihizkatzen dio eta txegosketa ondakin gotorrak mingainarekin garbitu ere bai. Zaintzen ari dela dirudike, baina ez da hala. Fede gaiztokoa da. Asmo txarrekoa. Jaki garbia eta itxura onekoa izan dadin prestatzen ari da:

“garbi-garbi egin dau katuak txorikumatxoa, ta aurreko erpa bien eridan artu ta jan egiten dau” (IAAM, 72).

### 1.4.3. *Eskergabea*

Zaratek ahaltzuen jokabide guztiz indartsua eta esker txarrekoa salatzen du. *On egiñaren paguan* ahaltzuek bildotsari ez dio bere esker ona erakusten, inolaz ere ez, nahiz eta bildotsak otsoaren gaitza sendatu. Eskergabea eta fede gaiztokoa, zeren eta otsoen etxera iristean, oraindik hezurra otsoaitaren zintzurrean zegoenean, eria otso otzana baitzirudien. Familia osoak harrera ona eta irrifartsua egin zioten, “bigun-bigun eta eskerrikaskoka agurtu du otsoaitak, eta baijaunaka ta ezjaunaka jarraitzen du” (IA, 77). Behin hezurra eztarritik atera ziotenean, ez zuen eskertzeko astirik eta hitz gordinerik mintzatu zitzaion bildots jaun txit beldurtuari:

“Egon zaitez pozik eta ixilik, mesedez. Egon zaitez pozik, bai, egin deusadana kontatzeko moduan zagozalarik. Izan ere, ez deusut miñik egin, egiteko era izan arren. Il aal izan zaitudan arren, ez zaitut il, ez, Gitxi deirtxazu orri? Sari aundiagorik zela emon daiketsut, ba?” (IAAM, 79).

## 1.5. Militarismoaren nagusigoa

Ahaltzuen indar militarren nagusigoa agerian uzten da *Zaldibi* eta *Sariketa Nagusia* ipuinetan. *Serbitzarien serbitzari* alegian indar polizialen papera aztertzen bazen kasu hauetan tankeen arrazoia aipatzen da azken argudio bezala. Azkena eta guztiz erabatekoa. Zarateren alegiak diktadura giro bati egokituak eta idatziak izan baziren ere, argi dago gaur egungo gizarteari ere egoki dakizkiokeela, kanoien hizkuntza hitzun ugari baititu munduan. *Zaldibi* alegian, zilindro gehien dituen beribilaren alde jartzen da tankea, gauza bera eginen du Izkilluk, bere kanoi lagunak:

“Tanke erraldoi itsusia agertu da, bere lagun Izkillugaz... Jakiña, astindu-astindu egiten ditue beingo baten Zaldibi ta Seat Txiki. Irrintzi kirrinkari samingarriak egiten ditu Seat Txikik Tankeren ankapetan. Maillatu egin dau onek. Izkilluk ere ederrak emoten deusoz. Il egingo dabe...” (IAAA, 69).

Indarraren monopolioa edukitzea guztiz beharrezkoa da jokoaren erregelak aldatu ahal izateko nahi denean eta indartsuaren beharren arabera. Indartsuen baimenik

gabe indargabeek ezin dute inolaz ere irabazi, joko batean irabaztea edo galtzea gerta daitekeelako baina bizitzaren jokoan indarkeria darabilten horiek bakarrik irabaz dezakete. Bizitzaren jokua ez da garbia. Amarruaren menpe dago. Ahularen iritzia aldatzeko bortxaz eta gogorkeriaz baliatzen da ahaltsua. *Sariketa Nagusia*-n tankeak eta traktoreak automobil lasterketa bat irabazten dute nahiz eta hiru bira gutxiago eman. Kanoi jauna, haien lagun mina dena, epaimahaikoekin hizketan luze aritu da:

“Galderaren bat egin deutse, antza, Izkilluk epaimaikoci, baiezka ta ezezka dabilkoz areek eta. Baiezka eta ezezka, baiña azkenean danak baiezka” (IAAM, 91).

Kanoiaren arrazoiak indartsuak dira. Alegiak idatziak izan ziren garaian eta egungo gizartean ere bai. Kanoiaren helburua alda daiteke, baina indarkeria beti garaile ateratzen da:

“Ixilik, mesedez, eta entzun! Aurtengo Sariketa Nagusia Tankek irabazi dau. Bigarren Traktorek egin dau. Eskerrik asko guztioi eta zorionak irabazleoi!” (IAAM, 93).

## 2. Besterentzea

### 2.1. Kaiolan eroso

Zapalketak urte luzez irauten duencan batzuk ohitu eta bidegabekeriarekin bizitzen ikasten dute. Arazoei aurre egin beharrean, arazoa ahantzi eta egitura berrian eroso sentitzen saiatzen dira. Ez dute indarrrik deus ere aldatzeko, geldirik eta alferrik egoten dira beti, beldurti eta otzan bilakatu direnez gero ez dute *arazo* hitza inon ere entzun nahi. Ez da existitzen. *Kaiolan jaio ta azitako txoria* kaligraman urrezko kaiola batean sarturik dagoen txori baten irudia erakusten da, geldi-geldi dago, oso polita da baina ez daki deus ere egiten, txoria izan arren txori askearen ezaugarri guztiak galdu ditu, hegan egiteko nahia, kantatzeko nahia...

“barruan magnetofonia jarri deusuen gure txori endekatu ori, ai, diseatua dirudizun gure txori txiki destxoritu errukarri” (IAAM, 135).

### 2.2. Hiriko konpota

Besterentzearen prozesuan hiriak garrantzi handia du Zarateren ustez. Gaurko gizarte industrializatuan, informatikaren erreinuan, gizonak eta emakumeak leku eta denbora gutxiago dute beren buruaz arduratzeko. Gizakia makina bilaka daiteke hiriko estuasunen, Ichien eta norgehiagoken eraginetik at geratzen ez bada. *Iñurri pilo piramidetua* kaligraman gizakia estutzen duen oro piramide itxura duen zaborte-gi metaforiko batera botatzeko proposatzen du. Luzaro gabe bota behar dena “giza-robot” bilakatzen gaituena da; hau da, hiriko kea, porlana, galipota, harri-burdina, zaborra, iragarkiak... hiria bera:

“momiaturpiramidetuctailobituzureirihorian” (IAAM, 111).

Eta basoaren magalera itzuli gizakia, familia eta herria berriz ere berreraikitza:

“etagizonafamiliaerriaegitekoazbarrizbasora” (id.).

Euskaldungoaren izatea gordetzen duen baso erromantikoaren aldeko aldarrikapena ez zen berriro ere aipatua izan batuaz eginiko argitalpenean. Izan ere, IA-n olerki hau guztiz itxuraldaturik eta berridatzirik ailegatu zaigu, izenburu ezberdina eta guzti: *Konpota*. Bertsio honetan hiria gizakiaren etsai izaten jarraitzen badu ere ez da basoaren irudi gozorik agertzen. Hiriko gizakiak giro nahasian bizi gara, baina basora itzuliko bagina ere ez genuke nahasmendua argituko, besterentzearen aurkako borroka ez baita hirian edo basoan ematen, geure muinean baizik. Gainera, *Ura-  
ren illeta*-n argi irakur daitekeenez, basoa bera ere kutsatu zaigu eta ibaia zikin eta pozoinduta dator Piztiagak Ekidazun sartu duen droga kimikoen menpean:

“Gazte drogatuena begirakuna du, tristuraz gainezka” (IA, 87).

### 2.3. Besteren nagusigoaren onarpena

Besterentzearen mailarik gorenean, kaiolan dagoen txoriak (disekatua iruditzeaz gainera, besteen iritziekin burmuina beterik edukitzeaz gainera) askatasuna kendu dionarekin zorretan dagoela uste du eta hura hiltzean bere zerraldotik pasatzen da aitaren eginez, ilada luze, beltz eta isil batean itxoin ondoren. Stockholm-eko sindromea deitzen zaio honi.

*Txoriak arrano jaunari* (IA-n *Arranoaren ilobia*) tituluko alegian ahularen ahaltsuarekiko lilura erakusten da, azpi-proletarioek aberatsei eskeintzen dieten soldatapeko elkartasuna (edo doanekoa; aberatsen malkoez errukiturik, ahulak arrosa koloreko mundu horretatik hurbilago sentitzen baitira). Arranoa hiltzean, bere atzaparren azpian bizi izan diren txoriak umezurtz geratzen dira eta ez dakite askatasunean bizitzen. Arranoaren heriotzak, diktadorearenak, txorien bihotzak hunkitu ditu benetan eta duten eta diren guztia eskertzen diote, nahiz eta deus ere ez eduki, nahiz eta deus ere ez izan. Txoriek arranoaren ilobian poematxo hau kantatzen dute:

“Ementxe datza  
Arrano jauna,  
jaun aberatsa  
ta ezaguna.  
Jan eta edan  
ta ondo bizi,  
ainbat urtetan  
dogu ikusi.  
Ai, leenago  
il balitxaku...,  
txarto egongo,  
giñan gaur gu” (IAAM, 95).

## 3. Elkar ezin ikusi

Ahaltsuak boterea gordetzeko etsai ahulak eta elkarren artean etsaituak behar ditu, horretarako eskura dituen bide guztiak erabili beharko ditu ahulen batasuna

oztopatu eta ahulak ahularen aurka jo dezan. Jon Kortazarren iritziz (1982: 102) ahul-en batasunaren beharra bereziki azpimarratzen da ipuin bilduma honetan, batasuna lortzen ez badute galduak baitira:

“Eskoikale, ezkerkale, erdikale eta Robot bi ipuinek badaukate tesis honekin zerikusirik. Lehendabizikoan, izenetatik bakarrik agertzen da joko hori. Robot bi ipuina askoz ere ipuin markatuago eta ezagunago bat da” (Kortazar 1982: 102-3).

Azter ditzagun, bada, aipatu ipuin hauek. *Eskoikale, ezkerkale eta erdikale* alegian iritzi ezberdinekoak diren eta etsaiturik dauden hiru kale hurbiltze prozesu bati ekiten diote. Jakina izen horien azpian euskal erakunde politikoaren itzala nabaritzen da. Eskoikale bakezalea da (jaun eta jabe den bitartean), Ezkerkale iraultzailea eta aurrerazalea, Erdikale inoren menpekoa. Zaiturik zeuden artean eta bakoitza bere aldetik zebiltzanean gainerako kaleen txantxak jasan behar zituzten (“beti alkarre-gaz bizi, ta ezin alkar ikusi”), baina orain batzeko ahaleginetan dabilzanean, Ekidazu-ko arazoci irtenbidea bilatu nahi diotenean, Aberetakoez batasun hori erasotzat ulertu eta oztopatu nahi dute ahal duten indarkeria guztiarekin.

Ipuin honetako pertsonaiak, Ekidazuko hiru indar herrizale nagusiak, atxilo hartuak izanen dira eta, zuzenean, eroetxera eramana, beren ideiak biluztu dituztelako, etsaiaren aurrean larri gorritan geratu direlako, inauterietako mozorro babesle-rik gabe. Zaiturik egon direnak batu nahi izatea ez da gauza zuhurra. Botereak irtenbidea bilatzeko tresna ugari ditu, baina bat bakarra erabili ohi du eta indarke-riaren ondoren zatiketa da garrantzitsuen. Aberetak bakea nahi du, dudarik gabe, baina Ezkerkalek Eskoikalari esaten dion bezala: “Ondo bizi danaren bake santu zorionsua gura dozu zuk” (IAAM, 38). Eta hemen, Ekidazun, beste bake mota bat behar dugu:

“Zertarako asarreturik egon? Irurok gara premiñazkoak bata bestearentzat. Zer dala ta, ba, alkar ikusi eziñik ibilli gu beti? Adiskidetu gaitez. Eta eskoiratuz, ezkerretatuz, erdiratuz, edertu dagigun Kaleuri kalez. loraz eta abesti ederrez” (IAAM, 41)

Haurtzaroan ikusi eta biziki eragin ninduen margolan hura ezin izan dut inoiz ere burutik kendu. Goya-k margoturiko irudi hura ikusi nuen lehenengo aldiz ezin nuen ulertu oinak lurperatuak zituen eta lurrean tinkatuak zeuden gizon horiek zergatik elkarri makilazoka zebiltzan. Zer joku mota zen hura? *Basamortuko robotak* ipuina irakurtzen dudalarik, margolan hau datorkit burura. Herria herriaren kontra.

Gorrotoa gerrate zital baten ondorioz sortu dela esaten da IAAM-n. IA-n, berriz, ez da gerra horretaz ezer aipatzen. Izan ere, berdin da gorrotoa nola sortu den, garrantzitsuen da aiherra gainditzen ikasi behar dugula. Errua elkarri bota beharrean, eztabaidaka eta irainka ari beharrean, batu beharko lukete. Hain zuzen ere, basamortuko robotek egiten dutenaren kontrako, ankamotzak itsuari “begibako” deitzen baitio etaitsuak errenari “ankamotz”. Jokaera hori ez da giza-lege eta haizeak robotei batzeko eskatzen die, aurrera joateko elkarri laguntza eman diezaioten:

“Batera, bestera,  
aurrera, aurrera!”



Auxe zuen zeregin,  
 zuen aalegin,  
 gure zeregin, gure aalegin.  
 Zu orren begiekin,  
 ori zure ankekin,  
 aurrera alkarrekin” (IAAM, 50).

Baina basamortuan bizi diren robotek ez diote kasurik egiten. Ugerrak jango ditu eta ezereztuko dira. Elkarrizketarik gabe, ahulen arteko esetsaldiek gatazka usteltzen dute. *Menditzar ta menditxo* ipuinean jarrera higidaitzak eta gizakien harrokeria agerian uzten dira: “Kendu zaitez nire ondotik...” (IAAM, 37). Arazo komunak ditu zten horiek batzen ez badira, batek proposatzen duena besteak ez badu entzuten (eta alderantziz), baldin eta inkomunikazioa eta iraina badira haien harreman bakarrak irtenbidea ez da inoiz ere lortuko eta Ekidazuko letrak ez dira beren lekuan jarriko.

Gogaidetasunik ez badago, ulertzeko modurik ez badago, zerbaitetan irizkide izateko gogorik ez badago gureak egin du eta etsaiek etekinak aterako dituzte. IA-n jasoa izan ez zen *Beste gari mota bat* ipuinean zazpi anaiei batasuna eskatzen zaie Zezenlarru izeneko auzoko batek den-dena lapur diezaien nahi ez badute behintzat. Pirinioetako iparraldera begira dauden lurrek pentagono bat osatzen dutela esan den bezala, hegoaldera begira daudenek zezen baten larrua osatzen dutela esan da. Horkoa omen da Zezenlarru. Ereiteko garaia iritsi delarik, zazpi anaiak ari dira eztabaidatzen zer nolako gari mota erein, bakoitzak berea erein nahi du eta anaiak izanik ere, anaitasun izpirik ez da somatzen. Zezenlarru, haien auzokoa dena, egoeraz baliaturik anaiei garia lapurtu eta berak nahi duena ereiten du: “Ta beste gari mota bat erein eban, beste gari mota bat erein eban..., au ez” (IAAM, 127).

Kortazarrek ongi erakutsi duenez, garia zazpi anaiek duten aberastasun politikoa izateaz gainera, zazpi anaiei ondare linguistikoa ere bada, cuskara bera:

“Beste gari mota bat ipuinak interpretazio bikoitza du: batasun politikoa, edo batasun linguistikoa, baina batasun behar linguistikoa hori berpizte nazionalaren banean sartu du Mikelek” (Kortazar 1982: 102-3).

Anaiak batu, hizkuntza batu, baina *Idatz eta Mintz* ipuinean gertatzen ez zen bezala, idatz moldea eta mintzaira banatu gabe, honetan ere batasuna errespetatuz, bi izanik bat direlako, “bizi izango badira, alkarregaz bearra izango dabe, bat egiñik bizi bearra” (IAAM, 23). Bizkaiera eta bazterreko euskalkiak baztertu gabe, batua indartuz, eta ahal delarik, letra eta ahotsa banatu gabe. Batasuna alde guztietan, gizartean, politikan, hizkuntzan eta arazoei eman behar zaie konponbideetan ere, zeren eta *Baikor eta Ezkor* alegian erakusten den bezala, erdi beterik edo erdi hutsik egon arren botilak oraindik ardoa baitu, ardo ona nahiz indargabea izan oraindik ardoa baita, gogo beroa edo epela izan, ausartia edo beldurri, gogo berberaren zatiak baitira. Bata baikorra eta bestea ezkorra izanik ere ez dira hain diferente. Txanpon bereko bi aldeak, txanpona osatzeko beharrezkoak.

## 4. Ahularen grina zikinak

Gorago, ahaltsoaren aurrean ahula nola narrasten zen ikusi ahal izan dugu, zapalkuntza egoera nola onartzen zuen eta behin baino gehiagotan ahulak ahula nola jotzen eta iraintzen zuen. Halaz ere, alegiak gaingiroki irakurtzen baditugu ere, ahulak biktimak direla antzemango dugu kasu guztietan, are gehiago hurkoa jotzen eta iraintzen dutenean. Izan ere, liburua itxi ondoren batek gogoeta egin dezake ahul zanpatu ongile eta ahaltso zanpatzaile gaiztoen manikeismoaren inguruan, ipuinetako izaki ahul horiek likitsak eta maltzurak direla erabat ahazturik. Eta hauxe da ipuin bildumaren arrakastarik handiena. Gizakia ankerra dela erakustea eta ez konaturatzea. Biktima dela erakustea eta horri bakarrik garrantzia ematea. Ondoko lerrotan botererik ez duten gizagaixoen krudelkeria, bihotz-gogortasuna eta grina lizunak ezagutuko ditugu. Horiek direla eta, ahulak ez du ahaltsoak ezarri dion uztarria inolaz ere gainetik kentzen ahal.

### 4.1. Irritsa

*Aberetasuna ta Aberekeria* ipuinean usoen eta gizakien mundua erkatzen da. Usоек gizatiarrak diruditen bitartean, gizakiak basapiztiak direla emango luke. Usoen jarrerak beren aberetasuna aberasten duen bitartean, gizakiarenak bere gizatasuna pobretzen du eta berez abercia delarik ere aberago azaltzen zaigu oraindik, eta usoen aberetasunaren aurrean, gizakiena aberekeria hutsa da.

Usoen kabian amodioa, zoriona eta bakea da nagusi: “ez katu, ez arratoi,/ osasun ta bakea,/ nork leukean betiko/ usoen aterpea!” (IAAM, 46). Usoen arteko harremanak “berezkoak” dira, naturalak, eta alegiak IA-n duen izenburuak horixe bera eskatzen du: *Berezkotasuna*. Gizon eta emakumeen etxeetan, berriz, gorrotoa da nagusi. Haien arteko harremanak berezkotasunik gabekoak izaten dira, lizunak eta likitsak. Balore etikoak galdu ondoren zoritxarra gizakien bihotzetan barneratzen da, bizitza oinaze bilakatuz.

Alegi honen egiturak argi uzten du batzuen eta besteen bizitza paraleloa, parrafoak binaka irakur daitezke: batean usoen paradisia islatzen da, bestean gizakien infernua. “Manikeismoa” da berriro burura datorkigun hitza... Hau ezin da honela izan, ez. Gehiegikeria da. Hiperbolea. Hau ez da gurean gertatzen...

Alegietako gizakien etxeetan tratu txar fisikoak eguneroko ogia dugu. Usоек, berriz, musuak ematen dizkiote elkarri, bai eta hitz gozoak esan ere. Senar-emazteak haserre daude eta borrokan ari dira, garrasika, “auzo guztien pozarren” (IAAM, 46).

Alegietako gizakien etxeetan tratu txar psikologikoak ohikoak dira. Usopak, berriz, kurruka dabilta, maitemina minaz, eta usamak usaitari hitz gozoak esaten dizkio. Senar-emazteak birao jaurtita dabilta (IA, 52). Kale bazter batean, gizon batek hitz gordinak bota dizkio emagaldutako bati. “Ganorabako berbak entzuten dira beste nonbaiten ere” (IAAM, 47).

Alegietako gizakien gizartean emakumeen aurkako bortizkeria onartzen da eta bortxaketa ez da zigortzen. Usoen munduan uso maiteminduak maitatua maitekiro

maite du. Bitartean, alegietako gizakien munduan hogeita hamazortzi urteko gizon batek hamabost urteko neska bat bortxatzen du.

Alegietako gizakien gizartea infernua da.

“Usoak maiteminduen zeruan dagoz (...). Gizonezkoak eta andrazkoak iguiñaren inpernuan dagoz” (IAAM, 48).

Maitasunak berebiziko garrantzia du Zaraterentzat eta heriotza bera bezain ahaltsua dela esan ere. Amodiorik gabe ezin da ezer onik lortu. Deus ere ez du zentzurik. Amodioak guztiz purua eta garbia izan behar du, zerutiarra nonbait, eta amodiorik gabeko sexurik ez du onartzen, sexurik gabeko amodioa onartzen duen arren. Emakume idealaz duen irudiak gai honetan dituen aurreiritziak agerian uzten dizkigu eta gorteko amodioaren garaietara eramaten gaitu. Emakumeak mantxarrik gabea izan beharko luke nonbait. Zaratek usama ernari dagoela adierazteko hitz gozo hauek erabiltzen ditu:

“Arrotu egin jakoz usamari bere luma zuri garbi bigunak pozaren pozez. Eta usaitak lorez betetzen dau” (IAAM, 47).

Jainkoen menditik erori den gizalaba, berriz, ez da usoaren antzekoa. Izorratua izaten da, haragiaren bekatuaren meneko. Ipuinak egitura paraleloa duenez gero usamaren antzera emakumea ere haurdun egotea espero genuke eta ez da hala. Emakumea grina baxuen menpe dago eta umekia hil zaio edo du... batek daki. Beste emakume bat aipatzen da, hau bai haurdun eta abortatzeko asmo nabariekini:

“Ume galdu bat lurperatu dau emakume batek. Bere sabelcan dau oraindiño beste batek, baiña prest lurperatzeko” (IAAM, 47)

Beraz, emakume garbia inozentziaren eta bertuteen miraila dugu. Usama hegok zabalik dantza egitea nabarmenedia gerta daitekeen arren eta usaita hari begira egotea lizuna, askoz ere okerragoa da gizonen jokabidea, grina irritsak, pornografia eta masturbazioa gustuko baitutuzte guztiek.

“Mutil bat eta neska bat daude irudi nabarmen batzuen azpian. Sorki zahar bat bezala darabil mutilak neska. Sinu ganorabakoak egiten ari da neska gangar bat mutil baten aurrean. Bakarrezko lizunkeriak egiten ari da, haiek ikusirik, beste mutil bat” (IA, 53).

Sexu bereko bi gizakien arteko harremanei dagokienez, Zarate harritzen da: “gizonezko bi?”. Homosexualitatea ere ez du onartzen. Usoaren munduan hau ez omen da gertatzen. Usoen munduan harreman guztiak “berezkoak” dira eta berezkotasuna da berak onartzen duen bakarra:

“Maitekeriak egiten dabilz gizonezko bi; besarka eta mosuka andrazko bi ere” (IAAM, 47).

IA-n harridura sentsazio hori argiago nabaritzen da:

“Maitemindurik gizonezko bi... Gizonezko bi? Baita andrazko bi ere; maitemindurik dagoz andrazko bi ere. Besarkatu egin dira gizonezko biak. Mosuka ari dira andrazko biak...” (IA, 53).

Dena den, jakin badakigu natura uste dugun baino anitzagoa dela eta gure inguruan berezkoa dena beste leku batean arrotz gerta daitekeela. Usoen munduan gauza bera suertatzen da. Usu mota guztiak ez dira ikertuak izan eta haien mundu izkutuaz gauza gutxi dakigu. Gerta liteke, nonbait, usaitek elkarri amodiozko dantzak egitea eta kabi berean gaua igarotzea urrumaka, kantu apal eta beti-batekoen artean.

Esanak esan, horrek ez dio alegien gaurkotasunari ezer kentzen, Zaratek abortuaz, sexuaz eta amodioaz zuen ikuspuntua 1975eko gizartean gehien hedatuena zegoena zen. Diktaduraren garaiko sexu errepresioaren eraginak gizarte osoa bete bete harrapatu zuen. Zarateren heriotza frankismoaren heriotzarekin batera gertatu zenez ez zuen astirik izan ideia horiek berrikusteko eta birpentsatzeko. Gaur bizi izan balitz, ez zuen halakorik esango edo, aski ziur, beste era batera azalduko zukeen. Arlo honetan eman zituen erantzunak gaindituak egon litezke, haien galderen gaurkotasuna, ordea, ez.

Honela bada, berezkoa zer den eta zer ez den oso ongi ez dakigun arren, “berezko berezkotasun zuzenaren liluragarritasunean” ez garela bizi badakigu. Egia esan, Zaraterentzat amodio berezkoa eta zuzena begirunearen gainean eraikitzen dena da, maitaleen artean zapalketa egoerak onartzen ez dituen. Zapalkuntzak, diru beharrak, jan beharrak, emakume engainatuen esklabutzak, ustia daitekeen haragitzat hartzeak, jazarritako inmigrazioak, bidegabekeriak, botereak hedatzen dituen drogek eta gainerakoek, berezkoa ez den amodio mota bat eragiten dute: gizonak emakumearen gainean ezarri duen zapalkuntzarena, prostituzioarena, eta hori salatu beharra dago.

“Diruz erosi dau neska gazte polit bat aberats batek” (IAAM 48).

Azken finean, berezkotasuna zer den jakiteko adibideak ez ditugu naturan bilatu behar, gure jokabidean baizik. Idazlearentzat neskek minigona janztea, makillatzea edo antisorgailuak erabiltzea eta mutilek biluzirik dauden nesken irudiak begiratzea eta hazia aterarazi arte zakilari eragitea onargarria ez den arren, berezkotasunaren gakoa hor ez dagoela oso ongi daki berak. Amodioa, askatasunera, berdintasunera, zuzentasunera eta maiteminduen zeruko ateetara hurbiltzen bagaitu, berezkoa izanen da eta “maitaleak maitatua maitekiro maiteko” du, baina infernuko galdareta gara garamatzala nabaritzen badugu, sexuen arteko zapalketa luzatzen badu eta lohian murgiltzera behartzen bagaitu, orduan ez, horixe ez da amodio zuzena izanen, ez eta berezkoa ere. Orduan, Zaratek crakutsi nahi izan zigun bezala, gizakia- ren grina irrits horiek ibai ertzeko zuhaitz kutsatuen antzera zikinak direla ohartuko gara, eta zuten “berezko edertasun ederra, liraintasun klorofilatsua” guztiz galdurik, perbertsio hutsak bilakatu zaizkigula ulertuko dugu (cf. *Uraren illeta*).

## 4.2. Berekoikeria

Maitasun faltsua salatzeaz gainera, gu ahulon, gizakion beste akats kontrairaul-tzaile bat salatzen du: berekoikeria. Aske izateko, zapalkuntzarekin bukatzeko berezkotasunez maitatzen ikasi behar dugula erakusteaz gainera, aurrera joateko berekoikeria albo batera utzi behar dugula irakatsi nahi du.

Gizakia, berez, berekoia da, bekaiztia. Hori ez da ez txarra, ez ona. Halaxe da, besterik ez. Baina sentipen bortitz hori bideratzen ikasi behar dugu gizartean bizi nahi badugu eta, are gehiago, geure burua zapalketa egoera batetik askatu nahi badugu.

Ume txikiak oso barneratuak ditu berekoikeria eta bekaizkeria sentipen hauek, iraultzaile batek, berriz, ezin du bere bihotzean horietarako lekurik utzi. Borroka kideen bizitza bere eskuetan dagoen bezala, berea haien eskuetan dagoelako. Garai-le eta bizirik ateratzeko denen elkar ekintza bateratua behar da, berekoikeriak batasun hori apur dezake eta heriotza dakar.

*Niez naz zu* ipuinean bere zorte txarra dela eta gabarra bat kexu da. Haserre dago biziki; bere ikatz zama astunegia da, nonbait, ibaian gora jotzeko. Ibaiak entzuten dio eta bere egoera okerragoa dela aditzera eman ere, ibaiak eraman behar baititu gabarrak eramaten duen zama eta gamarra bera ere:

“Zuk daroazun ikatz astun ori eta zeu, biok zaroedaz nik” (IAAM, 73)

Baina gabarrari hori zer inporta zaio? Bere arazoa besterik ez du ikusten:

“Bai baiña, ni ez naz zu” (id.)

Hala gertatzen zaio gizakiari behin baino gehiagotan, bere zilborrari begira luze egoten baita eta aurrera joan nahi badugu esnatu behar dugu eta bestea hor dagoela ohartu.

## 5. Erresistentzia

### 5.1. Borrokalariak

Ahularen akatsak eta miseriak ezagutu ondoren, ahaltsuaren nagusigoa onartzen dutenen erosotasuna salatu eta haien urrezko kaiolaren zirrikituak miatu ondoren, etsaiak hartu duen herrialdean ezarri den bidegabekeria onartu ez eta menpekotasunaren aurka, isilpean edo agerian, matxinatu diren ahulen erresistentzia ere aipatu eta goraipatu behar da, ahulen arteko batzuk, zoroenak, ahaltsuari oldartu baitzaizkio, galtzeko anitz aukera dutela jakin arren. *Ekidazuko astasendia* ipuinean ahaltsuaren paternalismoa eta inposizioa salatzen da. Babes emateko aitzakian krimenak egiten dituzte, bai eta bere boterea bortxaz ezarri ere.

Ipuin honetan espetxea erabiltzen da iraultza egiteko asmoa kentzeko, astakumeen burutik ideia hori behin betiko uxatzeko. Adierazpen askatasuna ukatu da Ekidazun eta gezurraren, oinazearen, torturaren eta erailketaren mendean bizi dira Ekidazuarrak. Piztiagatik datozen kanpotarrak, Aberetakoak, astategian sartu dira eta haiena dela aldarrikatzen dute. Kortazarrek aipatzen zuen nazio-zapalkuntzaren arazoari ekiten zaio alegi honetan, euskal astoak erdal piztien aurka jeikiko baitira, zezen larruko herriak euskal astategia beretu nahi baitu:

“Orroeka eta eupadaka, berealaxe eldu zirean astategira leoikume ta otsokumeok. Eta ate-joka asi zirean. Geldi, ixilik eta dardar bien bitartean astoak. Alakoren baten,

atea apurtu ta barrura sartu zirean arrapaladan kanpotarrok. Eta erpakadaka ta aginkadaka astoak agurtu ondoren, astategia euren zala esan eben” (IAAM, 54).

Etsaiak sartu dira euskal lurtean, arestian sartu ere, duela gutxi, eta dagoeneko haiena dela esaten dute. Astoek astaldiz astaldi hemen bizi izan direla diote, beti egon direla hemen, inork ez dakiela noiz sortu ziren, “los vascos no datamos” esaldi ospetsu hura gogora ekartzen dute eta “gu ez gara inoizko” erantzun diote otso argal bati asto guztiek batera. Arestian sartu eta indarkeriaz gainera: tristura eta beldurra hasi da hedatzen Ekidazun (“Indarkeriaren indarra, indarbakoan negarra”) eta, era berean, egoera berriari moldatzeko batzuen gogoa, gorago aipatu den kaiolan pozik bizitzeko nahia. Asto batzuen bihotzetan, halere, “eziñgenezko kezka iraultzaille” bat piztu zen eta kezka horrek eraginda matxinada sortu ziren Ekidazun eta “leoi-kume ta otsokumez bete zan erri osoa” (IAAM, 56), hauek errepresio indarrak izaki.

Ekidazuar batzuek, errebolitari gazteek, astotasunaren defentsan ostikoka atera nahi dute eta hori, asto zaharrari, esperientziadunari, ez zaio ongi iruditzen. Astotasuna astakeriarik egin gabe zaindu egin behar dela esaten die. Gazteek odol berokoa izanik zaharren eskarmentuaz ikasi behar dute. Zaharrak borrokatzeko bide zuzena zein den erakutsi nahi die baina gazteek, jakina, ez diote kasu handirik egiten. *Trena eta autoa* alegian gai honetan sakondu egiten da. Gazteak, usu, ez du zaharrak dakiena kontuan hartzen, baina gaztea ere zahartuko da egunen batean eta zaharrak egin zuen ibilbide berbera jorratu beharko du. Horregatik, gure zaharrek bizi duten esperientziak ikastea oso gauza zuhurra da.

Ekidazuko gatazkara itzuliz, egoera zertan den jakin dezagun: lehoiak noizbait astoenak izan ziren lurra menperatzen ditu eta haserre eta tristerik dago astakumeek iraultzari hasiera eman baitiote. Lehoiak ez du ulertzen gertatzen dena, astakumeen arrazoiak ezin ditu inolaz ere ulertu, berarentzat eskertzarreko seme-alabak dira, bera haien aitatzat hartzen baitu bere burua:

“Badakizue gure Leoi Jauna asarre dena. Errazoiz gaiñera! Bai orixe! Aita on batek baiño maiteago gaitu guztiok eta gure bake ta zoriona gura dau. Berau dogu gure benetako serbitzaria, aberetarren serbitzari leiala, serbitzarien serbitzaria... Askok sufri du dau aspaldion orrexegaitik. MInduta dago...” (IAAM, 59).

*Serbitzarien serbitzari* ipuinean gertatzen den bezala, hemen ere zapaltzailearen paternalismoa agerian geratzen da. Zapaltzailea etekinik ateratzera eta lapurtzera etorri beharrean zerbait ematera etorri dela dirudike. Haren interesen aurka aritzen diren talde antolatuen ekintzak deitoratzen ditu eta horiek berehalaxe espexeratuak eta epaituak izango direla agindu ere:

“Baiña gure Leoi Jauna lagun ta jarraibide dogularik, laister azpiratu ta zapalduko ditugu gure etsai gaizto banaka orreek, eta il egin bear badira, il egingo doguz. Bakoi-tzak berea, eta bakoitzari berea...” (IAAM 60).

Arazo berberak gertatzen direnean hitz berberak eta jokamolde berberak errepikatzen dira. *Deja vu* sentazioa hedatzen da orrialde hauek irakurtzean erabiltzen diren hitz horiek eta jokamolde horiek ezagunak egiten zaizkigulako. Ipuinak manikeoak dira, bai, baina hezurrezko eta haragizko jendearen jokaera halaxekoa da askotan: errealitateak berak ere manikeoa dela dirudi.

Astar astoaren semea atxilotu a izan zen eta beste astakume batzuekin batera “otso-abi” batera eramana ere bai. Hortik gutxira, Beñat Etxepareri gertatu zitzaion bezala jaunak bidalitako eskutitz (*erpatiz* edo *ankatiz*) bat iritsi zitzaion. Abereen jaunaren gutuna “aberelekarte” baterako deia zen eta bertan Astari joateko gonbidapena luzatzen zitzaion. Astamak ez joateko esan zion astaitari baina honek joatea erabakitzen du “Badaezpadan joan oba. Osterantzean...” (IAAM, 58), “Valinetan ioan ezpaninz, oguenduru ninçaten” (*Linguae Vasconum primitiae*). Beraz, astaitak “ogenik ez zuela ongi egitez bertzerik” lehoi jaunak deituriko bilerara joan zen. Astar gaixoak “jakin izan balu gauza nola jinen zen...”, baina hara bertaraturik maltzurkeriaren eta gezurraren hatzaparretatik ezin izan zuen ihes egin. Azeriak, lehoiaren kontseilari zenak, astaitari bere iritzia beldur gabe azal zezan eskatu zion, ez zitzaiola deus ere agituko:

“Bildur? Zeren bildur baiña? Esan, astar. Esan esatekoa, bildurrik gabe” (IAAM, 61).

Astaitak lehoi jaunaren eta azeriaren hutsak aipatu zituen, astoen berezko eta legezko eskubideak ere. Honela, berak jakin gabe, bere herio epaia sinatzen ari zen. Batzarra lehoiaren hitzaldiarekin bukatu zen, bertan gogorkeriaren kontra gogortasuna erabiltzeko beharraz aritu zen, eta preso hartuak izaten ziren horien sakabana-tzeko edo torturatzeko beharraz ere bai:

“Arrapatu, ba, doillorrok ta urrutiratu laster edo apurtu bizkor bizkar azurrak maltzur zantarroi” (IAAM, 62)

Senideei malkoz bete zitzaizkien begiak astakumeak urrun zitu ztelarik. Gaua baino lehen Astar batzarretik joan zen baina ez zen etxera iritsi. Goizaldean aurkitu zuten hilotza, bide bazterrean. *Bereterretxen khantoriaren* azken irudi berbera dator burura.

Astaita hil da, astakumea preso dago, baina astamaren sabelean astakumetxo bat hazten ari da eta alegi honen moralak zera dio: Ekidazuko arazoei irtenbidea ematen ez bazaie, beti egongo dira asto matxinatuak Ekidazun. Batzuk oraindik ez dira jaió.

## 5.2. Presoak

*Arrakariren biurritasuna* ipuinean arrantzaleen sarean erori den amuarrain batek ez du egoera onartu nahi eta ahalegin guztiak egiten ditu saretik ihes egiteko. Presoak ez ditu gaitibusun baldintzak onartzen eta azken unera arte aske izateko borrokan ari da. Matxinatua libre zegoenean, errebolatua espetxean ere. Bidegabekeriarekin eroso bizitzera ohitzen direnak, bidegabekeriak joak izan daiteke luzaro gabe. Sarean gustora daudenak eta loditzen ari diren amuarrainak arrantzaleen sabeletara igaroko dira goiz ala berandu. Ibai bateko amuarrainak sare batean harrapatuak izan dira eta arrantzaleek hor dituzte handiagoak izan arte. Arrankari izena duen amuarrainetako batek ez du elikagairik onartzen eta nolabaiteko gose greba bati ekiten dio. Gainerako amuarrain guztiak, lagundu nahi baitute, jarrera alda dezan eskatu eta bizirik iraun nahi badu jan behar duela esaten diote. Berak, halere,

ez die kasurik egingo eta bere jarrera azken ondorioetara eramango du. Itxialdiko lagunentzat borroka hori alferrikako lana da, baina bera harro dago:

“–Alperreko biurrikeria da zurea, Arrankari. Ez dozu ezer ere lortuko orrela. Alperreko biurrikeria...!

– Edo biurritasuna” (IAAM, 121).

Gosez hil daitekeen arren ez du bere seme-alabak sarean jaiotzerik nahi, ez eta bera bezalako presoak izaterik ere, eta aurrera jarraitzen du geroago eta argalagoa egiten, marasmoraino iritsiz. Arrantzaleak beren amurrain lodituak hartzera joaten direnean bat falta zaie, Arrainkari. Sareko zulo txikietatik irristatu eta ihesbidea aurkitu zuen, hain argal zegoen eta.

“–Baiña zergaitik ez dozu jaten, ba? –esaten eutsen bestek.

–Nik ez dot emen bizitzerik gura.

–Txarto bizi zara ala?

–Bai.

–Zer falta jatzu, ba?

–Askatasuna” (IAAM, 120).

## 6. Zarateren aukera

Nahiz eta ordu guztiak iraupen berekoak izan, oinazez bizi izandako horiek pozez bizitukoek baino askoz ere luzeagoak ematen dute. *Pozordu eta Minordu* ipuinean gizakiak sentitzen duen mina, gure herriak jasaten duena, munduan hedatzen ari dena, luzea dela esaten da.

“–Baiña ez aal dakizu, Minordu, bardiñak garana? Esakera danez: ordua ordu.

–Bai baiña...

–Bai baiña..., zer?

– Esan esan, ia, gizonei” (IAAM, 158).

Oinazeari amaiera jartzeko ordua da. Gizaki bakar bat oinazez balego ere, orduak berdin luzatuko lirarteke, izaki bakar bati egiten zaion kaltea izaki guztioi egiten zai-gulako. Oinaze orduak, min orduak luzeegiak izan dira eta badira honezkero. Mina sendatzeko beharra dago ahalik eta lasterren, munduan eta etxean, kanpoan eta gure baitan, poz orduak geroago eta gehiago izan daitezen, poz orduak min orduak ahanz-tera eramán gaitzaten.

Zarateren aukera oso garbia izan zen: aztore izan baino lehenago bildotsa izan nahi zuen. “Ez dut nahi izan/ aitzore./ aitzorearen/ gaizkide” (IA. 111). Usoak erail baino lehenago, heriotza nahiago zuen. Aztorea izanez gero, boterea zukeen, baina halaber, zital bilakatuko zatekeen. Ahula izan nahi zuen, bildotsa, nahiz eta mindurik bizi.

Bizitza gauza guztien gainean maite zuena gazte hil zen. Gazteegi. Bizitza kenteza bide okerra zela aldarrikatzen zuen bere alegietan, *Bildotsaren abestian* espreski:

“Ez dot gura, ez,  
iliterik;



iraun gura dot  
bizirik;  
baiña bildots, neu,  
izantik,  
naiz eta bizi  
mindurik.  
Bizi gura dot  
nik ere,  
bizi, izantik  
ongille.  
Ez dot gura izan  
iltzaille,  
neu iltea da  
ta obe” (IAAM, 171)

Baina gazteek ez zituzten zaharraren hitzak entzuten. Bizitza maite zuen biziki, etsaiena berdinki.

## Bibliografia

- KORTAZAR, J.; 1979a, “Mikel Zarateren Bizipenen bultzadaz”, *Jakin* 9: 140-145.  
—; 1979b, “Mikel Zarateren literaturgintza”, *Jakin* 11: 48-87.  
—; 1982, *Mikel Zarateren Prosa*. Mikel Zarate Saria, 1981. Euskaltzaindia-BBK: Bilbo.
- MANTEROLA, A.; 1979, “Mikel Zarateren biografia eta bibliografia”, *Jakin* 11: 44-47.
- ZARATE, M.; 1975, *Ipuin antzeko alegi mingotsak*. L. Zugaza: Durango [4. arg.: 1985, Labayru: Bilbo].
- ZARATE, M.; 1975, *Ipuin antzeko*. Gero: Bilbo.



## Xuarben aurkitutako testuak (II)

Orreaga Ibarra Murillo

Artikulu honetan dakargun lana aurrekoaren jarraipena da eta, gure helburua da Xuarben aurkituriko testu batzuen azterketa burutzea. Horrela, aurrekoan genioen bezala, Erroibarko edo Esteribarko testuak izan daitezkeen batzuk ekartzen ditugu hona.

Horrela genioen aurreko artikuluan:

“Testuak xeheki aztertu ondoren, gure iduriz, gutxienez, bi egile ezberdin daude. Bata Ultzamako sermoiak idatzi zituena, eta bestea, Erroibarkoen egilea. Horrela, Satrustegik (1995) urtean aurkezturiko bat: *Cum intraret Jesus in Domun* izenburuarekin datorrena –eta horregatik, ez dugu berriz hemen ekarriko–, eta, beste artikuluan batean aztertuko dugun bat, izena duena *Et sic in Sion firmatua*..., egile berberak eginak direla uste dugu eta Erroibarkoak ematen dute. Grafia ikusirik eta beheko oharren bidez, hauxe atzeman baitaiteke”.

Zatiketa hau, honenbestez, grafian oinarriturik egin dugu eta baita idazteko moduan ere. Horrela bada, gure ustetan, sermoi batzuk egile batek egin ditu, alegia, Zarauzko misiolari honek, *Jose de Querezazuk* eta, gainerakoak On Basilio Goñi herriko apaiza zenak eta horiek, Ultzamakoak ditugu.

Hemendik aurrera *Et sic in Sion firmatua* testuari, alegia, hemen dakargunari, 1. Testua deituko diogu, eta Satrustegui argitaratutakoari (1995) *Cum intraret Jesus in Domun*, 2. testua paratuko diogu. Era berean, adibidearen ondoan parentesi artean agertzen den lehen zenbakiak testua zein den adieraziko du, eta bigarrenak zein zatiedo pasarte.

Gerta liteke gu oker egotea eta sermoi hauek ez izatea ibar hortakoak. Nolanahi dela ere, ez dut uste ausardia denik testu hauek Erroibarko euskaraz idatzirik daudela esatea. Anitzetan gertatzen zenez, familiaz edo adiskidantzaz izkribu hauek eskuz esku pasatzen ziren, eta predikari batek baino gehiagok erabil zezaketen leku ezberdinetan. Hori gertatzen zen aurreko predikuekin, Xuarbekoak (Ultzama) bazi- ren ere, horietako bat Larraosoañan (Esteribar) predikatzea zen. Gisa berean, gertatzen da Goñerrin aurkitutako testuotan, Ondarrak argiki adierazten duenez (cf.

Ondarra 1996: 648-9). Nolanahi dela ere, guk aztertzeari ekingo diegu eta horrela, ezaugarri garrantzitsuenak nabarmenduko ditugu.

Arestian genioenez, gure ustez, Erroibar edo Esteribarko euskararen ezaugarriak islatzen dituzte testu hauek. Zehatzago esanda, Satrustegik “Euskal testu zaharrak” liburuan Erron aurkitu zituenen testu horien antzekoak dira hauek (ik. Ibarra 1997), edo behintzat ezaugarri asko amankomunean dituzte batzuek eta besteok.

Lan honetan ezaugarri nabarmenenak islatuko ditugu.

## 0. Grafia

Lehenik esan behar dugu, testua idatzi den bezala transkribatu dela, erakusleak ere ez dira bereizi, nahiz batzuetan elkarturik agertzen diren, adib: *lancebetan*. Ohar pare bat eginen dugu testu hauetako grafiei buruz:

Afrikatuen sailan <z> soinua ordezkatzeko <c> grafema dugu aditz nominalizazioetan eta beste kasu batzuetan: *Apoderacera* (1.1.), *galceco* (1.1), *permiticen* (1.2), *aiberce*, *derrotacera* (1.2), *pintacea*, *billacea*, *guardacen* (2.2), *Eriocac* (2.2), *berce bacuc* (2.2).

2. testuan, ordea, <z> grafia dugu soinu afrikari hau ordezkatzeko: *cizaionean*, *cizaizquio* (2.2), *gorpuzaren* (2.2).

Hala ere, 2. Testuan <c> grafemak frikaria ordezkatzeko du: *cerengatic* (2.2), *vicia*, *galdu cute* (2.2), *gucia* (2.2). Eta *Ts*-ren ordezk <s> dugu: *eracusi cigu* (1.7), *aberasac* (2.5).

Grafiarekin segituz, <v> erabiltzen da erdal jatorrizko hitzetan eta baita bestelakoetan ere: *festividadeain*, *vagoa*, *favore*, *vacequite* (1.1), *brevequi* (2.1), *gave* (2.2).

Ohikoa denez, testu zaharretan <que > grafema *k*-ren ordezk erabiltzen da: *cer equin*, *daiteque* (2.4), *exqueroz* (2.3), *dabilaquela* (2.6), *Cofradiquide*, *iteaiqui* (1.9).

Azkenik, gehienetan <h> grafema erabiltzen da erdal maileguetan: *honratu* (1.10), *horrible* (1.4), *heregen* (1.6), *honra* (1.8). <Th> ere ager daiteke: *catholicoac* (2.2).

## 1. Fonetika-fonologia

Fonetika-fonologia aztertzeari ekingo diegu lehenik:

1.1. Hurbileko bokal asimilazio fenomenorik ez da orokorrean islatzen; gaurko joera bai Ultzaman eta baita Erroibar eta Esteribarren ere oso ugaria da, nahiz erabat sistematikoa ere ez den.

Hona 1. testuko adibide batzuk: *gucia*, *asistenzia*, *soberbia*, *indulgencia*, *guisa*, *informatuac*, *milla*, *becatuac*, *plenaria*, *gauza*, *galdua*, *eta topatua*, *azotatua*, *coronatua* *eta crucificatua*, *sanduac*, *beren buruac* (1. T) eta hona 2. testukoak: *gorpuzaren* (2.2), *adornua* (2.2), *andia* (2.2), *guciac* (2.2). Bokal erdiaren ondoan ere *cz* dago fenomeno hau: *garaya* (1.11), *jayac* (1.4, 2.2).

Baina, bistan denez salbuespenak badira: *lizunqueriec*, *sanduac* eta, honez gain, modu sistematikoan *dirv* (1. T) agertzen da.

Bokal asimilazio adibide bat hauxe da: *aingiriak* (1.7).

1.2. Goi-nafarreraz ohikoa denez, gaztelaniazko *-ón* duten maileguez *-one* bukaera gorde ohi dute: *unionea* (1.10), *pasionequi* (1.10). Era berean, *-ción* bukaerakoek

gauza bera egiten dute: *intercesionea* (1.2), *aflicionetan* (1.9), *unionea* (1.9), *acionen* (1.10) baina, ez da erabat sistematikoa joera hau, *-zioa* duten bukaerak ere hauek bezain ugari dira: *bisitacioa* (1.7), *protectioaren* (1.2), *revelacioa* (1.5), *Commemoracioa* (1.5), *salutacioa* (1.6), *bisitacioa* (1.7) baititugu.

1.3. Gaztelaniazko bokalen arteko *-n-* kontsonantea galtzen da, alegia, *cristiano* > *kristio* da: *Cristioen Armadan* (1.2), *ya castigaceco Cristioen vecatuac* (1.2), *arrituic Crisroac* (1.2).

1.4. Herskarien txandaketei dagokienez, *glb-*ren arteko txandaketa islatzen da “iragazi” (= irabazi) hitzean, horrela agertzen da sistematikoki: *Cristioec isasoan iragaci duten batallaic celebren gau* (1.2), *eta erioceco orduan iragazten tuztenengatic* (1.11), *iragazi dezaque iru indulgencia plenaria* (1.8). *iragazten dute Indulgencia plenaria bat* (1.8). Era berean, *-g-* nagusitzen da *Aguztu* hitzean: *Aguztuco egunaz landara* (2.5). Jakina denez, herskari ahostunak gal daitezke bokalen artean doazenean aditz laburdurak sortuz: *nola naute* (1.10), *cusun gucia* (= ikusi duen guzia) (1.2).

1.5. Ekialdeko euskalkietan eta zaraitzueraz, aezkeraz eta goinafarrera osoan *e-*ren paragogearen adibideak arruntak dira: *perjudiciala* (1.11), *Oficiala* (1.4), *espirituale* (1.10), *mortale* (2.4), *beniale* (2.3), *señalea* (1.4), *Generalec* (1.4).

1.6. Errotazismoari dagokionez, goi-nafarrera osoan ohikoa denez, *-rtz-* taldea nagusitzen da bi testuotan: *ainberce* (1.11), *horzgarrenac* (1.5), *erraten dudana* (2.7).

1.7. Igurzkarien sailan grafia desberdinak ditugu, ohikoa denez, gisa honetako testuetan. Alde batetik <s> grafema, igurzkari sabaikoaren ordezkapena izan daitekeena: *sai ljayac*, *sarri cire* (1.4), baina lerro berean txandakatze adibideak ditugu eta. *say arrasetan* eta *jayac* aurkitzen ditugu txandaketan. Gero, bestaldetik, <j> erabiltzen da belareen kasuetan, hala nola *Embajada* (1.8), *bentajaik gabe* (1.4), baina, baita euskal jatorrizko hitzekin ere: *jarri cire* (1.4) eta *joateaiquin*, *jai egunetan*, *Jangoicoaren* (1.7). Dirudienez, garai horietan ere belare gisa ahoskatuko ziren lexema hauek. Gaur, ordea, *joan* belare bezala ahoskatzen da Erroibarren, baina *jarri* ez, igurzkari sabaikoa da. Baina, <x> grafema ere erabiltzen da: *exercitacen dugu* (1.8), *exemplo* (1.11). Azkenik, soinu belarea ordezkatzeko <g> grafema ager daiteke: *protgementua*, *peregiceco* (1.7).

1.8. Herskari + herskari taldeak. Jakina denez, euskaldunek bi herskari elkarren jarraian ahoskatzen dutenenan, *kt* taldea esaterako, soiltzeko joera izaten dute, eta koda posizioan desagertu ohi da. Horrelakoak dira idatzitako adibide hauek ere: *protectioaren azpian* (1.2), *bitoria* (1.4), *culto perfetu bat* (1.7), *zure acionen desonestidatea* (1.10), *intercesionea* (1.3).

1.9. Sinkopa egiteko joera, jakina denez, goinafarrera osoan gertatzen da, horrela ditugu *orbat* (1.8), *verla* (1.4), *batre* (1.4) adibideak. Goinafarreraz ohikoa den joera islatzen da hemen ere, baina, esan behar da egun bizirik irauten badu ere bilakabide hau ez dela hitz hauetan guztietan betetzen, *batre* erabiltzen da, baina \**verla* eta \**orbat* ez.

1.10. Palatalizazioa. *l-*ren ondorengo palatalizazioa gertatzen da batzuetan: *egun milla* (1.6), *illic* (1.2), *billatu* (2.2). Baina, palatalizaziorik gabeko adibideak badira: *serbilac* (2.4), *milagrosoa* (1.4), *ilundu* (1.4), *zuecila* (1.4), *Martirilugioac* (1.5), *ilen*, *Izo-*

*zilan* (1.8). Gaur egun Erroibarko ohiko forma *mile* da, *esker mile* erraten da. Testu honetan, ordea, forma sabaikaria agertzen da.

Era berean, gaztelaniatiko maileguk gordetzen dute forma sabaikariak: *orgulloz* (1.1), *batalla* (1.2), *Lastallain* (1.5), *Artilleriain* (1.4).

1.11. Azkenik aipatu behar da Erroibarko gaurko hizkeran suertatzen diren metatesiak aditz nagusia eta laguntzailea elakrtzerakoan, esaterako, *-teunte* gisakoak, ez dira testu hauetan islatzen. Horrela, *Autore guienec erraten dute* (1.3) forma osotuak ateratzen zaizkigu.

## 2. Izen morfologia

Deklinabide kasuak aztertuko ditugu lehenik:

2.1. Kasu ergatiboaren pluralean, *-ek* dugu kasu gehienetan:

*Cristioec isasoan iragaci duten batallaic celebren gau* (1.2); *vear aituco dituela, ainberce anima justoec, eta sanduec* (1.10); *Cristioec isasoan iragaci duten; Cofradiquide asistitu eztezaquetenec, naiz Turcoec sumatuic ere* (1.9); *Turcoec orgulloz veteric Cristioen contra egunoro conseguicen cituzten vitoriequi* (1.2); *ya Turcoec zeucatela Cristiandade gucia* (1.2); *Ain conceptu vagoa ceucate turcoec* (1.3); *ortan Cristioec Turcoen contra alcanzatu zuten Bitoria. Gure Generalec il zute Generala* (1.4), *Autore guienec erraten dute* (1.3), *Oguei eta amar milla Turcoec galdu cituzte biciac* (1.4)

Baina, salbuespen kasuren bat ere badago, eta hauetan, *-ak* dugu: *Arrituic Cristioac, consideratu zute* (1.2).

Gaur egun, Erroibarren eta Esteribarren, nahiz eta joera hauxe bera den, txandaketa adibideak ugariagoak direla esango genuke.

2.2. Gaur egun, genitibo singularrean *-ain* bukaera nagusitzen da Erroibarko eta Esteribarko eremuetan, ohikoa denez. Esan bezala, hau da eremu honetako bereizgarria, hain zuzen ere ezaugarri honetan aldentzen da Ultzamako gainerako testuetatik. Testu hauetan joera hauxe betetzen da: *Aita sanduain Generalac* (1.1), *amain intercesiones* (1.3), *capillain bisitacera* (1.8), *artilleriain que guciac* (1.4), *poderosoain medioz* (1.1), *Maria Smaindaco* (1.8), *cristiandadeain galceco* (1.1), *festividadeain motivoa* (1.1) *JesuCristoin oñetan imploracen* (1.4), *Ama santissimain intercesiones* (1.4), *cein baita Cristiandadeain, eta mundu guciain Capitala edo burua* (1.1).

Baina, bi testuotan badira genitiboaren forma osoa erakusten dituzten kasu bakan batzuk: *protecioaren azpian* (1.2), *amparoaren azpian* (1.2), *Jangoicoaren Ama Santissima* (1.6) *Jangoicoaren Amaingana* (1.9). Era berean, guk deituriko 2. testuan forma osotuak aurkitzen ditugu: *gorpuzarequin eta arimarequin* (2.1), *misearen neurria* (2.1), *gorpuzaren sustentua* (2.2.), *Jangoicoaren gracia* (2.2), *Jangoicoaren Leguesco* (2.3).

Erroibarko lehen aztertutako beste testuetan (Ibarra 1997: 273), ordea, forma osotuak eta *-ain-ek* bukaurikoak genituen, hauek bezelaxe. Arrazoi hauek direla eta, testu hauek hemengotzat jotzen ditugu, nahiz, bistan denez, forma laburtu hauek ez diren beti islatzen idatzitako formatan.

Hain zuzen ere ezaugarri honek markatzen du diferentzia goi-nafarrerazko bi hizkera hauen artean, alegia, Ultzamakoetan eta Erroibarkoetan artean. Horrela, ultzameraz idatzitako bi dotrinetan ez zen bukaera hau erabiltzen genitiboarendako,

hauen ordez, *-aren* > *an* eta *en* > *n* bilakabidea suertatzen zen eta, *Evan umeac, humian limbua* eta antzekoak nagusitzen ziren (cf. Ibarra 1992: 928).

Berebat gertatzen da Xuarbeakoak diren gainerako testuekin, horietan ez dago, ez genitiboan, ezta sozietiboan ere *-aikin*, *-ain* bukaerarik (Ik. Ibarra 1999: 90, 91).

2.3. Sozietibo singularrean, gaur egungo erabilerari jarraikiz, *-aiki* morfema nagusitzen da 1. testuan: *munduaiqui eta araguiaqui* (1.10), *onequi, iteaiqui* (1.8), *bisitaceaiqui* (1.8), *comeceaiqui* (1.8). Argi bereizten da pluraletik, *-aiki* dagoelako singularrean eta *-eki* pluralean: *Demonioaiqui eta araguiaqui eta cere pasionequi* (1.10).

Gainerakoak *-ki*-rekin osatzen dira: *Gloria andiaiqui* (1.7), *contentu andiaiqui* (1.4), *Ceruetara animaiqui, ceñetan bioza joateaiqui* (1.7), *eta emateaiqui* (1.7), *confesaceaiqui eta comeceaiqui* (1.8), *vitória continuequi* (1.2), *vitoriequi* (1.1), *pensamentuaiqui* (1.2), *Ceruco asistenciaiqui, esfuerso andiqui* (1.3).

Erroko beste testu zaharretan ere *-ki* morfema nagusitzen da, hala ere, testu hauetan, behin *-kin* formaren kasu bakan bat eriden dugu: *Armada guciac arequin* (1.2).

2.4. Partitiboan *-ric* morfema da erabiltzen dena, eta, kasu batean, *gabe*-ri erantsita *-tarik* forma agertzen da: *sartu gabetaric cofradia santu ontan* (1.10), *eta casic batre bentajaic gabe* (1.4). Honez gain, morfema hau erabiltzen da superlatiboa egiteko: *proguric andiena* (1.6).

2.5. Destinatiboan *-dako* da ohiko morfema: *Maria Santissimaindaco* (1.8), *arimarendaco Jaiac* (2.2). *-Tako* ere dugu, baina, destinatibo funtzioarekin agertzen da: *bel-dur naiç burlataco artu dituciela* (2.7).

Datiboan, *-ri* agertzen da *bat* edo *zuek*-i lagunduz: *pintore bateri* (2.1), *zueri escatucoco diciela* (2.6).

2.6. Kasu instrumentalean bi grafiak agertzen dira txandaketan; alde batetik kontsonante apikaria, gaur erabiltzen dena, eta bestaldetik, kasu bakar batean < z > aurkitu dugu.

*Eta jabetu cire egun eta oguei eta amar uncis* (1.4), *terrores veteic* (1.2), *plazas* (1.2), *gucias* (1.2), *Italia gucias jabececo* (1.2), *Turcoac Belgradoco plazas 1522 Rodaco Isaso costas* (1.2), *Maria amain intercesiones* (1.2).

*Landara* posposizioarekin instrumentala erabiltzen da: *Jangoicoas landara* (1.3), *Jesucristos landara* (1.9), *Aguztuco egunaz landara* (2.5). Ohar bedi, bidenabar posposizio hau ez dela gaurko hizketa arruntean erabiltzen.

2.7. Lekuzko kasuetan, inesiboan, bizidunetan *baitan* erabili ordez *bayetan* agertzen da idatzirik: *jaquitea maria Smainen bayetan* (1.9). Kasu ablatiboan bizidunekin denean *-ganik* morfema erabiltzen da: *errecevitu zuten vandera Aita sanduainganic* (1.4), eta adlatiboan ere *-gana*: *Obispo Jaunarengana* (2.4).

Bestaldetik, orain adberbioarekin doanean, *-danik* morfema nagusitzen da: *oray-danic* (1.11). Ablatiboa erabiltzen da bi elementuren arteko ezberdintasuna markatzeko: *bata berceainganic* (1.4). Azkenik, *-taik* da pluralean agertzen den forma: *nere christio fielaç asten zaratela oñetaic* (2.2.)

2.8. Erakusleak diren bezainbatean, Erroibarren eta Esteribarren gaurko erakusleek *g-* protetikoa eramateko joera dute. Hartaz, 1. testuan *gau*, *gori...* izanen ditugu maizenik, nahiz joera hau txandaketaz betetzen den egungo burutzapenetan bezala: *batalaiaic celebren gau* (1.2), *perjudiciale goyec* (1.10), *misericiordiosa gau* (1.10), *Reyna Soberana gonec* (1.11), *sandu gau* (1.9), *misericiordia gau* (1.6), *circustancia gonec* (1.4), *Bitoria gau cela medio* (1.4). *Reyna Soberana gonendaco* (1.5), *admirable gonon frutua* (1.4). *Cofradia sandu gonon pribilegioric* (1.10). 2. Testuan *g-* gabeko adibideak daude: *mundu ontan* (2.7), *mundu ontaco vicia* (2.2), *Criazaleau* (2.1).

Esan bezala, salbuespenak ere ugari dira, bereziki lehen graduko erakusleekin: *sandu onen eta cofradia onen* (1.6), *izan eder onen bisitaiqui* (1.9), *onen Imagina* (1.4), *AmaSma onen protegimentu* (1.5).

Xuarben aurkitutako beste testuetan, ordea, txandaketa zegoen, alegia, *g-* >  $\emptyset$  bilakabidea hasia zegoen. Gaurko hizketan ere txandakatzea ugaria da, baina, nolana nahi dela ere, bereziki izenorde hauetan ikusten da testu hauen jatorria, alegia, ultzameratik aldentzen dituzten ezaugarriak erakusten dituzte honakook. Izan ere, Ultzaman ez da horrelakorik gertatzen eta gaur egun ez dago erakusle protetikorik. Honenbestez, bi aukera daude: edo lehenago hedatua zegoen honcraino fenomeno hau, edo hau da Ultzamakoak ez direlako froga argienetariko bat.

Bestaldetik, *ebec* (1.4. 1.10) erakusle plurala agertzen zaigu behin baino gehiagotan; hain zuzen ere, hauxe da egun erabiltzen den forma.

*Zerbait* izenordaina determinatzaile gisa erabiltzen da izen bati lagunduz. Goinafarrera ipar zein hegoaldean ohikoa denez, *zerbait* izenaren aurretik ager daiteke: *Cerbait necesidad* (2.4).

Izenordain indartuen sailan, pluraleko 1.pertsonarena *gueren* forma da, Xuarbeko beste testuetan bezala: *sacramentaturic arquicen den gueren Criazaleau* (2.1), *edo pinta- cea gueren arimar* (2.2), *billacea gueren izerdie* (2.2).

3.pertsonako izenordaina *arren* da, goinafarrera gehienez bezala: *ya peleaceo JesuCrysto in onetan imploracen, edo escacen arren asistencia, oray arren poderea Ceruan izanen da chiquiagocoa?* (1.9), *gutaz arren asistencia eta misericordia* (1.10).

Azter ditzagun beste posposizio batzuk: *artio* posposizio ohikoa da goinafarrera osoan: *oray artio* (1.10). Era berean, *bizkitartean* forma dugu: *Vizquitartean zueci bi Armada bat berceaingana urbildus* (1.4). Aipa dezagun azkenik, eremu honetako egungo forma *biztertioan* dela.

2.10. Konparatiboa egiteko, goi- nafarrera osoan ohikoa denez, *-ago* morfemari genitiboaren *-ko* morfema eransten zaio: *ferbore andiagocoiqui* (1.4), *lazquiz chiquiagocoa* (1.2), *agradableagocoric* (1.7).

2.11. *Lazki* adizlagunak graduatzaile funtzioa du: *Ce lazquiz chiquiagocoa Crystoien Armada* (1.2). Goi-nafarreraz ohikoa denez, *arras* eta *anitz* ere, *oso*-ren kideak dira: *guelditu zire arras admiraturic* (1.3), eta *anitz* ere, izenaren aurretik jar daiteke: *aniz becatari* (1.6), *aniz indulgencia plenaria eta particulare*, *aniz errosarioa* (1.8), *aniz christioc esperimentatu dituten castigo visibleac* (2.7).

*Nihor* tankerako adberbioek ekialdeko, goinafarrerazko eta iparraldeko hizkerekin lotzen gaituzte. Guk testu hauetan sail honetakoak aurkitu ditugu: *niolat*, *nioiz*: *eta ezuquete esperatu niolat ere* (1.2), *nioiz ez* (2.2).



### 3. Aditz morfologia

Aditzarekin hasiko gara oraingoan:

3.1. Nor-nori aditzean *-ko-* morfema agertzen da: *joan cizacolaic* (1.8), *asi cizai-cote* (1.4), *ceren aparecitu cizaicon* (1.6). Jakina denez, goinafarrera hegoaldekoan ohikoak dira *zekio* motako aditzak Nor-Nori aditz-laguntzaileetan. Egun, honelakoak aurki daitezke Iragin eta Erroibarren, horrela, *gustatzen zekio* esaten da usuenik; idatzitako beste hauek, ordea, *-tza-* erroa dute eta baita datiboaren *-ko-* morfema ere.

3.2. Jakina denez, goinafarreraz eta aezkerazko iraganaldiko aditzek badute joera azkeneko *-n-*a galtzeko. Horrela baditugu adibide batzuk: *izan ce* (1.1), *sinistatu zue* (1.5), *jarri cire* (1.4), *ceucate* (1.1), *cemate* (1.4) baina *-n-*dunak ere baditugu: *egon cen*. Dena den, gaur hain ohikoa den joera ez zen era bat betetzen lehenago. Aldiz, Erroko● testu zaharretan ez zen galera hori hain modu sistematikoan gertatzen, gure ustez, urte hauetan nabarmendu den joera izan da hau. Baina gerta daiteke, eta ziu-rrenik hori izango da, idazlearen arabera gertatzea, eta idazle batzuek islatzea eta beste batzuek ez, gaurko hiztunekin gertatzen den bezala.

Bide batez azal dezagun morfema honen hedapena: goinafarrera gehienez *-n* aurkitzen dugu ia salbuespenik gabe Gulibarren, Txulapainen, Ezkabarten, Odietan, Olaiabarren, Anuen eta iparreko Esteribarko hizkeretan. *-n-*rik gabeak dira Esteribarko alderdi bat eta Erroibar, Artzibarren ere *-n-*rik gabeko adizkiak erabiltzen ziren, Aezkoan bezala.

Bestaldetik, morfema hau gabeko adizkiak ditugu Gesalitzen, Oltzan, Itzarbeibarren eta Eguesibarko hizkeretan.

3.3. Nork-nori-nor sistemaren bada ezaugarri bat Erroibarko testuetan gertatzen dena, alegia, *-ako-*, *-akote-* ezaugarria. Hau dela eta, egun *dako*, *dakote*, *neko* bezalako adizkiak entzuten ahal ditugu. Gaurko hizketan ezaugarri hori gertatzen da, baina, Erroko XIX. mendeko beste testuetan ez dago gisa honetako adibiderik. Horrela, itxura guztien arabera, azken honetan suertatu den berrikuntza baten aurrean gaude gu. Izan ere iragan mendeko azken urteetan ez da horrelakorik gertatu. Gauza bera ikus genezakeen Erron aurkituriko testuetan. Horietan ere (ik. Ibarra 1997: 276) *-io-*, *-iote-* formak nagusitzen dira. Hona aurkituriko adibideak: *acabacen diotenean* (2.2), *zor diogun* (1.7), *obedecitu cio* (1.6), *erran cio* (1.6), *ecarcen diogula* (1.8), *eman cion* (1.7), *memoriara ecarcen diogula* (1.8), *in cion bisita* (1.9), *escacen diotela* (1.8).

Bestaldetik, nork-nork sistemaren adizki bakarra agertu zaigu: *manacen gaitu* (2.3). Jakina denez, egungo hizketan ez da nork-nor adizkirik erabiltzen, *dut*, *tut*, *dute*, *tuzte* eta horiek izan ezik; baina bi mende lehenago oraindik bizirik zeuden.

Azkenik, aipatu behar da “haiei” nori denean, *-ote-* morfema nagusitzen dela, goi-nafarreraz ohikoa denez: *explicatu niote* (2.1), *sucedituco zaioten* (2.1), *guertacen zaiotela* (1.2).

3.4. Eta adizkien morfemekin segituz, zuek izenordainaren morfema *-zie* da 2. testuan: *uste ducie*, *erraten ducie* (2.5), *considera zacie* (1.5), *trabajaraci tucie* (2.6), *icusten tucien* (2.6), *escatuco dituciela* (2.7), *adi zacie* (2.7), *escatuco diciela* (2.6), eta *baldin expaditucie* (2.7). Jakina denez, hau da Erroibarko, Esteribarko, eta goi-nafarrera hegoal-

dekoaren beste lekuetako aditzen ezaugarri argia. Hala ere, 1. testuan ez dugu bukaera hau eriden.

3.5. Aditz partizipioetan, ekialdeko aditzek erabiltzen duten aditz oinaren erabilera nagusitzen da: *admiti ezagula oray* (1.10), *Nola naute ampara deizan bician* (1.10), *adizacie siquiera nola quexa* (2.7), *adi bezate* (2.4).

Aginterazko formetan ere aditz erroa eta subjuntibo adizkia erabiltzen da, egun erabilera hau anitz murriztu bada ere: *Nola naute ampara deizan bician* (1.10).

3.6. Nork aditz sistemaren pluralean *t-* bustigabea dugu: *tuztenengatic* (1.11), *ofreciten tioten oracioac* (1.10). Nork-nori-nor sisteman, ordea, *-it-* dugu: *eman ditigun cuidado guciac* (2.2.), *galdu citioten* (1.4).

3.7. Aditz errejimenari buruz ohar bat egingen dugu. Nor motako laguntzailea aukeratzen du “trabajatu” aditzak: *trabajatu zate* (2.6), *trabajatu zaraten* (2.6), *Jaietan trabajatu direnen contra* (2.7).

3.8. Ahaleran, aditzei ustezko kutsua eta posibilitatea ematen dion *-ke* morfema ohikoa da haran hauetan. Gaur egun iparraldean gordetzen da bereziki: *eta ezazuete esperatu niolat ere Vitoria* (1.2), *Mandazaien oficioarequin bizi direnac dabilaquela* (2.6).

3.9. Aditz sintetikoei dagokienez, zehaztu behar da *eraman* aditzaren forma sintetikoa behin agertzen dela eta *-ra-* artizkirik gabekoa dela, nahiz egungo hizkeran forma sintetiko hauek ez diren ia-ia erabiltzen. Bistan da lehenago ohikoagoak zirela hauek: *Imagina cematte unci gucietan* (1.4).

*Joan* aditzaren 3. pertsonari dagokion lehen aldia *-n* gabekoa da eta *-i* bukaeraduna: *zueci, haieci peleacera* (1.4). Egun ere horrelakoak dira 3. graduko singular nahiz pluraleko formak: *zazi* da singularrekoa. *Eduki* aditzaren singularreko forma *-i-n* bukatzen da: *señalaturic dauzqui* (2.2).

3.10. Azkenik, erlatibozko morfema den *-(e)n* lotzen zaionean 1. pertsonako den *-t* aditz laguntzaileari *dudala, dudan* eta antzeko formak ematen ditu: *erran dudan bezala* (2.6), *frutu guti ateraco dudala* (2.7), *nic erraten ditudan gauzac* (2.7). Egun, ordea, (dut + n) elkarketak beste gisako bukaerak eman ditu: *in duten, erran dutela...*

## 4. Sintaxia

4.1. Ekialdeko eta iparraldeko euskalkietan ohikoa denez, osagarri zuzena genitiboan agertzen da *-(z)en* eta *-(z)era* nominalizazioekin: *edo matanza horrible baten iten* (1.4), *capillain bisitacera, cristiaindadeain galteco* (1.1) Erroko testuetan (cf. Ibarra 1997) txandaketa kasuren bat topa zitekeen, eta gaurko hizketan ere joera honi eusten zaio, nahiz erabat sistematikoa ez den.

4.2. *Utzi* aditzarekin goinafarreraz gertatzen den *-tzera* nominalizazioa agertzen da *-(z)en*-en lekuan: *ez bat berere escapatzera uzteco* (1.4), *ilcera uzten cituztela* (1.4).

4.3. Erlatibozko perpausak gaurko Erroibarko, goi-nafarreraz, eta Aezkoako hizkeretan eta idatzitako testuetan bezala, *-en* + izena egituraz osatzen dira: *ainberce aldiz errepicacen dugun Aita gurea* (1.7).

Baina, modu honezaz gain, izenek mugatzailea hartzeko aukera dute, goinafarreraz eta aezkeraz bezala: *eta ematiaiqui Maria Smari obsequio eta tributo zor dioguna obligacen dugu* (1.7), *Cofradiquide asistitu eztezaquetenec capillain bisitacera* (1.8).

*Zein baita* egitura ere agertzen zaigu: *eta veren armac plantaceo Erromaco Elizain gañean, cein baita Cristiandadeain, eta mundu guciain Capitala edo burua* (1.1); *eta errancio, Ainguiruairi salutacioa, cein baita Ave Maria, izan celaic guizonain salbaceo principioa vezala* (1.6).

*Ceñetan ...bait* egitura ere agertzen da: *ceñetan entendimentuac gueiago trabajatu bear baitu* (2.3).

4.5. Kontzesiboak. Esaldi mota hauetan nahiz + aditz partizipioaren egitura jokatu gabea erabiltzen da: *Naiz guc ez merezirik ere* (1.10), *Naiz turcoec sumaturic ere* (1.9), *Naiz infielac etorric ere* (1.9).

4.6. Esaldi kontsekutiboetan *hain...ezi...bait* egitura, goinafarrera osoan nagusitzen dena, gailen da hemen ere.

*Ain conceptu vagoa ceucate Turcoec Cristione Armadas eci beñeri expaizute pensacen* (1.4); *Ain su losagarria in zute bi aldetaic, eci dembora lucean ilundu baizute.* (1.4); *Aitam-Sandues ainberce indulgencia eta pribilegioequi, eci...* (1.6); *Ain dicha andiai qui guibeletic ematen, eci Artilleriain que guciac ematen baizue cara, cara.* (1.4), *faltatu ce ain gende guti, eci mundu guci ezautu baizue claroqui Ceruco asistencia* (1.4); *eta ain firmequi sinistatu zue Maria Amain devocioain efetua izan cela, eci fundatu vaizue* (1.5). Gaurregun eremu hauetan eginiko azterketan ez da inoiz horrelako egiturarik eriden.

4.7. Denborazko esaldietan *-larik* morfema nagusitzen da besteen aldean: *urbildu cirelaic* (1.4); *egun batez cegolaic* (1.6); *izan celaic* (1.6); *visitatu zuelaic* (1.7); *joan cizacolaic* (1.8); *cegolaic irritatuic* (1.10); *informatuac izan cirelaic* (1.3).

Halarik ere, *-nean* morfemaz eraikitakoak behin baino gehiagotan agertzen zaizkigu: *asten denean indulgencia bat, Domine fabilia asten denean, mundu ontan vicitu cenean* (1.9), *Obispo Jaunac ematen duenean licencia* (2.4), *errico Apez gaunac icusten duenean* (2.4). Egia da *-larik* hau izaten dela ugariena Erroko gainerako testuetan, baina, honekin txandaketan dudarik gabe.

4.8. Kausazko esaldietan “zergatik” erabiltzen da kasu batzuetan: *cergatic eztugu esperatu vear* (1.10), *cembat aldiz trabajatu zarate cerengatic berceac icustentucien trabajacen* (1.6). *Bait*-ekin osaturikoak ere ugari dira: *cein baita Ave Maria* (1.6), *eci ya consideracen baita salbaceo, cein baita Cristiandadeain, eta mundu guciain Capitala edo burua* (1.1). Hauxe da, dudarik gabe, kausazko esaldiak egiteko gehien erabiltzen den modua gaur egun.

4.9. Esaldi explikatiboetan, *nola..* hasiera dutenak ere badira: *Ainverce dembo artan acostumbraturic veti Turcoac garaicera eta derrotacera Cristioac nola vaicire gueago tropetan* (1.3),

## Lexikoa

Lexiko alorrean –nahiz oso aberatsa ez den– eliza eta fedezko gaietz aritzen baitira testu hauetan, nabarmen daitezke inguru honetako item batzuk. Hona batzuk: *estrabile, ezgutiago, Lastailla, guibeletic, andic, alcina, dembo, vizquitartean*. Erdarazko esapide batzuk ere tartekatzen dira, dudarik gabe: *por cierto, antes bien*. Eta zenbaitean, erdarak euskarazko itz jatorra ordezkatzeko du: *trabajatu daitecquen, trabajacea gehiago* (2.4), *necesidade* (2.4), *aborrecientuela* (2.7), *ofendicen* (2.6), *logratu* (2.6), *castigo visibleac* (2.6).

Nabarmendu behar da hilabeteen izenak euskaraz ematen direla, egungo hiztunek erdiak ahantzi badute ere: *Lastailla* (1.2), *Izozilan* (1.8), *Aguztua* (2.5). Badira testu hauetan, nola ez, orain ia-ia desagertu diren hitzak, izena eman dioten lanek ez direlako jada eremu hauetan egiten: *Yguitetan* (igitaiarekin), *Elzietan* (eultzietan) eta *Mendiman* (ardantzeta biltzeko lanetan) (2.5).

Zenbatzaileetan, *bida* eta *bide* erabiltzen dira: *eta ebetan bida Generalain Semeac* (1.4), *guciac reducicen dire bidatara* (2.2). Gaur egun, ordea, ohikoa da *bide* entzutea.

Ondorio gisa eta hitz bitan laburbiltzeko, honako hauek dira Xuarbeko gainerako testuetatik ezberdintzen diren ezaugarriak:

- *zie* morfema agertzen da 2. testuan, Xuarbekotzat jotzen ditugunetan, ordea, ez.
- Erakusleen forma protetikoak.
- Iraganaldiko *n*-ren galera dugu kasu batzuetan.
- *ain* morfema genitibo singularrean eta *-aikin* genitibo pluralean.

Baina, hiru besterik ez dira Erroibar eta Esteribarko ezaugarriak: iraganaldiko *-n*-ren galera, erakusleen forma protetikoak eta *-ain*, *-aikin* morfemak. Gainerako ezaugarriak, gehiago ala gutxiago, goinafarrera osoan betetzen baitira.

Hauetaz landara, badira ezaugarri batzuk *Cum intraret Jesus in Domun* agertzen direnak, eta 1. testuan ez daudenak, esaterako, *dirade* adizkia agertzen da 2. testuan: *berce trabaju bazuc dirade* (2.3), *oficio gueienac diraden bezala* (2.3), *ebec ezirade lizito Jaietan trabajacen badire* (2.3). *Dirade* adizkia, *dire*-rekin txandakatzen da 2. testuan, 1. testuan, ordea ez dago horrelakorik.

Banaketa hau ikusi ondoren, gerta liteke ezaugarri hauek, *-alegia -n* gabeko aldaerak, *gau*, *gori* forma protetikoak eta *-aikin*, *-ain* morfemak – lehenago Ultzamara hedatuak izana, eta honenbestez, testu guztiak hangoak izatea. Baina, ez dugu uste posibilitate hau bidezkoa denik, eta froga bezala ditugu Xuarbeko guk aztertutako testuak, horietan ez da inoiz horrelako ezaugarrikeri ageri, alegia, ez dago *-ain*, *-aikin*, *gau*, *goi* eta *-n*-ren desagertzerik. Gainera, euskaran erakusleek hitz hasieran dararmaten herskari ahostuna, ezaguna denez, Nafarroako Ekialdera hedatzen da eta ez Mendebaldera: Esteribar, Erroibar eta Aezkoa ibarretan bederen bizirik dago egun, eta iraganean Artzibarren, Urraulgoitin eta Longidan ere bai. (ik. Camino 2000: 54).

Honengatik guztiarengatik, testu hauek hemengotzat jotzen ditugu, nahiz eta hasieran genioenez, zehazki ez dakigun nongoak diren.

## 1. Testua

*Et sic in Sion firmatua sum et in civitate sanctificata similiter regnietan, et in Jerusalem potestas mea. Sap 24.*

*Ain conceptu vagoa ceucate turcoec Cristioen Armadan eci, veñeri ezpaizute pensacen 1. Ala nola egunoro aibaicara errecibicen favore, eta beneficio berriac maria Stmainganic, guisa verean gure eliza Ama sanduca dauca cuidado andia guri manifestaceas guc zor diogun reconocimentua paracentuela ontaco solemnidade verriac; eta festividade evequi pretendencin du animacea, eta aumentacea egun oro fielen devocio tiernoac. Egungo festividadeacain motivoa, edo ocasioa izan ce Cristiandadeac errecibitu duen favore señalatuetaic bat Maria Amain intercesione poderosoain medioz, demvora artan, ceñetan Turcoec orgulloz veteric Cristioen contra egunoro conseguicen cituzten vitoriequi, prometicen zute ezgutiago baicic*

*apoderacea Europa guciaz, cristiandean galceco, eta veren armac plantaceo Erromaco Elizain gañean, cein baita Cristiandadeain, eta mundu guciain Capitala edo burua.*

2. *Egun urte baño zue ya Turcoec zeucatela Cristiandade gucia terrores veteic, Jangoicoac permitcen cituen vitoria continuequi; ya castigaceco Cristioen vecatuae eta ya bisteco ayen ciocean erdi illic cegon fedea. 1521. urtean apoderatu cire Turcoac Belgradoco plazas 1522 Rodaco Isaso costas. 1526 sartu cire Ungrian, iragaci zuteneco Moasco vatalla, apoderatu cire Budaco, eta verce zembait plazas. 1571 urtean paratu zute Isasoan pensa daitequen armadaic numeroso eta formidablana Italia gucias javcececo pensamentuaiqui Turcoec. Arri-tuic Cristoac, consideratu zute, ayen fortuna cegola batalla baten suerte dudosoan. Ce laz-quiz chiquiagocoa Cristioen Armada, Turcoena vaña, eta ezquete esperatu niolat ere Vitoria, vaicic Ceruco asistenciaiqui. Conseguitu zute, vada, Maria amain intercesiones, ceñen protecioaren azpian paratu baizue Armada, edo Tropa gucia Aita Sandu S. Pio V. Cristioec Isasoan iragaci duten batallaic celebren gau izan ce Lastallain zazpigarrena 1571 urtean.*

*Ain conceptu vagoa ceucate turcoec Cristioen Armadan eci, veñeri ezpaizute pensacen atrexituco cirela presentacera pelean. Vacequite Turcoec ciertoqui Cristioen uncien numeroa vaña bacequite Cecilia peleacera Maria Sman amparoain azpian, ceñetan, Jangoicoas landa-ra baiceucate paratuic veren confianza gucia; eta argatic guelditu zire arras admiraturic, informatuac izan cirelaic, Cristoen armadac iragaci zuela ya Cefaloniaco Isla. Ain verce dembo artan acostumbraturic veti Turcoac garaicera eta Cristioac nolavaicire gueago trope-tan, eta Uncietan sarri cire moguimentuan beren ustes inguraceco, eta ez bat berere escapatze-ra uzteco. Apenas aguertu ceneco Turcoen armada Cristioen armada manacen zuten bi General principales Du. Juan de Austriac eta Marco Antonio Colona Aita Sanduain Generalac esfuerzo andiqui goraturic boza invocatu zute Maria Amain intercesionea.*

*Urbildu cirelaic vi Armadac eman zute peleaceco señailea, eta goratu zite vi Generalec Napolesen erreceitu zuten vandera Aita sanduainganic. Apenas descubritu zuteneco Jesu-Cristo Crucificatuain Imagen a bordatuic cegona Aita Sanduain banderan, verla salutatu zue Armada guciac arequin, eta contentu andiaiqui, eta señailea in ondoan oracio iteco, Oficiales eta soldado guciac zelauricatuic adoratu zute Jesucristo Crucificatuain Imagen: ciertoqui gauza admirablea eta tierno a icustea Oficiales eta soldadoac armaturic ya peleaceco Jesu-Cristo in oñetan imploracen, edo escacen arren asistencia Infielen garaicere bere Ama santissimain intercesiones bada onen Imagina cemate unci gucietan. Vizquitartean zueci bi Armadac bata berceaingana urbildus Turcoainac aicea bere alde zuela, eta circunstacia gonec losacen, eta sobresaltacen citue Cristioac. Orduan bada, izuli cire ferbore andiagocoiqui ebec Reyna Soberana gonon gana, ceñen amparoaren azpian baiceci peleacera; eta derrepente aycea izulceaiqui, asi cizaicote ain dicha andiaiqui guibetic ematen, eci Artilleriain que guciac ematen baizue cara, cara Turcoen Armadain gañera, guciac ezautu zute mudaza derrepete (sic) gau izan cela milagrosoa. Ain su losagarria in zute bi aldetaic, eci dembora lucean ilundu baizute cusun gucia queaiqui. Egon ondoan dembora andian pelean balore andiaiqui bialdetaic, eta casic batre bentajaic gabe, bata berceainganic Cristioec yago confiatuic Ceruco asistenciain beren balore eta indarrean baño, obserbatu zute Turcoac asicirela flaqueacen, edo Ala? ez ain bortizqui iten, eta zuecila retiratus isaso orta aldera. Redoblatuic onduan bere confianza eta ardorea gure Generalec ilzute Generala eta apoderatu cire Uncias. Denbora berean manatu ondutic asi cire Turco miserable ayetan estrago, edo matanza horrible baten iten, beren buruac bate resistenciari gabe ilcera uzten cituztela. Oguei eta*

*amar milla Turcoec galdu cituzte biciac; in cituzte Cristioec vorz milla prisionero, eta ebetan bida Generalain Semeac; eta jabetu cire egun, eta oguei, eta amar uncis, laueta oguei eta amar vaño galdu citioten edo Isasora botatuz, edo erre; Bitoria gau cela medio libertadean jarri cire oguei mila Cristio eta Cristioen Armadan faltatu ce ain gende guti, eci mundu gucic ezautu baizue claroqui Ceruco asistencia, eta celebratu zue milagro admirablea gau.*

5. *Aita Sandu S. Pio vorzgarrenac izanzue revelacioa vitoria ontaz Turcoac derrotatuac izan ciren instante verean; eta ain firmequi sinistatu zue Maria Amain devocioain efectua izan cela, eci fundatu vaizue egungo festividade au Ama Virgina Vitoriacoin nombreaki ala erraten digu Erromaco Martirilogoac iz euequi: Lastallain zazpigarrenean verean da Ama Virgina Vitoriacoin Conmemoracioa, S. Pio vorzgarrenac fundatua, esquerrac emateco egun ortan Cristioec Turcoen contra alcanzatu zuten vitoria gloriosas Isasoan Maria Amain amparoa cela medio. Empeñaceco ovequiago AmaSma onen protegimentu poderosoa Cristioen favore, valiatu ce Aita Sandu gure Errosario Sanduain devocioas, ain agradabilea Reyna Soberana gonendaco eta angatic (sic) manatu zuen Ama Virgina Vitoriacoin festa izan ceylea denhora berean Ama Virgina Errosariocoain solemnidadea.*

6. *Errosarioa erreazeco modu admirable au Sto. Domingot, ceren aparecitu cizaicon Maria Sta. predicacen cegon denboran Albigensen heregien contra. Egun batez cegoaic oracio feruoroso batean aparecitu cizaicon Ama misericordian gau, eta erran cio, Ainguiruairi salutacioa, cein baita Ave Maria, izan celaic guizonain salbaceco principioa vezala, eta motibo principal, eta argatic predicaceaiqui Errosarioain debocioa experimentatuco zutela milagro andiac bere trabajuetan eta bitoria andiac heregen contra izaten cituen disputetan. Obedecitu cio Sto. Domingot eta ala andic alcina predicaceaiqui Jangoicoaren Ama Santissima onen grandeza eta excelenciac, eta Errosario sanduain Merito eta utilidadeac, verla experimentatu zuen devocio admirable gonon frutua, eta proguric andiena izan ce azotatua, coronatua eta crucificatua egun milla herege converticea eta aniz becatari beren bicioac eta costumbre gaistoac uciric penitencia eguiazcora ecarcea. Au izan ce Errosario sandu onen, eta cofradia onen principioa, ain celebratua mundu gucian, eta ain autorizatua Aita Sandues ainverce indulgencia eta privilegioequi, eci ya consideracen baita salbaceco señale dichosotaco Ama Virgina Errosarioco Cofradia sandu ontan listatuic edo santuic egotea.*

7. *Ciertuqui cen devocio aurqui daiteque agradabileagoric Jangoicoaindaco, eta cen oracio eficazagoric Maria St. main protegimentua meregiceco. Errosarioan ainberce aldiz errepeticen dugun Aita gurea eracusi cigu Jesucristoc verac Abe Maria componen da Ainguru Gabrielec, eta Sta. Isabelec pronunciatu cituen izes, Amagirginac (Sic) visitatu zuelaic. Errosario osoa da amaborz Decenario eta amavorz Pater noster; eta guc errezacen duguna solam.te da irugarren zatia. Lenvicico vorz Decenarioac dire Misterio gozosoanac, bigarrenac Dolorosoanac, eta irugarren vorzac Misterio gloriosoanac. Misterio gozosoac dire consideracea Aingiriac Maria Santissimay eman cion Embajada, Ama Birginain bisitacioa Jesucristoain Nacimentua, Niño Jesus galdua, eta topatua Temploan Datorren urtean. Misterio dolorosoac dire consideracea nola Jesucristo egon cen Jetsemanico baracean eta odolesco izerditan, nola izacen azotatua, coronatua eta crucificatua calvarioco oyanean. Misterio gloriosoac dire consideracea nola Jesucristo iltu irugarren egunean resucitatu cen eta aparecitu cen bere Ama Stmari, arren Ceruetara igatea, espiritu Santi Jauna mundu ontara etorcea, eta Maria Stmain gloria andiaiqui Ceruetara animaiqui, eta Corpuzaiqui igatea. Misterio evec consideraceaiqui, Errosario da gure Eliza Ama Sanduac dituen oracioetaic sanduenaic*

bat, ceñetan bioza joateaiqui acondeizequi ematen diogu Jangoico Obnipotenteari Religione-  
ain culto perfetu bat, eta emateaiqui Maria Smari obsequio eta tributo zor dioguna obligacen  
dugu, bere carguan daizquien gracia eta tesoro epirituale guciac bere sierbo fielen galera isur-  
cera edo votacera.

8. Da gauza ciertoa ezela gauza agradablegoric Maria Santissimaindaco Ainguiruac  
eman cion embajada vaño, joan cizacolaic noticia ematera arrec izan veaz zuela Jangoicoaren  
Ama; eta argatic repeticen dugun aldioro Ave Maria exercitacen dugu Ainguiruain emplegua,  
eta embajada; eta dudaric eztauen gauza da, memoriara ecarcen diogula orduan errecebitu zuen  
honra compara eztaitequen ura. Salutacen dugun aldioro Abe Mariariqui. Alano de Rupe Bien-  
aventuraturuac dio, errosarioa dela oracio gucienc erreyna. Regina Omnium orationum. Erro-  
sarioan gauza guciac dire misteriosoac, aun egun eta berrogei eta amar Abe Marien numeroa,  
bada argatic deicen da Ama birginain Salterioa. Ezta Ama Birginain Cofradiaic ain celebra-  
tuic nola au, probechosoagoic Cristo fielendaco, ez etare autorizatuagoric Eliza Ama san-  
duainganic. Amabi edo Amiru Aita sanduec indulgencia gucienc depositarioac diren bezala, bete  
dute abundancia andiaiqui Cofradiau indulgencia particularequi edo plenariequi.

S. Pio V. vere Bula Erroman despachatu zueneain (sic) Urriain 17. 1569 urtean conce-  
dicen du Indulgencia plenaria bat cofradia ontan sarcen diren Cristiofice guciei; sarcen diren  
egunetan confesatu ondoan confesacen badire cofradia sandu paratuic dagon elizan, eta erre-  
zacen vaute errosarioain parte bat escacen diotela dembora herean Jangoico obnipotenteari  
eliza Ama sanduain haqueaz eta gure fedean aumentuaz. Clemente VII concedicen du bere  
indulgencia plenaria bat cofradia sandu ontan sarcen direnei confesaceaiqui, eta comece-  
aiqui edocin Elizetan. Bula Salvatoris. Izoztan 13, 1591 urtean. Aita sandu onec verorrec  
concedicen du bere Bula, De salute gregis asten denean verce indulgencia plenaria bat cofra-  
dia ontan sarcen diren guciei, eta ala Cofradia Sandu ontan sarcen denac, sarcen den egu-  
nean iragazi dezaque iru indulgencia plenaria. Hen lenbico igandetan confesaceaiqui, eta  
comecazeaiqui, eta Ama Birgina Errosarioain Capilla bisitaceaiqui; eta an eliza Ama San-  
duain finez otoiz iteaiqui concedicen du Gregorio XIII indulgencia plenaria bat. Bula Pasto-  
ris Eterna. Cofradiaquide asistitu eztezaquetenec capillain bisitacera, proposituiai qui biajan-  
tec, eta cerbizuan daudener amaborz Decenarioco Errosario bat iragazten dute Indulgencia  
plenaria bat Sixto V. conceditua bere Bula Duminefabilia asten denean. Orbat iragazten dire  
Ama Birginain festibidaderan confesaceaiqui; eta comeceaiqui aniz indulgencia plenaria  
eta particulare, eta bere aniz errosarioa eta procesioan asistecaiqui, ceñen Bulac ezpaitu  
citacen ez molestaceagatic oyen atencioa, eta indulgencia evec aplica daizque Purgatorioco  
animen faboretan, Benedicto XIII declaraturic daucan bezala Urriain 22, 1722 urtean.

9. Ceren vada dagon Cofradia sandu gau ala privilegiatuic, indulgenciequi eta gracie-  
qui, erregeuac verac apresuratu dire cofradia ontan sarcera, ezta ciudadeic, villaic eta casic  
erric cofradia sanduan eztauenic. Eta argatic Denvora gucienc experimentatu dute cristioec  
Maria Smain amparoa, eta nola ucico dute experimentaceco, izanes gueros maria Smain  
poderea ain andia. Et sic in Sion firmata sum et in Civitate sanctificta similiter, et in Jerusa-  
lem potestoy mea. Maria Smac izan bazue ainverce podore vere seme santissimoaiqui aun  
mundu ontan vicitu cenean; bada adelantaci zio bere milagroi principioa emateco destina-  
tuic zeucan dembora solamente representazeaiqui falta cena Canaveaco vodetan. Solam te in  
cion visita vacarraiqui vere lengusia Sta. Isabeli consegucen bazuen S.J. Bautista santifica-  
tuic gueldicea, aun jayo vaño len, bere bisitaiqui beidecioz betecen duela familia sandu ura

*gucia, oray arren poderea Ceruan izanen da chiquiagocoa? ez por cierto. Antes bien Jangoicoaren Amain podore onec icarazten du Infernu gucia: cer conslua Cristio fiel guciendaco, jaquitea maria Smainen bayetan dutela Ama bat maitacen tuena ternurairiqui; protegizale poderosa bat interesacen dena ayen necesidad gucietan, bitarteco bat dena ayen consluic andiena, eta Jesucristoz landara, ayen esperanza gucia. Cenbat aldiz eztu experimentatu gure Eliza Ama Sanduac maria Smainen asistencia bere trabajuetan eta aflicionetan. Naiz Infielac etorric ere urbilduaz bezala Cristioen galera, naiz Turcoec sumatuic ere bere indar guciac inazteco Cristiandade gucia, asqui da gure Eliza Ama sanduac recurri dezan Jangoicoaren Amaingana desiteco, zaticaceco aparatatu guciac. Cenbat aldiz eztire sosegatu izan eder onen bisitairiqui, eta presenciariqui tempestadeac, Aiceac eta goibelac, eta ontaz eraunsiac.*

10. *Cer conslua ezta izanen Cofradia sandu ontan santuic aurquicen direnendaco jaquitea, erioceco orduan lance terrible artan, ceñetaic seguicen vaita, edo secula gucio descansua, edo trabajua, ainberce milium maria Smain devotoetaic daudela escacen suplicaren, reclamacione favore andiariqui gutaz arren asistencia eta misericordia. Ez solam.te erioceco orduan logracen tute Ama Virginia Errosariocoin Cofradiquidec Caridadeain oficio exec, logracen tuzte mundu ontaco trabaju gucietan, aflicionetan, eta desgracietan. Ezta Cofradia sandu gonon pribilegioric, eta probechuric chiquietan cofradiquidec elcarren ertean duten, naut erran, oracioetan obra onetan duten participacioa, edo unioea. Da prodigiosa maria Smain Debotoen numeroa, cumpliren duena ainberceco puntualidadeairiqui, nola ferboreairiqui, debocio sandu gau, errezaeren dutela egunoro maria Smain errosarioa. Cer conslua ezta listatuic daudenendaco cofradia ontan, parte izatea cofradiquiden oracioetan. Jaquitea, egunoro, ordu oro eta mementuoro dagola Maria Smain Sierbo debotoetaic numero andi bat, afectu andiariqui suplicacen, admitti ezagula oray, eta gure erioceco orduan: *Nunc, et in hora montis nostru*. Naiz guc ez mereziric ere aituaic izatea, nola ucaturico da Ama misericordiosa gau ainberce deboto piadosoen suspiro, clamore, eta ayetara. Aman justo asqui bacire Jangoicoain ira aplacazeco, cego-laic irritatuic, edo asarratuic ain justicia andiariqui Pentapolisco vorz ciudade andiayen contra, cergatic eztugu esperatu ce ar aituco dituela, ainberce anima justoeic, eta sanduec egunoro gure vecatore miserablengatic ofreciten tioten oracioac. O Jaun soberanoa, cembat galcen beren bici gucia pasacen duten oyec sartu gabetari Cofradia Sandu ontan, pubacen tuztela bere flojeza culpablequi indulgencia, eta socurru espiritualetaic beren arimac. Nola naute ampara deizan bician, eta eriocean Ama misericordiasco gonec honratu eta respetatu vearrean Cofradietan Santus, Errosario sandua erreztatu ilain lemicico igandetan, Ama santissima onequi iten dire procesiotara asistituz, ezpaute berceic iten lancebetan acenduic biciea baicic Jangoicoa ofendicea eta ultrajacea. Nola nay izul deizan guizonac bere beguic eztu ce berceic topaturico baicic becatua, eta maldadea. Erran zanazu, bercela, becatari aicen zaudena cer berceic izan da oray artio zure bici gucia, baic (sic) becatuen catea bat, bicioen estrabile bat eta Jangoicoain desobediencia continu bat? Norequi vicitu zara oray artio baicic munduariqui, Demonioairiqui eta araguiariqui eta cere pasionequi. Ezituzu ebec cerbizatu, eta adoratu?. ongui asqui publicacen dute zure beguien beirace infame oyec.*

*Zure pensamentuen torpeza, edo lizunquerier, zure accionen desonestidadea. Ongui asqui publicacen dute zure maldicio infamec, zure murmuracio perjudiciale goyec, zure soberbia, vanidade eta escandaloe? ..*

11. *Gauza eecequi nola nai dute alcanzatu Maria Smain amparoa, lagunza, eta asistencia. nai vadute, bada, nere fiel maiteac, alcanzatu onen lagunza, vicioac eta vecatuac bai-*



*cic, izan gaitecen obedienteac Jangoicoain legue sandura arzagun oraydanic. Maria Smain devocio eta orrequin conseguituco digu Reyna Soberana gonec confesio on baten, eta erioce on baten iteco gracia, eta guero Ceruco Descansua: quam mihi, et vobis cupio.*

*Alista veitez, listatuic eztaidenac cofradia sandu ontan ez ainberce interesaingatic nola indulgenciencia (sic) bician, eta erioceco orduan iragazten tuztenengatic.*

*Zuc ematen duzu exemplo gaisto orrec, jayac ez guardatuz, say arrasetan ez veiar den garayan erretiratuz.*

## Bibliografia

- CAMINO 1997, *Aezkoako euskararen azterketa dialektologikoa*, Nafarroako Gobernu, Hezkuntza eta Kultura Departamentua.
- CAMINO 2000, *Goñerriko hizkera (I) (II)*, 1-108, 1-88, artikulua argitaragabea, ASJU-n argitaratzeko pestatua.
- IBARRA, O.; 1992, "Ultzameraz idatzitako bi dotrinaren edizioa eta azterketa", *ASJU* XXVI-3, 915-977.
- ; 1995, *Ultzamako hizkera. Inguruko euskalkiekiko harremanak*, Nafarroako Gobernu, Iruñea.
- ; 1997, "Erroko testu argitaragabe bat eta beste batzuen iruzkina", *FLV* 75, 265-282.
- ; 1999, "Xuarben (Ultzaman) aurkitutako sermoiak", *Huarte de San Juan* 4, 77-99.
- MITXELENA K.; 1964, *Sobre el pasado de la lengua vasca*, Donostia, Auñamendi, Berrarg. *SHLV*: 1-73.
- ONDARRA, F.; "Juan Martin de Ibero (1729-1783), Izuko parrokoaren testuak (I)", *ASJU* 1996-2, 645-703.
- SATRUSTEGUI, J.M.; 1995, "Ultzamako euskal testu argitaragabeak", *FLV* 70, 525-539.
- ZUAZO K.; 1998, *Arabako euskararen lekukoak. Ikerketak eta testuak*. Eusko Lege Biltzarra, Euskal Azterlan bilduma.

### RESUMEN

Este artículo tiene como objeto sacar a la luz varios sermones recogidos en la parroquia de Xuarbe (Ultzama). En el número anterior se analizaron varios, y en el presente examinamos los restantes, los cuales presentan características semejantes al euskera de Erroibar y Esteribar aunque no sabemos con exactitud quién es su autor y a qué lugar pertenecen. En este artículo se analizan sus características lingüísticas y la evolución desde el punto de vista diacrónico, ya que han transcurrido casi dos siglos desde que fueron escritos.

### LABURPENA

Artikulu honen helburua da Xuarben (Ultzaman) aurkitutako sermoi batzuen azterketa egitea. Aurreko atalean aztertu genituen batzuk eta hona bes-

teak hemen. Aztergai ditugun testu hauek Erroibar ala Esteribar inguruko ezaugarriak erakusten dituzte, zehazki nongoak diren ez dakigun arren. Honenbestez, artikulua honetan hizkuntzaren ezaugarriak eta beraien bilakabidea diakroniaren ikuspuntutik aztertzen dira; izan ere, ia bi mende pasatu dira argitaratu zirenetik.

## Un itinéraire dans l'enseignement de la phonétique du F.L.E. (Français Langue Etrangère). Perspective historique et didactique.

Ana Ballarín Castán\*

Par itinéraire nous entendons le processus d'évolution qui a accompagné le parcours de l'enseignante de langues que nous sommes et nous nous inscrivons, d'entrée de jeu dans une perspective historique parce que nous considérons essentiel le fait de pouvoir nous situer par rapport aux choix que nous avons fait dans notre parcours professionnel; dans une perspective didactique parce que, en tant que formatrice de formateurs, nous pensons comme Christian Puren (1998) "qu'une grande partie du travail de formation se joue autour de la construction/ reconstruction des représentations attachées à un savoir".

C'est cette réflexion sur nos "opinions et représentations" par rapport à un "savoir à enseigner"<sup>1</sup> particulier, la phonétique, et aux redressements que nous avons effectués à la lumière de l'évolution des recherches, que nous allons présenter ici<sup>2</sup>.

Cet historique des choix opérés face à nos situations concrètes d'enseignement en milieu universitaire, en Navarre, va nous permettre de suivre l'évolution de l'intégration de la matière phonique dans notre parcours d'enseignante de F.L.E., tout en démontrant l'intérêt d'une pratique phonétique systématique quelle que soit cette situation d'enseignement et malgré la remise en question de cette pratique à certaines périodes, notamment celle où la prédominance est allée à l'approche communicative.

---

\* Dpto. de Filología y Didáctica de la Lengua.

<sup>1</sup> Nous avons expliqué notre cadre de référence en temps que didacticienne, dans cette même revue : Ballarín, A. (1995) : "*Tendencias actuales en la didáctica del francés lengua extranjera*". Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra.

<sup>2</sup> Cette réflexion débouchera, dans un deuxième temps, sur l'élaboration d'un guide pour la création d'activités de phonétique pour les futurs maîtres de l'enseignement obligatoire, enseignant les sciences en français, que nous élaborons en collaboration avec Yolanda López Gonzalez, et que nous publierons prochainement.

## 1. Pratiques phonétiques

### Les exercices de prononciation française et la phonétique articulatoire

La Formation des Maîtres des années 80 en Navarre préparait en trois années au Diplôme de: “Maestro. Especialidad Lengua”<sup>3</sup> et les matières de F.L.E. étaient à l’époque, la “Lengua y Literatura I, II, III, IV et V”.

Les instructions officielles incluait des “Exercices de prononciation française” que l’on associait à l’expression orale<sup>4</sup> et le manuel de référence, disponible à la bibliothèque de l’Ecole Normale de Navarre à notre arrivée était celui de Suzanne Mercier (1976). Nous devions donc travailler phonème par phonème l’articulation des 16 voyelles et de toutes les consonnes en nous appuyant sur les diagrammes illustrant la position des organes, sur les descriptions qui devaient permettre l’articulation correcte du son concerné, et sur une originalité: l’utilisation des chiffres comme véhicule des sons, ainsi que de “toutes les ressources de l’alphabet français et de son épellation”, au lieu de l’utilisation des signes de l’alphabet phonétique international (A.P.I). En effet, d’après Suzanne Mercier (1976-2), l’A.P.I. “créait un certain trouble dans l’acquisition de l’orthographe chez l’étudiant débutant”.

Evidemment, à l’encontre de ceci, la **phonétique articulatoire**, à laquelle nous avons été longuement formée, nous semblait apporter des informations plus scientifiques et pertinentes pour la didactique. (LEON, P. 1964, 1966, 1976 et les ouvrages actualisés de nos jours: 1992 et 1993). D’autre part, nous étions en présence d’universitaires; une méthodologie fondée sur une intellectualisation de la matière phonique, un apprentissage conscient et explicite et un contrôle constant nous semblait plus adéquate.

Nos collègues philologues en tous cas ceux qui prenaient en considération la phonétique travaillaient minutieusement la phonétique articulatoire. De nos jours et dans un autre cadre, celui de la phonétique diachronique, Jesús Bretos Bórnez (1995) part “du principe que la presque totalité des changements phonétiques trouvent leur explication dans le cadre de la phonétique articulatoire”. D’autres perspectives existent certes en Espagne, en Catalogne par exemple, avec les travaux centrés sur la prosodie de Julio Murillo (1982) et nous n’en voulons pour preuve que la bibliographie proposée par Alicia Yllera (1991); mais l’articulatoire est toujours très présent dans nos amphithéâtres.

---

<sup>3</sup> Professeur des Ecoles. Spécialité Lettres Modernes ; les autres spécialisations concernaient les Sciences et les Sciences Humaines.

<sup>4</sup> Il s’agissait en fait d’une expression orale toute particulière puisque devant s’appuyer sur des textes écrits : “Langue française... Littérature XX<sup>e</sup> siècle.. Analyse de 2 oeuvres de littérature française. Vocabulaire. Conversation de textes de la vie française. Exercices de prononciation française” (in programmes de “Maestro especialista en lengua de “la Escuela Universitaria del profesorado de EGB de Navarra”(1983-31).

Qu'en était-il de la prosodie? "La prosodie est au centre tant de la structure que du mécanisme de la langue" disait déjà Malberg en 1971 (p. 203). Mais pour Suzanne Mercier, elle n'était pas prioritaire: "C'est seulement lorsque l'étudiant possèdera *très bien* le matériel sonore proposé qu'il pourra utilement aborder les exercices de rythme et d'intonation". Nous pourrions résumer ainsi ses recommandations:

- Placer l'accent tonique sur la dernière voyelle prononcée d'un mot ou d'un groupe de mots,
- Respecter l'intonation montante après une virgule ou sur la dernière voyelle des phrases interrogatives et descendante après un point.
- Enchaîner les syllabes, les mots réunis par le sens
- Ne pas oublier les liaisons pour lesquelles un seul exemple était donné: "c'est un homme".

## Méthodologie Sgav et méthode verbo-tonale de correction phonétique

Formée aux Sciences du langage et à la méthodologie SGAV<sup>5</sup> à l'Université Toulouse-Le-Mirail, nous avons appris à accorder une place primordiale à l'oral, à la correction phonétique et à la prosodie comme le préconisait Guberina (1965).

Comme le rappelle Cécile Champagne-Muzar (1998-10)

"La méthode SGAV présente les sons, les schémas intonatifs et les patrons rythmiques de la langue cible dans des ensembles d'énoncés contextualisés par l'utilisation de dialogues et d'un support visuel (films fixes ou images). La familiarisation avec l'intonation et le rythme constitue la première étape vers la maîtrise de la prononciation.. La maîtrise de ces patrons prosodiques, selon Guberina (1965) facilite l'acquisition des sons. Outre l'utilisation de la prosodie pour une meilleure intégration des sons, on utilise des moyens tels que le recours à la "tension", à la "phonétique combinatoire" et à la "prononciation nuancée" pour faire ressortir le caractère optimal du son".

Cependant, dans la méthode "De vive Voix"<sup>6</sup>, les enregistrements représentaient le modèle que nous nous efforcions de reproduire et d'exiger de nos étudiants. Chaque fois que nous observions un écart, lors de la phase de répétition<sup>7</sup>, nous faisons répéter le modèle en vue d'une acquisition inconsciente, comme l'exigeait la méthode verbo-tonale. Mais la mise en pratique de cette méthode de correction phonétique n'était pas toujours aisée et je me souviens avoir eu recours, pendant une certaine période, à la répétition des 190 phrases utilisées pour la correction phonétique avec le Suvag Lingua.

---

<sup>5</sup> Méthode structuro-globale audio-visuelle. Renard R. (1979).

<sup>6</sup> (qui nous donnait un sentiment d'assurance et de modernité de part l'utilisation d'enregistrements sonores, de technologie de pointe ect...) de Moget, Th. (1971).

<sup>7</sup> La méthodologie SGAV comportait plusieurs phases (Rivenc P., 1991).

L'arrivée sur le marché du livre de Monique Callamand (1981) qui, en s'inspirant du verbo-tonal, en classant les phonèmes en fonction de 3 traits: labialité, tension et acuité, et en établissant une progression, facilita notre tâche.

### Phonétique française pour hispanophones et analyse d'erreurs.

Cependant, pour avoir été longuement sensibilisée à la systématisation des erreurs chez les apprenants étrangers, je décidais de rééditer le programme de travail que m'avait proposé l'un de mes professeurs à l'Université de Toulouse le Mirail\*. Je me suis attelée à la tâche et j'ai créé le système réel des fautes de chacun de mes étudiants de l'époque.

N'étant pas des débutants, la fiche de chacun d'eux était très variable en quantité, mais la systématisation des fautes de production des hispanophones apparaissait nettement éclairant la notion de "crible phonologique" de Troubetzkoy, N. (1949).

Pour venir rapidement à bout du système d'erreurs propre à l'ensemble, nous pensions disposer du manuel idéal puisqu'il faisait l'inventaire des difficultés spécifiques des hispanophones, celui de Companys E. (1966).

Mais, nous n'avions cependant pas pris suffisamment conscience:

- du fait que les erreurs dépendaient également de l'intra-individuel (Borrell, A., 1996)
- et du fait qu'il n'existe pas une systématisation des erreurs dans un sens donné c'est à dire que, comme le révélait P. Guberina (1965-86, Cité par Borrell, A., 1996-2) "tous ceux qui prononcent /o/ comme /c/ prononcent /y/ comme /i/, par contre ceux qui prononcent /ø/ comme /o/ prononcent /y/ comme /u/.

### *Quelques considérations à ce stade de notre expérience d'enseignement*

Du point de vue pédagogique nous retenons quelques pistes:

- La méthode articulatoire repose sur l'idée que pour émettre un son correctement, "il faut trouver le positionnement correct de ses organes buccophonatoires" (Borrell 1993). Bien que très utilisée, cette méthode de correction ne tient pas compte des procédés de compensation, des phénomènes combinatoires, ni des éléments prosodiques. Considérée par beaucoup comme peu efficace, certains étudiants la réclament. Nous en tenons compte, en simplifiant toutefois le nombre des phonèmes mais en étant fermement persuadée que le professeur doit recourir à certains procédés articulatoires pour gagner du temps.

---

\* Borrell, A. (1996) rappelle dans cet article les dossiers de phonétique comparative et corrective qu'il faisait faire à ses étudiants, pour découvrir quel pouvait être le système théorique des erreurs de production des apprenants francophones ou hispanophones en comparant les systèmes phonético-phonologiques des deux langues. Dans un deuxième temps, on enregistrait les informateurs, relevait leurs erreurs et les comparait avec celles prévues.

- Le système verbo-tonal “préconise une structuration inconsciente d’une globalité, une focalisation sur la perception, un travail en situation, un recours au non-verbal et enfin il donne une grande importance au prosodique”. Renard, R. (1991).

D’autre part, il propose aux professeurs 3 procédés particuliers de correction: utiliser un schéma prosodique favorable (la montée tend, la descente relâche), une bonne combinaison des sons, et une modification de la prononciation. Renard R. (1971)

- Nous retenons enfin, le bien fondé d’un diagnostic individuel qui évalue les lacunes et oriente le travail de correction phonétique.

Enfin, à ce stade, une connaissance de la phonétique comparative semble indispensable (Llisteri-Boix, J. 1987) et nous préconisons l’enseignement des oppositions de sons /s//z/, /f//z/, i/y/u, /e//ε/, /ẽ//ã//õ/.

(A remarquer donc la simplification du système vocalique que nous enseignons, à savoir les voyelles prédéjà citées auxquelles nous ajoutons les archiphonèmes A et O, en accord avec M. Tomé (1994)).

Mais également quelques idées en ce qui concerne:

- Le moment de la correction: La correction doit se produire de préférence soit immédiatement après avoir commis l’écart, sans trop insister, soit lors des exercices /activités de prononciation préparés par le professeur pour un élève déterminé en fonction de son système d’erreurs.
- Le temps: le processus doit s’étaler sur une période assez longue.
- La motivation: la réussite semble dépendre du désir d’acquérir une bonne compétence phonique de la langue cible et également de la conscience de l’importance de cette maîtrise dans la réussite des échanges en situation naturelle de communication.
- La priorité dans l’enseignement de la langue: elle doit être accordée à l’oral. Plus les occasions d’entendre et d’utiliser la langue sont nombreuses et plus ceux qui participent améliorent leur compétence globale, phonétique incluse.

## 2. Pratiques phonétiques et habiletés langagières

Nous sommes partis ici, de cette conception globale de l’oral et donc des relations entre l’oral et l’écrit. Ce qui a évolué, c’est le souci de lier corrections phonétiques à d’autres compétences.

### Compréhension auditive

De 1992 à 1995 nous avons proposé une formation à la pratique phonétique du français. Le but de cette U.V. de libre choix était de contribuer à l’amélioration de la compréhension orale de nos étudiants non spécialistes en langues et venant de domaines variés: ingénierie, économie, droit, agronomie, ect).

Nous voulions confirmer en cela l’idée “boule de neige” de Michèle Butzbach (1991) selon laquelle “le travail sur la compréhension de l’oral agit comme moteur sur les autres apprentissages. Mieux on distingue et plus on comprend; mais plus on

comprend, plus on a envie de participer et plus on a envie de se faire comprendre”. La démarche que nous proposons était donc centrée sur l’écoute, suivant en cela les travaux de Guberina, P. (1991).

A notre grand étonnement, j’en conviens, cette U.V. connut un vif succès, essentiellement redevable aux nombreuses méthodes d’enseignement de la phonétique parues quelques années auparavant (Kaneman-Pougatch, M., et Pedoya-Gimbertière, E., 1989; Pagniez-Delbart, T., 1990/1991; Wioland, F., 1991 et plus tard l’excellent ouvrage de Abry, D., 1994.) et grâce auxquels la phonétique n’était plus une matière rébarbative.

Mais nous pensons que cet engouement était duc surtout au fait que les étudiants étaient conscients d’un manque dans leur formation et qu’ils voulaient acquérir la meilleure prononciation possible. Ils n’ étaient par contre pas conscients du lien qui existe entre le fait de ne pas connaître le rythme, l’intonation et le système phonétique du français et les problèmes de compréhension qu’ils avaient. Or de nos jours on ne remet plus en question l’idée qu’ une ” pratique phonétique améliore la compréhension orale”: Champagne-Muzar C. (1998) et Cornaire C. (1998).

Nul doute non plus, qu’un travail sur la perception de l’accent (Vanderplank 1986, cité par Cornaire C., 1998), et un travail sur les liaisons et les élisions, développe l’habileté à segmenter et donc à décoder du sens.

Par exemple: les deux sens possibles de la phrase “Pierre a appelé le professeur de Nantes” seront délimités par la prosodie. Soit le professeur est de Nantes, soit Pierre téléphone de Nantes. (Exemple cité par Freland –Ricard, M., 1996)

## Lecture. Rapport code oral/code écrit

Enfin, on a beau considérer l’oral comme essentiel, le fait est que nos étudiants ont presque toujours eu l’écrit comme support pour l’apprentissage de la langue; ils ont été évalués uniquement sur une épreuve écrite au Bac et leur contact avec le français continuera de se faire essentiellement à l’écrit. Pourquoi ne pas en tenir compte ?

Pour l’entraînement à la lecture des textes que nous proposons à nos étudiants, avant de passer à une lecture à haute voix, quelques règles propres à Azoulay-Vicente, A. (1990).: “Syllabation de l’énoncé écrit, identification des phonèmes, et application des règles phonologiques suivantes:

- dégémination: s’il existe 2 consonnes similaires on en efface une (belle)
- effacement du schwa: maintien du e caduc lorsqu’il est devant une consonne et qu’il en suit 2
- formation de glides: (i) se prononcera (j) s’il est suivi d’une voyelle et n’est pas précédé de 2 consonnes. S’il est précédé de 2 consonnes on prononcera les 2 sons (i) et (j). Idem pour (y) qui devient et pour (u) qui devient (w). Attention dans l’ordre, Ex jolie. 1- effacement du schwa donc pas de formation de glide
- règles de liaisons....
- groupes rythmiques et accent tonique...”



La démarche que nous proposons, cette observation minutieuse et consciente du rapport code oral/code écrit, se fondait sur l'idée que les aspects phoniques étant premiers, elle conduirait à une meilleure compréhension.

### *Quelques considérations à ce stade de notre expérience d'enseignement*

Du point de vue pédagogique nous retenons ces autres pistes:

- Comme l'intonation apporte des informations par rapport au sens, il est intéressant d'un point de vue pédagogique de donner la priorité aux paramètres prosodiques. La nouveauté par rapport à la méthode verbo-tonale, c'est d'avoir perçu le bien fondé d'exposer l'étudiant aux intonations expressives authentiques, (déjà en 1975 Calbris et Montredon, en mettant l'accent sur les aspects prosodiques, faisaient des propositions de correction dans ce sens. On modulait sur DA, DADA DADADA. Plus tard Dufeu, B. (1986-62) ira encore plus loin et associera l'apprentissage de l'intonation à l'accès à "une compréhension globale intérieure"; Gilda Tassara et Olga Ruiz (1998-38) associeront quant à elles la bonne compréhension à la réalisation intonative en situation de communication authentique. Régine Llorca (1998-36) se donnera pour principe de "coordonner la parole avec un tempo... et une intonation qui répondrait à une situation réelle (ex.: un peu agacé: - "Si c'est là-bas, c'est pas ici")

Grâce aux travaux sur les communications parlées on peut tenir compte en didactique des langues de l'oralité dans sa globalité..

- Le processus d'écoute élaboré par E. Lhote (1988) est très complexe (cf. Guimbertière, E. 1994, 3<sup>o</sup> partie). Nous ne retiendrons pour l'instant que le fait que le cerveau traite des ensembles globalisants, c'est à dire que pour comprendre, on doit respecter en même temps, toutes les dimensions intervenant dans la langue (prosodie, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique).
- Dans un deuxième temps, l'entraînement à l'écoute peut passer par une discrimination d'éléments phonétiques et prosodiques, mais elle doit déboucher sur une sensibilisation à la mélodie et au rythme (Wambach, M 1990)

### 3. Phonétique et apprentissage des langues en semi-autonomie

De 1995 à 1998, en l'absence de toute possibilité de continuer à former des maîtres, nous avons créés une salle multimedia d'apprentissage des langues. En suivant la tradition des écoles de langues espagnoles et des certifications françaises c'est en niveaux que nous structurâmes l'enseignement. Matériels multimedia, fiches par "habiletés" et cours de conversations menés par des "boursiers natifs provenant d'échanges Erasmus" sans connaissances particulières en matière de correction phonétique, ni de formation spécifique au repérage des fautes constituèrent cet enseignement.

Cette nouvelle situation d'enseignement (conduire l'apprenant vers son autonomie), a réorienté notre travail d'enseignant vers le tutorat et vers une connaissance plus approfondie des différents profils d'apprenants.

### *Rôle du tuteur en matière phonique:*

Nous devons déceler les erreurs de chaque étudiant et leur proposer un travail à la carte qui les renverrait soit aux CDs utilisés habituellement, soit au travail proposé sur les fiches de la salle d'autoapprentissage, soit à un travail par paire ect., en fonction de leurs besoins et désirs. Les uns voulant s'autoévaluer en comparant ce qu'ils entendent avec une représentation graphique, d'autres préférant le travail en binôme .... (une indication des différentes possibilités de systématisation leur étant proposé lors des séances de tutorat.).

Cette découverte des erreurs pouvait se faire lors des entretiens ou lors de l'analyse des résultats du travail phonique enregistrés sur les CD-rom de travail.

En tout état de cause, elle suppose une excellente compétence en matière linguistique descriptive et contrastive, une grande capacité d'écoute, et une grande connaissance des méthodologies et matériaux existants.

Ce travail nous rappelait le travail personnalisé et minutieux des "sgavistes".

Cependant une nouveauté était incorporée au niveau du fonctionnement des apprentissages, à savoir la prise en compte des différentes stratégies et profils d'étudiants.

### *Quelques considérations à ce stade de notre expérience d'enseignement*

Du point de vue pédagogique nous retenons ces autres pistes:

Le multimedia<sup>9</sup> et/ou les matériaux d'autoapprentissage donnent au tuteur qui connaît bien son matériel et qui est bien formé au repérage des erreurs, la possibilité de proposer rapidement différents types d'activités en fonction des besoins et du profil de chaque étudiant et tout en respectant ses stratégies d'apprentissage.

D'autre part, et cela est maintenant bien connu, l'ordinateur ne se "fatigue jamais"; il permet de stocker d'innombrables exercices de phonétique qui nécessitaient il n'y a pas très longtemps plusieurs cassettes.

Enfin, et cela nous semble important, l'ordinateur enregistre les productions des étudiants et évite dès lors le travail fastidieux mais nécessaire de conservation de la trace de ce qui a été produit. Ceci permet de travailler la matière phonique "en différé" mais à partir des erreurs réellement produites par un individu.

Cependant nous sommes sceptiques par rapport aux résultats que l'on peut obtenir en comparant notre production, à celle d'un modèle son ou d'un modèle mélodique, à partir des sonoglyphes. Notre expérience sur le terrain nous a prouvé

---

<sup>9</sup> Pour une analyse des potentialités du multimedia voir Guimbertière, E. (1999).

le contraire. En général, le professeur lui-même n'a pas été formé pour interpréter les images des deux sonographes qu'il doit comparer pour aider l'étudiant à visualiser ses écarts. Comme anecdote nous pouvons ajouter que certains cd-rom ont un seuil d'acceptabilité trop faible et ne reconnaissent pas comme valables des parlers locaux.

Dans cette situation d'enseignement, nous avons pris conscience du fait que certains étudiants croient qu'une simple exposition à la langue est une condition suffisante pour acquérir la maîtrise de la phonétique, en effet ils passaient des heures à visionner des films. Or de nombreux chercheurs considèrent qu'un travail systématique doit être réalisé (Galazzi-Matasci, E. et Pedoya, E (1983,39) de préférence de façon individuelle, personnalisée et guidée par un professeur compétent.

#### 4. Enseignement de la matière phonique dans "Travail d'instit"<sup>10</sup>

Actuellement, et dans un cours de "Francés y su Didáctica" où nous nous adressons à de futurs enseignants du primaire nous abordons encore un peu différemment le problème de l'enseignement de la matière phonique.

Nous y retrouvons:

- des principes SGAV à savoir l'authenticité, l'importance accordée au rythme et à l'intonation pour l'accès au sens, mais également l'approche psychosocio-linguistique du langage, considérée essentiellement comme une pratique sociale; plus exactement "la transposition d'une pratique sociale de référence" (cf. Ballarin-1995,20) en relation avec un domaine professionnel spécifique ici: la pratique de la classe à l'école primaire.
- Pour le travail phonétique, nous y trouvons certaines évolutions:
  - la "lecture-écoute-balayage", structurée par le rythme et la mélodie se fait sur une transcription variée.
  - L'importance de la rythmique corporelle et musicale (Wambach, M. 1990-371)
  - apparition des concepts d'autosynchronisation et d'intersynchronisation rythmiques et leur application pédagogique<sup>11</sup>.
  - l'idée d'approche englobante pour l'accès au sens.
  - Des techniques gestuelles spécifiques

---

<sup>10</sup> Birks, R., Garabedian, M et Ledru-Menot, O. : Une vie d'instit. Guide d'utilisation et livret d'activités. Didier/Hatier. 1993.

<sup>11</sup> Les travaux sur les communications parlées de W. Condon, (cités par Birks. S. 1993) ont montré que "l'organisation du rythme linguistique est inscrite de manière automatique et largement inconsciente, dans un certain nombre de mouvements que nous faisons en parlant: c'est ce qu'il appelle l'aurosynchronisation rythmique.

Ils ont également montré que l'inscription du rythme linguistique dans l'activité motrice conversationnelle de la personne qui parle se reflète en partie dans un certain nombre de mouvements de la personne qui écoute: c'est ce que Condon appelle l'intersynchronisation".

### *Quelques considérations à ce stade de notre expérience d'enseignement*

Du point de vue pédagogique nous retenons ces autres pistes:

- Faire de la correction phonétique c'est agir sur l'audition mais aussi sur l'être tout entier. Il faut donc agir autrement qu'avec la méthode verbo-tonale, il faut tenir compte du non-verbal (Billière, M. 1989 et 1990). Notons toutefois que la méthodologie SGAV posait déjà comme prioritaires: l'intonation, le tempo, la pause, la mimique, et le contexte réel (Guberina, P. 1965), donc, croyons-nous le non verbal. L'évolution consiste non pas à prendre en compte ces composantes, mais, à partir de celles-ci à commencer par l'assimilation de l'intonation avant de passer à la correction des réalisations phonématiques.
- L'appréhension du code phonique prend actuellement la forme d'activités variées soit globales soit analytiques: activités théâtrales, jeux de rôles avec ou sans canevas, simulations globales. (Guerin, G. 1997; Llorca, R. 1998; Louvrier, F 1999)

et également que:

- Grâce au support video le professeur peut exploiter de façon multisensorielle (visuel, auditif, affectif) le document authentique pour aider à sa compréhension.

## Bibliographie

R.P.A.: Revue de phonétique Appliquée. Actuellement Revue Paroles.

E.D.M: Le français dans le monde.

E.L.A.: Etudes de Linguistique Appliquée.

ABRY, D. et CHALARON, M.-L. (1994): Phonétique. 350 exercices. Paris, Hachette/Fle.

AZOULAY-VICENTE, (1990): "Pour un enseignement intégré de la phonétique". R.P.A., N° 94, 1-15.

BARBOT, M.-J. (1999): "Nécessité d'une formation spécifique. Hyperspécialisation ou rôle-pivot". E.L.A., N° 113.

BATE, M. (1989): "C'en sont des sons". E.D.M. N° 226, 55-61.

BERTOCCINI, P. et COSTANZO E. (1992): Manuel d'autoformation de F.L.E. Paris, Hachette.

BILLIÈRES, M. (1985): "La phonétique correctrice dans un ghetto. Et pourtant!..." R.P.A. N°76, 353-365.

BILLIÈRES, M. (1989): "Non verbal, phonétique correctrice et didactique des langues". R.P.A., N° 90, 1-15.

BILLIÈRES, M. (1990): "L'impact du non verbal dans le processus d'intégration phonétique en langue étrangère". R.P.A., N° 95-96-97, 83-87.

BILLIÈRES, M. et BORRELL, A. (1990): "Quelques problèmes soulevés par les différentes variétés d'accent dans les méthodes de français langue étrangère". R.P.A. N° 94, 17-39.

- BIRKS, R., GARABEDIAN, M. et LEDRU-MENOT, O. (1993): Une vie d'Institut. 1 Livrets d'activités et 2- Guide d'utilisation. Paris, Didier/Hatier.
- BORRELL, A. (1993): "*Relation entre les aspects articulatoires et les aspects acoustiques en phonétique*". R.P.A., N° 107, 97-109.
- BORRELL, A. (1996): "*Systématisation des erreurs de production et donc de perception chez les apprenants étrangers?*". R.P.A, N° 118-119, 1-15.
- BORRELL, A. ET BILLIÈRES, M. (1989): "*L'évolution de la norme phonétique en français contemporain*". - La linguistique, N° 25, 45-62.
- BRETOS, J. (1995): "*Méthodes dans l'étude de la phonétique diachronique*". Revista de Filología francesa. Universidad Complutense. Madrid.
- BUTZBACH, M. (1991): "*La compréhension peut-elle être le moteur des autres apprentissages en langue étrangère?*". I° Congrés Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres. Barcelona. Publicacions, ICE.
- CALBRIS, G. et MONTREDON J. (1975): Approche rythmique, intonative et expressive du FLE. Paris, Clé international.
- CALBRIS, G. et MONTREDON J. (1980): Oh là là!. Paris, Clé international.
- CALLAMAND, M. (1973): L'intonation expressive, exercices systématiques de perfectionnement. Paris, Hachette-Larousse, coll. FDM-BELC.
- CALLAMAND, M. (1981): Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Paris, Nathan, coll. Clé international.
- CALLAMAND, M. et PEDOYA, E. (1984): "*Phonétique et enseignement*". F.D.M., N° 182, 56-58
- CHAMPAGNE-MUZAR C. et JOHANNES S. BOURDAGES (1998): Le point sur la phonétique. Paris, Clé international.
- COMPANYS, E. (1966): Phonétique française pour hispanophones. Paris, Hachette/Larousse. Coll. F.D.M.-BELC.
- CORNAIRE, C. (1998): La compréhension orale. Paris, Clé International.
- DECORMEILLE P. et M. (1974): "*Rythme corporel et correction phonétique*". E.L.A, N° 13, 53-72.
- DI CRISTO, A. (1971): "L'enseignement de l'intonation française: exercices pour la classe et le laboratoire". F.D.M. N°80, 10-16 et FDM N°82, 16-21.
- DUFEU, B. (1986): "*Rythme et expression. Apprentissage de l'intonation: Quand le son est aussi porteur de sens*". F.D.M., N° 205, 62-70.
- FOUCHER, P. (1956): Traité de prononciation française. Paris, Klincksieck.
- FAURE G. et DI CRISTO, A. (1977): Le français par le dialogue. Paris, Hachette.
- FRELAND, M. (1996): "*La phonétique en chantant*". F.D.M. N° 282.
- FRELAND-RICARD, M. (1996): "*Mal formés ou mal informés*". R.P.A., N° 118-119, 93-112.

- GALAZZI-MATASCI, E. ET PEDOYA, E. (1983): “*Et la pédagogie de la prononciation?*”. F.D.M. N° 180, 39-44.
- GARDE, P. (1968): *L'accent*. Paris, P.U.F.
- GILI GAYA S. (): “*Influencia del acento y de las consonantes en las curvas de entonación*”. Revista de Filología Española, N° 11, 155-177.
- GRAMMONT, M. (1914): *Traité pratique de prononciation française*. Paris, Delagrave.
- GUBERINA, P. (1965): “*La méthode structuro-globale, audio visuelle*”. R.P.A., N° 1, 35-64.
- GUBERINA, P. (1991): “*Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues*”. F.D.M. Recherches et applications. N° spécial: Enseignement –apprentissage précoce des langues.
- GUERMAN-BRACK C. (1978): “*Mouvement corporel, bases du langage*”. R.P.A. , N° 46-47, 177-182.
- GUERRIN, G. (1997): “*Le Karaoké en cours de français*”. F.D.M. N° 288, 29-31.
- GUIMBRETIERE, E. (1994): *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris, Didier/Hatier.
- GUIMBRETIERE, E. (1999): “*Enseigner à suivre sa voix: La prosodie et le multimedia dans la formation des enseignants*”. Les Cahiers de l'Asdifle N°11, 121-134.
- HOUARI, L. (1995): “*Phonétique et chanson, même combat*”. F.D.M. N° 276, 42-45.
- KANEMAN-POUGATCH, M. (1986): “*Jouons avec les sons*”. Reflet N° 16.
- KANEMAN-POUGATCH, M. (1986): “*Les phonèmes, j'aime*”. F.D.M. N° 198, 51-56.
- KANEMAN-POUGATCH, M. ET PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1989): *Plaisir des sons*. Paris, Hatier/Didier/Alliance Française.
- LECLAIR, D.(1994): “*Poème et phonétique*”. F.D.M, N° 64, 60-64.
- LÉON, P. (1964): *Laboratoire de langues et correction phonétique*. Paris, Didier.
- LÉON, M. (1966): *Prononciation du français standard*. Paris, Didier. 4° ed. 1988.
- LÉON, M. (1976): *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris, Hachette/Larousse. Coll.F.
- LÉON, P. (1992): *Phonétisme et prononciation du français*. Paris, Nathan-Université.
- LÉON, P. (1993): *précis de phonostylistique*. Paris, Nathan-Université.
- LÉON, P. et LÉON, M. (1964): *Introduction à la phonétique corrective*. Paris, Hachette/Larousse. 6° ed. 1985.
- LEBEL, J.G. (1990): “*Pour une correction phonétique auditive et visuelle*”. Paris, R.P.A. N° 95-96-97, 239-245.
- LEROND, A. (1987): *Dictionnaire de la prononciation*. Paris, Larousse.

- LHOTE, E (1995): Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre. Paris, hachette, collection autoformation.
- LLISTERRI-BOIX, J. ET POCH-OLIVÉ, D. (1987): "*Les réalisations sonores dans l'apprentissage d'une troisième langue par des bilingues*". R.P.A. N° 82-83-84, 209-219.
- LLORCA, R. (1998): "*Rythme et création*". F.D.M., N° 296, 35-37.
- LOUVRIER, F. (1999): "*Faire vivre les sons*". F.D.M., N° 306.
- MALBERG, B. (1971): Les domaines de la phonétique. Paris, P.U.F.
- MARTINS-BALTAR, M. (1977): De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives. Paris, Crédif, Coll. Vic.
- MERCIER, S. (1976): Les sons fondamentaux du français. Paris, Hachette.
- MOGET, TH (1971): De Vive Voix. Paris, Didier.
- MURILLO, J. (1982): "*Le seuil de fonologisation*". R.P.A., N° 64, 325-340.
- NOIR, P. ET PEIFER M.: "*Entendre, lire et prononcer les voyelles nasales*". F.D.M. N° 285, 60-61.
- PAGNIEZ-DELBART, T. (1990-1991): A L'écoute des sons. Deux tomes: les voyelles/ les consonnes. Paris, Clé international.
- PUREN C., BERTOCCHINI, P. ET COSTANZO, E. (1998): Se former en didactique des langues. Paris. Ellipses.
- RENARD, R. (1971): Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Paris, Didier.
- RENARD, R. (1979): La méthodologie SGAV d'enseignement des langues, une problématique de l'apprentissage de la parole. Paris, Didier.
- RENARD, R. (1991): "*Système verbo-tonal et intégration pédagogique*". R.P.A., N° 99-100-101, 281-284.
- RIVENC, P. (1991): "*La problématique SGAV (Structuro-globale Audio-visuelle aujourd'hui)*". R.P.A., N° 99-101, 287-290.
- TASSARA G. ET DIAZ O. (1998): "*Mieux rythmer pour mieux comprendre*". F.D.M., N° 297, 38-50.
- TOMÉ, M. (1994): "*Simplification pédagogique du système vocalique du français pour des débutants espagnols*". XVIII Jornadas pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España. Barcelona. Universidad Autónoma.
- TROUBETZKOY, N. (1949): Principes de Phonologie, Paris, Klincksieck.
- VIELMAS, M. (1990): A haute voix. Paris, Clé Internaional.
- WAMBACH M. (1990): "*De la rythmique corporelle et musicale à la correction phonétique*". R.P.A., N° 95-96-97, 367-376.
- WIOLAND, F. (1991): Prononcer les mots du français. Paris, Hachette-FLE.
- YLLERA, A (1991): Fonética y Fonología francesas. Madrid, UNED.

#### RESUME

L'analyse de l'itinéraire dans l'enseignement de la phonétique du Français langue étrangère qui fait l'objet de cet article a un double objectif:

- D'une part, faire prendre conscience de la variété et complexité des situations d'enseignement-apprentissage des langues et donc des choix que le professeur doit effectuer dans chaque contexte d'enseignement et pour chaque compétence enseignée, ici la phonétique.
- D'autre part, cerner l'évolution de l'enseignement de la matière phonique ces dernières années.

Ces réflexions voudraient justifier le bienfondé d'un enseignement de la phonétique quelle que soit l'approche choisie pour l'enseignement des langues étrangères.

Le lecteur pourra également noter que cette évolution constante du champ de la Didactique de la phonétique, extensible aux autres Didactiques des langues, requiert un exigeant recyclage permanent de la part des formateurs de formateurs.

#### RESUMEN

En este artículo se analiza, el recorrido profesional de la autora en cuanto a la enseñanza de la fonética del francés lengua extranjera con un objetivo doble:

- Por una parte, concientizar al lector sobre la variedad y complejidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas y por lo tanto la variedad y complejidad de las decisiones que un profesor competente debe tomar en cada contexto de enseñanza y para cada destreza, en este caso, la fonética.
- Por otra parte analizar la evolución de las técnicas de corrección fonética durante estos últimos años.

Estas reflexiones pretenden esencialmente justificar la importancia de la enseñanza de la fonética, cualquiera que sea la metodología elegida para la enseñanza de idiomas.

El lector podrá a su vez percatarse de que, la constante evolución en el ámbito de la Didáctica de la fonética, extensible a los otros aspectos de la didáctica de los idiomas (gramática, expresión oral, proyectos, multimedia etc.) requiere un reciclaje permanente y exigente de los formadores de formadores.



## *Easy Rider* and the Conventions of the Road Movie

Carmen Indurain Eraso

*'Some day I'd like to see some of this country we're travelling through'.*

This spontaneous, 'out-of-the-hat' comment made by the protagonist of Nicholas Ray's early Road Movie *They Live by Night* (1948) is a good illustration of the fact that, despite their apparently simple storyline –some character(s) moving from point A to point B– Road Movies bear a deeper insight, differing substantially from mere travelogues in their distinctive concept of movement. This character's complaint suggests that in Road Movies the journey along a given road does not constitute an essential ingredient to get to know a foreign culture or a distant location in depth. Their ultimate aim is not the reaching of a particular destination either, but the 'journeying', the travelling process, the being and experiencing 'On the Road' or, as Cervantes wrote in *Don Quixote*, 'Vale más el camino que la posada, mi fiel Sancho' (Cueto 1995:130-133). However, this simple plot framework allows for the widest range of possibilities in terms of wandering protagonists, road happenings and unforeseeable meetings between strangers, therefore resulting in the Road Movie's rich and varied corpus. And it is not only this new genre's versatile and prolific history, but also its sometimes blurred and overlapping borderlines with other film genres that makes its analysis and classification somewhat complex.

This paper intends to analyse the most relevant traits of this new film genre by examining what has become the foundational Road Movie: Dennis Hopper's *Easy Rider* (1969). The point of departure will be the study of the genre's main influences and the complex blending of cultural and historical factors from which Road Movies derive, all of them analysed through Hopper's film.

Road Movies such as *Easy Rider* are direct heirs of the Western in the first place. They not only share the travel narrative (either by car or on horseback, its essence is the same) but also their main characters' eagerness to move, through which they both represent an important part of US American national identity, though each in its own way. The stereotype of the Western hero is that of a tough mobile male superpatriot who travels from the East towards the West, so far coinciding with the stereotype of the early road hero. Mobility, action and maleness are closely related

in Westerns and early Road Movies. They both identify gender with the active/passive dichotomy allotting mobile action to the male and inert inoperation to the female. Thus, men portray action-taking dynamic characters while women remain their static, faithful spectators. As Shari Roberts states: 'What ultimately links the Road Movie to the Western is this ideal of masculinity inherent in certain underlying conceptualizations of American national identity' (1997:45). Female characters are scarce and deprived of narrative depth, mainly relegated to one of these two peripheral roles: either as weak 'plot-triggers' or as 'sex-providers'. Women in Westerns and the early Road Movies on the border with the gangster genre such as David Ulmer's *Detour* (1945), Nicholas Ray's *They Live by Night* (1948), Raoul Walsh's *High Sierra* (1941), etc., follow this first role, acting as Roberts' explains as 'a foil to the laconic, macho, male actor' (62). They mainly appear in lesser roles as necessary elements for the male hero's personal evolution and enhancement and for the existence of a traditional romantic love story. Already present in the Western, this romantic love story on the move will prove fashionable throughout time. As Kathleen Rowe Karlyn states in her article "Gas, Food, Lodging": 'Both the Western and the Road Movie romantize movement, freedom, the open road the quest for the new' (1998:176), a romanticism which will be recurrently found until our days in such recent road features as *Something Wild* by Jonathan Demme (1985), *Wild at Heart* by David Lynch (1991), *True Romance* by Tony Scott (1993), *Natural Born Killers* by Oliver Stone (1994), *Mad Love* by Antonia Bird (1995) or *Feeling Minnesota* by Steven Baigelman (1996). Remarkably enough, from the late 60s and up to the 80s women in Road Movies will be either significantly absent or relegated to accidental roles as 'sex-providers' rather than 'plot-inducers'. At this time, Road Movies still show this quintessential maleness, but the romantic element isn't present any more. Men portray full protagonists this time leading lives of total debauchery and showing a significant preference for male relationships. And if one Road Movie stands out as showing male presence as a priority, that is *Easy Rider*: Like other films of the genre, it presents truly credible characters on a journey whose realism empowers the film to impact on the audience. Two women motorcyclists on a journey of drugs and sex would have exerted too extravagant and unbelievable an effect for that period, depriving the film of its genuine, fundamental realism, which accounts for the prevailing maleness of this film and of early Road Movies in general. Therefore, while some 'existentialist' Road Movies presented a lonesome male protagonist (*Radio On* by Chris Petit, 1979, *Vanishing Point* by Richard C. Sarafian, 1971 and *Out* by Eli Hollander, 1982), the vast majority of them kept *Easy Rider's* stereotype of the male 'buddy' pair, already present in early popular comedy productions in such 'couplings' as Jerry Lewis and Dean Martin, Bob Hope and Bing Crosby in the 'Road to' series, and especially George Maharis and Martin Milner in the successful TV series Route 66. Renewals of Dennis Hopper's masterpiece underwent a fruitful period all along the 70s: *Two-Lane Blacktop* by Monte Hellman (1971), *Backroads* by Phillip Noyce (1977), *Sitting Ducks* by Henry Jaglom (1980), etc. However, the useful presence of the duo for practical reasons of storytelling, mainly to keep the dialogue going and to build intimacy and

plot conflict, would finally fade away. It was exactly at that moment when the appearance of two men on their own, without women, started to suggest homosexual connotations, that the Buddy Road Movie's prosperous story started to decline. From this moment onwards the male duo on the road would only be feasible in those later films either overtly presenting a gay leading couple (eg: *My Own Private Idaho*, Gus Van Sant, 1991, and *The Leaving End*, Gregg Arakis, 1992) or two male protagonists sharing some kind of 'family' tie: *Rain Man* (Barry Levinson, 1988) and *A Perfect World* (Clint Eastwood, 1993). The fall of the male buddy couple would mark the beginning of the decline of male presence in this genre, but it would still take some time before we could speak about female Road Movies, that is, Road Movies in which women are represented as full protagonists.

Apart from maleness, another trait shared by the Western and the Road Movie is their reinvention of the 'American Dream' through the travel narrative in the best pioneer style. The East represents the corruption of the town and the so-called 'feminine' static domesticity and regressive old values while the West stands for the freedom and the opportunity of open spaces, a new start in a fair world. However, this 'American Dream' in Westerns is usually associated with a sense of communal search, the journey's main aim being to redefine the community through a new start in one of these unexplored open spaces. In these films, a miniature community is shown to initiate a new life, with the prospect of a home and family in the horizon. Conversely, *Easy Rider* does not celebrate the ideals of populism but of individualism, of inserting individuals in a traditional conservative society as previous Road Movies up to the 1960s did. Early Road Movies of the 40s and 50s such as *Detour*, *High Sierra*, *They Live by Night*, etc., show the same journey towards the future as *Easy Rider*, but this time resulting from a desperate need to escape rather than from an inner urge to respond to what Joseph Campbell named the 'Hero's Call to Adventure' (1993:5). Their protagonists are always on the opposite side of the law: usually convicts, gangsters or bank robbers running away from the police but paradoxical though it may seem, doing so in an attempt to become regular citizens. Despite the fact that Wyatt and Billy could not be considered law-abiding subjects either, since they deal with drugs and are on the whole 'illegality-prone', their main reason for getting on the road is not that of escaping from justice, but searching for freedom. A freedom which in this case refers to the liberation of the inner spirit or soul through the rejection of patriarchal society's established values. All these road films show the riders' inability to integrate themselves in the society of their time, which, following the policy of compensating values, will punish them ruthlessly with the film's tragic ending. Unlike Western heroes, Hopper's 'easy riders' inherit society's harsh and unfair punishment ending in brutal killing, which will arouse the audience's sympathy towards them. As a matter of fact, this film's depiction of American society is very critical, since it represents integration in this new American reality as impossible. As Steven Cohan remarks:

*The Road Movie genre is defined by its repeated positioning of conservative values and rebellious desires in an often uncomfortable, even depoliticised dialectic. As a result, the Road Movie genre has repeatedly worked, first, to set in opposition two contrasting myths central to*

*American ideology, that of individualism and that of populism, and second, to use the road to imagine the nation's culture either as a utopian fantasy of homogeneity and national coherence, or as a dystopic nightmare of social difference and reactionary politics (1997:3).*

The characters in *Easy Rider*—Dennis Hopper himself as Billy and Peter Fonda as Wyatt, also nicknamed ‘Captain America’ (allegedly named after legendary Western figures Billy the Kid and Wyatt Earp)—set off in search of the ‘real’ America only to find out the aforementioned ‘nightmare of social difference’ and sheer intolerance which is briefly depicted by their own crude comment on their nation: ‘We blew it’. Or, as the film’s 1969 advertising campaign had already forecast: ‘A man went looking for America and couldn’t find it anywhere’ (Klinger 1997:179). Remarkably, despite their confessed lack of roots and their liberal nature, these characters also show the patriotism characteristic of the Western hero. They still adhere to the traditional nationalistic features to be seen not only in their names but also in their costumes: Billy’s pioneer-styled leather fringe jacket and Wyatt’s helmet emblazoned with the American flag, also present in one of the Harley Davidson’s petrol tank (noticeably, their cache for the money made out of a big drug deal). Nevertheless, all these US American symbols will not help relieve the dramatically increasing hostility from local citizens they will come across along their journey. Following some early happy encounters located in the idyllic images of countryside scenery, where we witness the couple socialize with a hospitable family in a ranch, two fellow wanderers thumbing a lift and even an inviting hippie commune, the realm of the city (represented by the old regressive values of the South) rises as an antagonistic duality. It is in this demonized South that Billy and Wyatt meet discrimination, violence and even their own coldblooded murder. They are first of all jailed for participating in a local parade, insulted at a café after gaining some girls’ attention and later on attacked at night in an ambush. During the latter, a friend of theirs (George, a hitcher played by a young Jack Nicholson) is murdered after premonitorily forecasting the true reasons for the tragedy to happen: ‘You represent freedom to the rest of the people, they are scared of what you mean to them. They only talk about it but they’re not free’. Soon after this remark he is irrationally killed, followed by Wyatt and Billy, shot by some ‘rednecks’ from a pick-up-truck simply because they have let their hair and sideburns grow. This proves the film’s representation of the latent existence of a class and generation conflict and of the fact that America’s conservative society was the actual hidden enemy to fight against once the so-called ‘American Dream’ had become an ‘American nightmare’. As Barbara Klinger successfully explains in ‘The Road to Dystopia’ (1997:181), *Easy Rider*’s reading of America is rather gloomy:

*The film juxtaposed ‘America the Beautiful’ with ‘Amerika\* the Ugly’: the pristine wilderness of the landscape, representing the great potential of the country’s historical past, with the profane sentiments of its fascistic and bigoted inhabitants, threatening the very foundations of democracy in the present.*

*(\* Amerika, as the alternative press coined the US in the late 60s, stood for the fascist repressive government of the time, best exemplified by the nation’s imperialistic engagement in Vietnam, the violent treatment of protesters and puritanical attitudes towards sexuality).*

After the Western, a second great influence to be found in *Easy Rider* and in the whole Road Movie genre is the vocation for uprooting marginality and rebelliousness initiated in the 50s by the Beat Generation. This was a literary movement whose circle of leading poets and writers experienced an enriching exchange with other 'avant guard' musicians, painters, sculpturers, filmmakers, etc. of the period and whose main ideal was the rejection of society's established values through 'un nuevo concepto de vida: el movimiento continuo. Su patria eran sus coches, sus amigos y la carretera' (*Babelia* 1995:7). Jack Kerouack's emblematic *On the Road* (1957:133) corroborated the aforementioned concept of continuous movement. The partly autobiographical novel-chronicle of this Beat Generation narrates the initiation journey through different routes and mental states (Route 66 being the legendary one) of two friends: Dean Moriarty and Jack Kerouack himself, in a nightmarish introduction to sex, dope, rock and road where this later acts as a metaphor for the inner search. Vividly depicted by his own words is the main character-author's lure to get on the road: 'Dean and I saw the whole country like an oyster for us to open; and the pearl was there, the pearl was there' (Kerouack 1957:138). Reviving *On the Road's* metaphorical 'opening of the oyster', *Easy Rider's* protagonists hit the road towards something new and different they believe the unknown future will provide them with. Like Jack and Dean, they accept with an active attitude the challenge of discovering their 'Promised Land', of taking the choice of moving so as to make things happen rather than wait statically for them to come up, thereby recovering the association between mobility and action inherited from the Western, which will recurrently be present in the Road Movie genre. As Kevin Costner explained to his young hostage copilot in Clint Eastwood's Road Movie, *A Perfect World* (1993), the car represents a time machine, the road ahead the calling future and the road behind the bleak past, aimed to be forgotten:

*This car is a 20th century time machine, I'm the captain and you're the navigator. Up there, that's the future, back there is the past. If life moves too slow and you want to protect yourself into the future, you have to press the gas, right here. If you want to slow it down, you step on the break here. This is the present. Philip—he says stopping the car.*

The protagonists in *Easy Rider* and *On the Road* will share this adventurous, daring attitude essential to achieve their personal quest for freedom from restrictive traditions, mores and social norms through the experiencing of the joys of life and the celebration of nature. Significantly, a male buddy couple will star in both cases. *On the Road's* protagonists are young wandering men with a concern for literature and a craving to live new experiences, including those of a sexual kind. And here comes the 'only-reason-for being' of women in this novel-manifesto of the Beat Generation-sex. As it happens with women in Hopper's film, female characters in this novel suffer from the excesses of the male, are abandoned and proposed polygamous relationships, but never included meaningfully in their initiation journeys. Their only role will be that of remaining together in the static realm of the home in the best Western style, thus allowing for full male protagonism.

In addition, whichever the setting of utter degeneration might be (both stories locate a culminating scene for the heroes' excesses in a brothel) and whatever the

origin of the delirium (mainly alcohol in *On the Road* while fashionable LSD and drugs in general in *Easy Rider*), both films overtly present such controversial issues as sex and drugs in a way which would have been unthinkable before their time under the Production Code 'regime'. This code, implemented in the studio system in 1934, was greatly repressive, rejecting the excesses of the Jazz Era and forbidding the depiction on screen of graphic violence and sexual suggestiveness unless severely punished by the film's end, and dictating the 'sanitized' content of US motion pictures for the next twenty years. But for the introduction of the MPAA's rating systems in 1968, *Easy Rider*'s pioneering permissiveness regarding the graphic representation of sex and violence would not have proved possible. Unlike the Production Code, this system did not proscribe the content of films but merely categorized them according to their appropriateness for young viewers, hence allowing for sexuality to be treated with a maturity and realism unprecedented on the American screen. This innovative change in the film industry's conditions of the time coincided with a critical historical period in the U.S.A. After the Cold War the Golden age of political and cultural upheavals would be the sixties. Some illustrations of the former included the black and the women's liberation movements, the civil rights and youth activism, but especially the social distress resulting from the US involvement in 'The War', which for this generation referred to the Vietnam War rather than the II World War. Barbara Klinger explains this time of change in "The Road to Dystopia":

*While the Cold War continued to provide the incentive for nationalistic sentiments stressing diversity, unity, and democracy throughout the 1960s, by the end of that decade massive civil unrest in the form of the Vietnam War protest, the radical youth movement, race riots, and the black liberation movement, as well as the assassination of political figures such as Malcom X, Robert and John F. Kennedy, and Martin Luther King, dramatically enhanced the instabilities of the Cold War era by questioning the democratic claims that had traditionally served as the basis of national identity. (1997:185).*

After the Beat Generation had changed the tone of the American post-war culture and the mid 60s 'flower-power' had taken their message over, inheriting Jack Kerouack's piece of writing as a priceless manifesto, their new emblem to worship now could be no other than Dennis Hopper's *Easy Rider*. This film was made at a turning point in US film history when Hollywood recruited such directors from the rival medium as Robert Altman, Arthur Penn or Sam Peckinpah in an attempt to attract members of the first 'TV Generation' into movie theatres. These directors' unprecedented exploitation of political and social consciousness in such films as Penn's *Bonnie and Clyde* (1968), Peckinpah's *The Wild Bunch* (1969), Altman's *M.A.S.H.* (1970) and Hopper's *Easy Rider*, attracted the youth market to cinemas in record numbers. Hopper's road feature's first triumph was its presentation of an essential trait shared by U.S. Road Movies in general:

*A Road Movie provides a ready space for explorations of the tensions and crises of the historical moment during which it is being produced. Key moments in the history of the Road Movie tend to come in periods of upheaval and dislocation, such as the Great Depression, or*

*in periods whose dominant ideologies generate fantasies of escape and opposition, as in the late 1960s (Cohan and Hark 1997:2).*

Therefore, although at first sight it might come as a surprise that the story of two alienated motorcyclists 'chucking it all' and setting off on a mad discovery of life's excesses should achieve such incredible success, it would exactly be this potential for presenting and questioning the nation's culture and identity that would turn Hopper's film into a generational landmark: 'because *Easy Rider* synthesized so many mainstays of 1960's youth and popular cultures it had more than a fair chance of being immortalised by those whose interests it seemed to represent' (Klinger 1997:180). The film's faithful depiction of the reality of its time which awakened the current rebellious spirit of the young generation of the 1960s, together with the country's traditional allure of the road resulted in its overwhelming success. This reigning spirit among Americans is clearly explained by Michael Atkinson:

*Come the 60s, the reckless joyride became the most authentic, expressive and rowdiest way for a generation of self-exploring Americans to redefine their territory and thumb their noses at their parents (1994:17).*

Hence, as Rex Reed remarks: 'by taking up where Kerouack and Lawrence Lypton and all the Holy Barbarians left off, Fonda and Hopper have produced the definitive youth odyssey of the 1960s' (1971:233). But the film did not only achieve financial profit (it returned \$50,000,000 on a \$375,000 investment which led producers to saturate the market with low budget youth culture movies, only a few of which attained limited distinction). Its undeniable popularity made it 'a sign of its times', to be seen not only in its new coinage in the English Language denoting:

*(esp. U.S.) Someone who wanders from place to place (esp. on a motorbike) without settling and trying to lead an uninvolved life; sb. who takes advantage of what society, a situation, etc. offers but without contributing himself (Oxford Dictionary of Current Idiomatic English 1983).*

but also in 'George Bush's 1988 proudly noting that the US had made a successful recovery from the excesses of the 'Easy Rider' society' (Klinger 1997:179).

To conclude: after analysing the two main influences in an archetypal early Road Movie like Dennis Hopper's *Easy Rider*, we first of all reach the conclusion that this film does not only share with the Western its travel narrative. Mobility, action and maleness are common to both Western and early Road Movie heroes. They unquestionably portray full male protagonists showing an eagerness to move whereas women remain in secondary roles either as weak plot-inducers in romantic heterosexual couples (in Westerns and the early Road Movies of the 40s and 50s) or as sexual-tools-of-the-trade of the male (in Road Movies from the late 60s onwards). Apart from maleness, the portrayal of the stereotypical hero includes a certain nationalistic content in both cases. However, this patriotism representing US national identity is clearly negative in *Easy Rider*, since it concentrates on the depiction of a highly biased society in which the American dream of hope and freedom in a new West is totally shattered. Unlike Westerns, this film's brutal ending illustrates patriarchy's punishment for the protagonists' conscious refusal to become

regular citizens and therefore, presents escape and freedom as a mere temporary illusion. This revolutionary element of detachment from patriarchal society's dictum was already present in Jack Kerouack's *On the Road*. *Easy Rider* has inherited this novel's extreme, ludicrous exploitation of the joys of life through the intense experiences that the road offers, namely those excesses involving sex, drugs and alcohol. Wyatt and Billy emulate Jack and Dean's celebration of nature, their search for the freedom symbolised by the American vast extensions of desert landscape, fleeing from unfulfilling humdrum existences happily integrated in a traditional US American community. Furthermore, Hopper's film follows *On the Road's* presence of the male buddy couple, thus keeping the Western's prevailing maleness.

In addition, cultural and historical factors, together with the state of affairs of the film industry in the turning point between 1967 and 1969 also contributed to the film's great success. The introduction of the MPAA's rating system allowed for an unprecedented revolutionary depiction of graphic scenes of sex and violence while the reigning social unrest facilitated the representation of a negative and controversial view of American patriarchal society through the characteristic realism of the genre.

All in all, *Easy Rider* constitutes a canny but pessimistic exploitation of the sociocultural prevailing mood, its greatest success being its ability to represent realistically the counterculture of its time which rejected established traditional values.

## Bibliographical References

- ATKINSON, Michael 1994. "Crossing the Frontiers". *Sight and Sound*. Vol. 4, Issue 1, 14-18.
- COHAN, Steve and HARK, Ina Rae, eds. 1997. *The Road Movie Book*. London & New York: Routledge.
- CAMPBELL, Joseph 1993. *The Hero with a Thousand Faces*. London: Fontana Press.
- CUETO, Juan 1995. "Road Movies". *Cinemanía* 11, 130-133.
- EL PAÍS 1995. "La Nueva América: 1950-1965, y la Cultura Beat". *Babelia* 212, 6-9.
- HARK, Ina Rae 1997. "Fear of Flying". In Cohan and Hark, eds., 204-229.
- KEROUACK, Jack 1986 (1957). *On the Road*. New York: Penguin.
- KLINGER, Barbara 1997. "The Road to Dystopia". In Cohan and Hark, eds., 179-203.
- MALTIN, Leonard 2000. *2000 Movie and Video Guide*. Harmondsworth: Penguin.
- Oxford Dictionary of Current Idiomatic English* 1983. Oxford: Oxford University Press.
- REED, Rex 1971. *Easy Rider. Big Screen, Little Screen*. New York: Mac Millan.
- ROBERTS, Shari 1997. "Western Meets Eastwood". In Cohan and Hark, eds., 45-69.
- ROWE KARYLN, Kathleen 1998. "Allison Anders's *Gas Food Lodging*: Independent Cinema and the New Romance". In Evans P. W. and Deleyto, C., eds. *Terms of*



*Endearment: Hollywood Romantic Comedy of the 1980s and 1990s*. Edinburgh U.P., 168-187.

ABSTRACT

This paper concentrates on the basic traits of an archetypal early Road Movie like Dennis Hopper's *Easy Rider*. The contrastive analysis of the genre's major influences: the Western and the Beat Generation's philosophy as seen through Jack Kerouack's *On the Road*, together with the study of some influential cultural and historical factors will clarify *Easy Rider's* condition as a male Road Movie, its harsh criticism on US patriarchal society, its fascination with the depiction of sex and violence but especially, its overwhelming success.

RESUMEN

Este artículo presenta las características fundamentales de una película de carretera temprana pero emblemática como es *Easy Rider* de Dennis Hopper. El análisis comparativo de las principales influencias del género: el 'Western' y la filosofía 'Beat' a través de *On the Road* de Jack Kerouack, junto con un estudio de los factores históricos y culturales aclarará los orígenes de la naturaleza predominantemente masculina de esta película, su dura crítica contra la sociedad patriarcal norteamericana, su fascinación por las escenas de sexo y violencia, etc., pero sobre todo, explicará su indiscutible éxito.





