

Número 12

2012

12. 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

HUARTE DE SAN JUAN

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Número 12
2012
12. zenbakia

upna
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 : Nafarroako Unibersitate Publikoa
Director/Zuzendaria: Patricio Hernández Pérez

Consejo de Redacción/Erredakzio-Batzordea: Corcuera Manso, Fidel (Universidad de Zaragoza)
Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco (Universidad de La Rioja)
Idiazabal Gorrotxategi, Itziar (Universidad del País Vasco)
Salaberri Zaratiegí, Patxi (Universidad Pública de Navarra)
Zuazu Zelaeta, Koldo (Universidad del País Vasco)

Fotocomposición/Fotokonposaketa: Pretexto. pretexto@pretexto.es

Imprime/Imprimaketa: Industria Gráfica Ona

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 948 169 428. Fax 948 169 448

Distribución/Banaketa: Universidad Pública de Navarra
Sección de Publicaciones
Campus de Arrosadía
31006 Pamplona
Fax: 948 169 300
Correo: publicaciones@unavarra.es

Índice

Estudios

Alfonso SÁNCHEZ RODRÍGUEZ <i>Víctor Cortezo y los sacripantes del Partido. Notas a un poema de Luis Cernuda</i>	7
Patricio HERNÁNDEZ <i>Cita sin límites con Emilio Prados</i>	27
Alfredo ASIÁIN / Mónica AZNÁREZ <i>Patrimonio Cultural Inmaterial y adquisición y desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral</i>	45
Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA <i>Expresión escrita: pilotajes, plantillas, atomización, análisis y aprendices de 6 años ...</i>	65
Victoria ZENOTZ <i>Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión</i>	75
Paolo TORRESAN <i>La potencialidad didáctica del 'Word Repetition Game': ejemplo de interacción entre estudiante y profesor</i>	83
Inmaculada de Jesús ARBOLEDA GUIRAO <i>¿Son las cosas tan simples y claras como parecen? Dificultad en la categorización de shwas y consonantes silábicas inglesas</i>	93
Orreaga IBARRA MURILLO <i>Aldudeko eta Luzaideko paperak eta gutunak, euskaraz idatziak</i>	105

Nota

Juan Karlos LOPEZ-MUGARTZA IRIARTE <i>Breve noticia sobre el teniente Matías Irurozki y el euskera en Artazu</i>	119
--	-----

Estudios

Víctor Cortezo y los *sacripantes* del Partido

Notas a un poema de Luis Cernuda

Alfonso SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

Granada-Málaga

Resumen: Analizamos el poema de Luis Cernuda “Amigos: Víctor Cortezo”, escrito en 1961. En este poema hay un episodio clave que tuvo lugar en Valencia en 1937. Se trata de la detención de Víctor Cortezo y de su paso por la checa comunista de Germanías, una muestra más del terror aplicado como método durante la Guerra Civil española.

Palabras clave: Generación del 27, Luis Cernuda, Víctor Cortezo, Guerra Civil española, checa comunista.

Abstract: We analyze the poem by Luis Cernuda “Amigos: Víctor Cortezo” written in 1961. In this poem there is a key event that took place in Valencia in 1937. This is the arrest of Víctor Cortezo and his stay in the communist “checa” (unofficial prison) of Germanias, another sign of terror as a method applied during the Spanish Civil War.

Keywords: Spanish Generation of 27, Luis Cernuda, Víctor Cortezo, Spanish Civil War, communist unofficial prison.

*Lo bueno, si breve, bueno dos veces.
¿Es cierto? Tal vez. Pero no siempre.*

Luis Cernuda

Un poema de 1961. Entre marzo y julio de 1961, unos dos años antes de morir en México, Luis Cernuda escribe un poema con nombre propio, “Amigos: Víctor Cortezo”, que formará parte de la undécima y última colección de *La realidad y el deseo*, la titulada *Desolación de la quimera*, impresa en noviembre de 1962 (Cernuda 1993:35, 822)¹. Frente a otros poemas suyos dedicados a la guerra civil, éste ha sido menos considerado por la crítica, ya que un análisis textual mínimamente riguroso pasaba por señalar a los

1. Agradezco al Centro Cultural Generación del 27, de la Diputación de Málaga, y, en especial, a su director (José Antonio Mesa Toré) y a su bibliotecario (Javier La Beira Strani), que me facilitasen copia de varios documentos imprescindibles para la redacción de estas páginas: los citados como Cortezo 1974, Sanz de Soto 1978 y Pérez Estrada 1986.

responsables del episodio clave evocado en la parte central del poema, los “*sacripantes* del Partido” a que alude el título de estas páginas².

En efecto, y como apunta Valender [2002b:32], ha sido mucho más citado, por ejemplo, el titulado escuetamente “1936” por Cernuda [1993:544-546], homenaje a un brigadista internacional estadounidense que había luchado en nuestra guerra entre las filas de la Lincoln³. De ahí que la reflexión en forma de pregunta surja de inmediato: si Cernuda es el mismo –el poema “1936” fue, como el otro, escrito en 1961– y su posición política ante la guerra civil era la que era en un vencido y un exiliado como él, ¿por qué despierta incluso entusiasmo el poema al brigadista mientras que el dedicado a Víctor Cortezo queda oscurecido? Y más: ¿quién era Víctor Cortezo, que para el crítico militante lo hace menos atractivo que el anónimo brigadista de la Lincoln? Ésta es la cuestión⁴.

Sorprende que algunos concienzudos estudiosos como Sicot [2006:488, 490, 495-496] denuncien la “tendencia general a minimizar el compromiso de Cernuda” y que se empeñen en magnificar la importancia de los documentos⁵ que “aclaran y precisan los distintos e incesantes vínculos del poeta especialmente con la política de la República a favor de la cultura y la libertad”, pero que pasan casi de puntillas cuando se trata de aclarar su “problemática” y “larga” estancia en Valencia durante el verano de 1937, la misma que señala “el momento en que el poeta puso fin, definitivamente, a su recorrido de ‘compañero de viaje’ del partido comunista”. Y es lástima, pues Sicot [2006:500] se acerca al núcleo del problema con tino aunque sin el afán de esclarecer:

Asimismo jugaría algún papel en el abandono de su (tal vez ingenuo) comunismo el ambiente de inseguridad que el Partido hacía reinar directa o indirectamente en Valencia. Lo evoca Víctor Cortezo en su artículo sobre la representación de *Mariana Pineda*, sin decir que lo vivió en carne propia⁶, y lo recordaría Cernuda, muchos años después, en un poema de *Desolación de la quimera*, “Amigos: Víctor Cortezo”.

2. Una vez decidida su redacción, supe que el Ministerio de Cultura (MdC) preparaba para la primavera de 2012 una exposición de Víctor Cortezo con materiales del Museo del Teatro de Almagro, que no es la primera que se le dedica, ya que al poco de su muerte hubo otra en el teatro María Guerrero, también organizada por el MdC (Nota anónima 1978:21).

3. Valga como ejemplo todo un clásico como J.O. Jiménez [1977:329, 334-5], quien menciona de pasada “la devota gratitud [de Cernuda] a algunos lejanos amigos españoles” (por Asúnsolo y por Cortezo) y que se recrea luego durante dieciséis líneas y una cita de siete versos para elogiar no la calidad de “1936” sino su intención, que es política. Tampoco Carrero Eras [2002:6-8] se sale de la línea habitual cuando elogia al exbrigadista y ni menciona a Cortezo.

4. Aparte de los trabajos de Valender aquí mencionados, cuya factura sólo cabe elogiar, consignamos también el de Teruel [2002], que se sale de la norma.

5. En un trabajo anterior, Sicot [2002:26-28] daba cuenta de sus hallazgos cernudianos en el Archivo General de la Guerra Civil, interesantes y significativos en extremo, pero dignos de una interpretación audaz.

6. La desorientación de Sicot es notable, pues las explicaciones de Cortezo [1974:41 y 43] en el periódico *Ya* habían sido en su día generosas. Le falta información al haber leído sólo la versión extractada que ofreció *Litoral* y no el texto completo de sus casi memorias.

Ahí se detienen las palabras de Sicot, que cabe relacionar con la “histeria reinante” en Valencia por los días del II Congreso a que se refería Stephen Spender (VV.AA. 1989:172). Quizá resulte más fácil leer con intención textos como “Los que se incorporan”, “Vientres sentados” o “El miliciano y el simpatizante en fuga”, a los que Cernuda no concedería importancia alguna al ir organizando su obra colección a colección, que facilitar al lector el entendimiento de poemas clave como “Amigos: Víctor Cortezo”, escrito en el momento del balance final y en los días de los homenajes a la amistad verdadera, como se aprecia desde el comienzo, cuando en el primer grupo estrófico, Cernuda [1993:535] reelabora una cita de Gracián⁷, cuyo significado explica en los versos siguientes:

Lo bueno, si breve, bueno dos veces.
¿Es cierto? Tal vez. Pero no siempre.

Una vez en tu vida cierto fuera:
Una amistad breve y dichosa,
Tan breve y tan dichosa
Como, al lado del mar, trago de aire salado,
Como el blancor que brota la rama del peral en junio.

Bastante más de veinte años hace ahora.
Ocurrió en un solsticio de verano,
Cuando en su tierra y en la tuya
(V. C., tu amigo, es uno de esos españoles admirables
Compensando que tan poco admirables sean los otros)
Otra guerra civil os suicidaba.

Bienhumorado, sólo su pronta risa
Y simpatía generosa,
Firmes, constantes siempre
(Espadas bien templadas
Que para el juego deportivo sirven
Igual que en la defensa),
Para ti transformaron e hicieron tolerables
Esos odiosos días.

Víctor Cortezo: el personaje. ¿Quién era Víctor Cortezo, *Vitín*, y por qué Cernuda, que estuvo unido a él acaso en “una relación más que platónica” (Valender 2002c:145), lo evoca veintitrés años después de su separación como a “uno de esos españoles admirables”? Escobar [1978:21], al redactar su necrológica para un periódico-

7. López Guil [2009:159] analiza este ejemplo cernudiano de intertextualidad, pero no recuerda que Gracián [1998:202] insiste en la misma idea –la de la máxima 105, *No cansar*– al glosar la número 299, *Dejar con hambre a los demás*, donde afirma: “Es bueno paliar la sed física, pero no saciarla: lo bueno, si poco, es dos veces bueno. Se pierde mucho en la segunda vez”.

co madrileño⁸, nos ofrecerá un primer apunte digno de mención, que retrata de modo bien claro al personaje:

Acaba de dejarnos un ser impar, una personalidad única y arrolladora, que incluso en sus momentos peores (pues tenía momentos buenos y malos) no dejaba de tener gracia y simpatía: Víctor María Cortezo, pintor, escenógrafo, figurinista, ilustrador, autor de libros gráficos y también, a su modo, poeta⁹.

Precisamente, una de esas cualidades de Cortezo señaladas por Escobar, la simpatía, aparece reflejada en el poema de Cernuda [1993:535] justo cuando se refiere al rigor de la guerra, a aquellos “odiosos días”¹⁰ también evocados por Gil-Albert [1978], otro de sus grandes amigos en la Valencia del 37, quien afirma en su artículo necrológico:

Lo conocí en plena guerra civil, llegado él a Valencia, en condiciones de extremo dramatismo, como eran las que vivíamos, por carretera y a pie, entre otros emigrantes, huyendo del sur, por la costa, cuando unos barcos alemanes se permitieron, imprudentemente, bombardear Almería¹¹. Aquel episodio les afectó de un modo posiblemente definitivo¹². Víctor padecía trastornos nerviosos que, sospecho, tuvieron que agravar, con tal percance, la raíz de su fundamento.

8. *Abc* de Madrid insertó su esquila mortuoria el 2 de marzo de 1978 (p. 89). Cortezo había fallecido el 27 de febrero anterior.

9. A pesar del desconocimiento general de su figura, no son infrecuentes los elogios a su persona y a su obra. Tres años atrás, y al glosar su exposición de dibujos “prostianos” en la galería Rojo y Negro, De Obregón [1975:25] afirmaba: “Víctor Cortezo es un espíritu de excepción que ha pintado muy bellas cosas, magnífico dibujante y con prestigio y fama muy personales”. También en la página ya citada, Escobar [1978:21] insistía en el elogio: “A pesar de su éxito en el teatro y en el cine, Vitín no abandonó la pintura. Siguió trabajando y aún están recientes varias exposiciones muy elogiadas en las que prácticamente vendió todo lo que exponía. Recuerdo especial merecen unos dibujos sobre temas de Proust que eran un verdadero alarde de composición y de seguridad de línea. Una obra maestra”. Para algún otro ejemplo, Arbós Ballesté [1963:23].

10. La única y llamativa referencia en la necrológica de Escobar [1978:21] a los días de la guerra es ésta: “Pasó la guerra civil como pudo, ayudado por sus muchos amigos. En un momento dado, le nombraron incluso director de un colegio de subnormales cerca de Valencia; nombramiento que nunca dejó de sorprender a la gente, tanto por lo menos como me figuro que sorprendería a los subnormales”. Sin embargo, Arranz Martín [2001:172] ofrece una versión tal vez más fiable de este episodio al afirmar: “Después viajó a Barcelona, donde debió [de] pasarlo realmente mal (‘Casi me suicido’, escribe en su nota autobiográfica) hasta conseguir un trabajo de profesor de dibujo en el Reformatorio de menores de Godella (Valencia)”.

11. En verdad, ni fue un acto imprudente ni tampoco obra de los alemanes. Baste la síntesis de Chica [2011:319] para dejar constancia de aquel asesinato masivo: “[7 de febrero, domingo]. Miles de malagueños –indiscriminado grupo de hombres, mujeres, ancianos y niños a los que se suman también los refugiados llegados de los pueblos– huyen a pie hacia Almería. La aviación italiana y el crucero Canarias, en su marcha hasta Motril, bombardean y ametrallan la carretera de forma inmisericorde, en uno de los hechos más trágicos de la guerra civil; decisiva acción de socorro llevada a cabo por el médico canadiense afiliado al partido comunista Norman Bethune, con una ambulancia –donde se multiplican las transfusiones– del servicio sanitario de las Brigadas Internacionales”.

12. Pérez Estrada [1986:III], que trató a Cortezo en la Málaga de los años setenta, aporta algún detalle más sobre este trágico episodio y sobre la personalidad de su interlocutor: “Una tarde, ya casi anoche-

Los amigos que ayudan a Cortezo [1974:41] a escapar de Málaga¹³ –ciudad a la que siempre estuvo vinculado por lazos familiares– cuando es tomada por las tropas franquistas en febrero de 1937 son el fotógrafo alemán Walter Reuter y “los muchachos del teatro de la FUE”:

Encontré a Luis Cernuda en Valencia la primavera de 1937. Yo había llegado de Málaga y había seguido el trágico éxodo con los muchachos de la FUE, que tan bien se habían portado conmigo durante la horrible experiencia de la revolución de Málaga *la roja*. Me sentí unido a sus pasos, a pesar de mi tibieza política, comprometido sentimentalmente por compañerismo.

Reuter sería precisamente el autor de la famosa fotografía en que Cortezo aparece junto a Cernuda, Altolaguirre y tres actrices del grupo La Barraca en Valencia unos meses después (Trapiello 2007:3-8).

Otro de los recuerdos de Gil-Albert [2004:163] viene a propósito del estado mental de Cortezo en aquella Valencia y surge cuando se refiere a quienes lo acompañaban a comer en el sanatorio de la Malvarrosa:

[...] o Víctor Cortezo, que se había venido andando, y en grupo, desde Málaga, a quien los bombardeos del camino habían superexcitado y que se defendía de su depresión¹⁴ con expresiones y actitudes que componían un personaje de comedia wildeana más que un ciudadano en pie de guerra.

Todos cuantos lo trataron han dejado de Cortezo pinceladas de su carácter más o menos llamativas. Escobar [1978:21], que lo llamaba *Vitín*, lo definió, a la francesa, como *enfant terrible* y vio en él no sólo un personaje célebre de la noche madrileña¹⁵, sino también un precursor del movimiento *hippie*, “aun cuando su natural buen gusto y su dignidad heredada le salvaran de la cochambre física”; Pérez Estrada [1986:II], “un increíble personaje” que encarnaba “el más exacto sentido de la amistad”; y Gil-Albert [1978], algo así como el representante del “estilo humano de participación social al que solemos dar el nombre de gentileza”, alguien, en fin, que “podía perder el control, pero

cida, me contó su salida de Málaga durante la guerra civil. El éxodo hacia Almería tenía la grandiosidad de los horrores bélicos. Y cuando él creía que la tensión de su testimonio era excesiva dejaba paso a algún sucedido personal que no sé si rebajaba el grado de fascinación sobre el relato general o lo acentuaba por la intención de un sabio contraste”.

13. La terrible experiencia lo seguiría obsesionando. Transmitida a Morla Lynch [2008b:228], queda anotada en su diario el 12 de mayo de 1937: “Esta mañana me anuncian la visita de Vitín Cortezo, siempre fino y personal. Me acompaña hasta el Ministerio de Estado y me cuenta horrores de la toma de Málaga, donde los aviones facciosos volaron a ras del suelo, ametrallando a todo el mundo. Él estuvo escondido entre unas cañas durante horas”. Sanz de Soto [1978:X] también se hace eco de esta experiencia.

14. Por Gil-Albert [1978], se sabe también –ya que Cortezo lo mencionaba en la última carta que le escribió– de la “negra neurastenia”, de las “inyecciones” y de los “tratamientos” de sus últimos meses, quien sabe si herederos de todo lo acontecido durante la guerra civil.

15. Añade incluso que era famoso por sus “despachaderas” y que “sus frases eran repetidas y sus desplantes reídos y comentados”.

nunca las maneras”. A Sanz de Soto [1978:X] le debemos la reproducción de dos citas memorables. La primera, del propio Cortezo; la segunda, atribuida a Emilio Prados: 1^a) “Mi vida privada es el más estricto secreto a voces. He estado tres veces en la cárcel y dos en clínicas psiquiátricas. He dibujado kilómetros de papel y bebido más de la cuenta”; 2^a) “Vitín es un hombre de derechas que se comporta ante la vida como debieran hacerlo algunos de izquierdas”¹⁶.

Víctor Cortezo: el artista. Este Víctor Cortezo y Martínez-Junquera, español admirable, bienhumorado y simpático, que Cernuda evoca en *Desolación de la quimera* al referirse a un episodio del terror rojo durante “los días feroces del 37” –y la expresión es de Pérez Estrada [1986:III]–, había nacido en Madrid en 1908¹⁷. Para el estudioso de su obra Arranz Martín [2001:170], Cortezo es “uno de los personajes más interesantes y menos conocidos que ha dado la cultura española del siglo XX”¹⁸. Que su familia pudiera costearle una buena formación universitaria lo convierte en un privilegiado: aprende la lengua francesa, se licencia en Filosofía y Letras, dibuja y pinta desde muy joven, viaja por Europa (Francia, Alemania, Holanda, Italia). Con 23 años, celebra su primera exposición, en el Salón de *El Herald*, junto a Luis López Escoriaza. Por entonces –octubre de 1931–, Morla Lynch [2008a:141] anota en su diario la presencia de Cortezo (“el joven dibujante de facciones finas hechas a pluma como sus propios diseños”) la noche en que Federico García Lorca lee a un grupo de escogidos¹⁹ *Así que pasen cinco años*²⁰.

Otros episodios fundamentales de su biografía artística casi inmediatamente anteriores al estallido de la guerra civil son el de su primera exposición individual en el Museo de Arte Moderno de Madrid, donde expone óleos y biombos (Abril 1936:67-68), y el de la publicación de su libro *El tímido*²¹ (dibujos y poemas), ordenado por Luis Cernuda e impreso por Concha Méndez y Manuel Altolaguirre en las ediciones de Caballo Verde (Cortezo 1974:41, Sanz de Soto 1978:X, Bonet 1995:174).

16. Quizá pudiera completarse este perfil con un apunte más, el ofrecido por Morla Lynch [2008a:480], quien trató a Cortezo desde muy pronto, cuando menciona “la confianza y la seguridad” que tenía en sí mismo.

17. En la síntesis biográfica, sigo principalmente a De Obregón [1978:27], Bonet [1995:174] y Arranz Martín [2001:170-174].

18. En esta misma línea, afirmaba años atrás De Obregón [1978:27]: “El anuncio de *Figurines Víctor Cortezo* era siempre una promesa de buen gusto, del bien hacer, garantía de la interpretación personal de un tiempo determinado, sin buscar en las hemerotecas más que documentación, porque luego no había quien le detuviera en ese mundo de la elegancia de líneas, de los colores, de la comprensión de la obra literaria, como correspondía a su refinada educación artística y espíritu de creación”.

19. Más adelante, apunta Morla Lynch [2008a:143] a propósito de dicha lectura: “He observado –...– las actitudes de los presentes durante la sesión de lectura. / Los que han escuchado mejor, en conciencia y hondamente interesados: Mourlane Michelena, Víctor María Cortezo –que es casi un niño–, Agustín de Figueroa y el conde de Yebes, Eduardo”.

20. Casualmente, cuando estalló la guerra, el Club Teatral Anfistora estaba ensayando esta obra de García Lorca, de cuyos decorados se ocupaba Cortezo (Bonet 1995:174).

21. En relación con este singular título, asegura Pérez Estrada [1986:III]: “Fue Vitín un tímido de los de verdad. Un tímido cordialísimo en superación diaria y exagerada”.

No conocemos muchos datos sobre los siete meses que Cortezo vive en la Málaga de los temidos y sanguinarios comités frentepopulistas hasta su huida por la carretera de Motril. Chica [2011:313] apunta que fue allí “testigo del estallido de la guerra” y que plasmó “en acuarelas y dibujos las escenas revolucionarias” vistas entonces, que Arranz Martín [2001:171] asegura “se expusieron en el Pabellón Español de la Exposición de París de 1937”. Y continúa (p. 172):

Quando acabó la guerra, se encontraba en Játiva (Valencia) donde fue detenido y trasladado a un campo de prisioneros de las afueras de Madrid (¿Vicálvaro?). De allí fue liberado, probablemente, gracias a las gestiones de Luis Escobar, quien dirigía entonces el Teatro Nacional de la Falange. Escobar estaba preparando el montaje del auto sacramental *La cena del rey Baltasar* y le ofreció a Vitín encargarse de los decorados y del vestuario. En cuestión de días, el cambio fue radical. Se inició así una estrecha y fructífera colaboración que duró unos diez años²².

Así pues, es a partir del montaje de *La cena del rey Baltasar*²³ en el Madrid recién rendido a las tropas de Franco cuando empieza a fraguarse la carrera definitiva de Cortezo como hombre de teatro²⁴, que culmina con los figurines y máscaras diseñados para *La detonación*, de Buero Vallejo [1979:37-38], estrenada en el teatro Bellas Artes el 20 de septiembre de 1977, cinco meses antes de su muerte²⁵.

Hay unanimidad entre quienes han valorado su trabajo artístico. Desde Gil-Albert [1978], que lo considera “el primer figurinista teatral” de la posguerra, a Sanz de Soto [1978:X], que asegura: “Durante los cinco años en que Escobar dirige el teatro María Guerrero, los decorados y figurines más bellos llevan siempre el sello inconfundible de Cortezo”. O desde Escobar [1978:21], quien reconoce “verdaderos aciertos” en *Los endemoniados*, *El anticuario* o *Crimen y castigo*, a De Obregón [1978:27], que afirma: “Su pintura imaginativa y culta iba a derivar, en gran parte, a lo decorativo, donde era imbatible”; y también: “Cortezo fue reclamado, llamado por la decoración y el mundo del teatro, donde ha sido una personalidad, con obra caudalosa y originalísima”.

Cuando Torres [1988] hace balance de la exposición *50 años de figurinismo teatral en España*, reconoce: “Cortezo está considerado, incluso por Narros, Mampaso y Nieva, como el gran maestro”, ya que “renovó el mundo de la escenografía y el figurinismo en la posguerra española con el director teatral y hoy popular actor Luis Escobar”. Nada de exagerado hay en su afirmación: “unos 170 montajes, de los cuales, en torno a 155

22. Para más detalles, Arozamena [1939:13].

23. Vid. la biblioteca cervantesvirtual.com, que contiene imágenes de los decorados y figurines de Cortezo para esta obra, tanto del montaje de 1940 como de algún otro posterior.

24. Tampoco fue irrelevante su trabajo en el cine, con diseños que van desde *La cigarra* (1948) y *El amor brujo* (1949), a *Pepita Jiménez* (1975), pasando por *La fierecilla domada* (1956), *La residencia* (1969) y *Proceso a Jesús* (1974) (IMDb 2012).

25. A propósito de este dato, apunta Gil-Albert [1978]: “En la aludida carta de este verano me comunicaba: ‘estoy acabando las cosas para el *Larra* de Buero Vallejo, personajes *todos* los de su momento (que todos llevan nombres de calles) y sus propias máscaras. Difícil, pero interesante’. Ha sido, con seguridad, su última aparición en escena”.

eran obras de teatro y el resto se repartían entre óperas, zarzuelas, espectáculos de revista o de baile”, la avalan (Arranz Martín 2001:172).

La lista, en efecto, es extensa y las hemerotecas dan buen testimonio del trabajo incesante de Cortezo, para el cual no pocas veces el crítico abunda en el elogio. *Vive como quieras*, de Hart y Kaussman (Ródenas 1941:7); *De lo pintado a lo vivo*, de J.I. Luca de Tena (Díez Crespo 1944:15, Baquero 1997:18); *Nuestra ciudad*, de T. Wilder (M. 1945:20, C. 1945:20); *Plaza de Oriente*, de J. Calvo Sotelo (Marqueríe 1947:17); *Las brujas de Salem*, de A. Miller (Marqueríe 1956:61, Gil Fombellida 2002:151-156); *La Estrella de Sevilla*, atribuida a Lope (Marqueríe 1957:71); *A puerta cerrada*, de J.-P. Sartre (Formica 1984:102); *El baile de los ladrones*, de J. Anouilh (Alonso 1960:51); *Anatol*, de A. Schnitzler (Vigo 1961:107); *La loca de Chaillot*, de J. Giraudoux (Martínez Tomás 1963:32)²⁶; *Calígula*, de A. Camus (Llovet 1963:63); *¿Quién quiere una copla del Arcipreste de Hita?*, de J. Martín Recuerda (Llovet 1965:107); *Madre Coraje y sus hijos*, de B. Brecht (Nota anónima 1966:101); *Seis personajes en busca de autor*, de L. Pirandello (López Sancho 1967a:109-110); *Las mujeres sabias*, de Molière (López Sancho 1967b:87-88); *El sí de las niñas*, de Moratín (López Sancho 1969:73-74); *Los cuernos de don Friolera*, de Valle-Inclán (López Sancho 1976:71-72), son varios de los títulos más destacables, alguno de los cuales también le proporcionó reconocimiento en forma de premio²⁷.

El teatro y la guerra: algo más sobre Víctor Cortezo. Hay un asunto biográfico que en el poema no aparece, pues no era necesario, aunque para Cernuda y Cortezo significase por aquellos días estivales y artísticos tal vez más que un modo de subsistencia²⁸. Se trata de los ensayos y de la representación de *Mariana Pineda* –un homenaje a García Lorca casi por el primer aniversario de su muerte–, dirigidos por Manuel Altolaguirre gracias a un encargo del Gobierno con motivo de la celebración en Valencia del II Congreso Internacional de Escritores para la Defensa de la Cultura. Aunque el relato de Cortezo [1974] en *Ya* fue luego difundido parcialmente por la revista *Litoral*, y sus detalles se conocen bien, no está de más reconstruirlo ahora ni llamar la atención sobre varios pormenores, que servirán para entender en toda su dramática dimensión el episodio central del texto cernudiano: la detención y posterior encarcelamiento de Cortezo en una checa comunista perpetrados por los *sacripantes* del Partido²⁹.

26. Unos doce años después de su muerte, se utilizan la escenografía y el vestuario diseñados por Cortezo en una reposición sevillana de *La loca de Chaillot* en versión de Agustín Gómez Arcos, dirigida por José Luis Alonso e interpretada por Amparo Rivelles (Martínez Velasco 1990:75).

27. Por una Nota de la agencia Cifra [1963:80], sabemos que le fue concedido el premio a la mejor escenografía en el Ciclo de Teatro Latino de Barcelona por su trabajo en *La loca de Chaillot*.

28. Tampoco hay que olvidarlo: son los días en que Cernuda [1993:251-261, 792-793] escribe los primeros poemas de *Las nubes*, cuyos títulos son “Noche de luna”, “A un poeta muerto” y “Elegía española [I]”.

29. Aclara López Guil [2009:165] que “en el idiolecto de la época, *sacripante*, que no figura en el *DRAE*, se empleaba con una mezcla del valor que tiene en francés (bribón, pillo) y en italiano (gigante) para designar despectivamente a alguien que ocupa un puesto jerárquicamente superior, aunque no entre los más altos”. Aun así, creo posible que Cernuda lo usara en la acepción que Robert [1981:1749] le otorga: *mauvais sujet, bandit*.

Cuando el lector ha superado apenas el primer párrafo, sabe ya de la “tibiaza política” del narrador, de la “gran amistad” que pronto lo une con Cernuda, de cómo –y viviendo como viven en el mismo hotel³⁰– se hacen “inseparables”, de sus “intereses” literarios comunes. Y continúa la confesión (Cortezo 1974:43):

Luis, tan reservado y casi púdico, encontraba expansión conmigo; mi aire algo “cínico” y totalmente anticonvencional, tanto que no aguantábamos (aún menos) los prejuicios *rojos*, tan “ñoños” o más que los “burgueses”.

Los dos éramos bastante burlones, irónicos y con gran sentido del humor; nos reíamos mucho, cosa poco frecuente en él, muy melancólico hasta entonces; mi melancolía, también innata, no estaba reñida con mi humor, por el contrario, y creo que cierta influencia que tuve en él fue muy beneficiosa³¹.

Hasta este momento, Cortezo se ha expresado en primera persona del plural. Cernuda y él son los únicos sujetos de la acción que narra. Por ello puede sorprender la siguiente confesión, con apariencia de fortuita, y previa a la inclusión en el relato del encargo estrictamente laboral:

El encantador Manolo Altolaguirre, siempre “enfant terrible”, nos encubría. Estaba relativamente “bien visto” y consiguió le encargaran la dirección y montaje de una representación de *Mariana Pineda*. [...] Buscó a chicos y chicas de La Barraca y a Luis Cernuda, y me encargó a mí los decorados y los figurines.

¿A qué se dedicaban Cernuda y Cortezo para que el “encantador” Altolaguirre los encubriera? ¿Acaso la “tibiaza política” del figurinista era compartida por el aprendiz de actor? ¿O es que los “prejuicios *rojos*” que ambos detestaban los habían colocado en el punto de mira de los comisarios políticos comunistas? Por cierto: ¿contra qué podían tener prejuicios los *rojos* en aquella Valencia lejana del frente? ¿Contra una tibiaza política que pudiera resultar contagiosa o más bien contra una “conducta sospechosa” (Trapiello 2010:389)³² que estuviesen manteniendo hombres como Cortezo y Cernuda, cuya relación pudo ser –y volvemos a citar a Valender [2002c:145]– “algo más que platónica”?

Siguiendo el relato de Cortezo, incluidas las reproducciones de los cuatro figurines que lo ilustran, se sabe que Altolaguirre formó su compañía con actores de La Barraca (Mari Carmen García Antón como Mariana Pineda, María del Carmen Prado como *la*

30. “Hotelucho”, según Cernuda [1993:535], se llamaba El Faro, aunque no le remitiría allí la correspondencia, sino a la casa de Gil-Albert, cuando le escribiese desde Madrid unos meses más tarde (Cernuda 2003:229).

31. Valga como anécdota, pero en la carta que Cernuda [2003:228] envía a Cortezo desde Madrid el 22 de octubre siguiente, se puede leer: “Te recuerdo. Aquí no hablo mucho, ni salgo apenas. Escribo, leo y, gracias a tu sabia influencia, bebo coñac, que me acompaña mucho. Precisamente acabo de comprar una botella en estos momentos, que regreso de la calle donde hace un tiempo espantoso”.

32. Trapiello [2010:228] apunta más explícitamente que la detención de Cortezo, “acusado de homosexualidad”, pudo haber motivado que Cernuda dejase España en 1938. Aun así, en el artículo dedicado a la fotografía que les tomó Reuter afirma también que la causa de la detención efectuada por los agentes del SIM fue “el espionaje” (Trapiello 2007:4).

Clavela, entre otros), a los que se unieron Luis Cernuda en el principal papel masculino (don Pedro de Sotomayor) y él mismo (como Fernando). De la vida que se dieron y de los privilegios de que gozaron como artistas generosamente subvencionados por el Ministerio de Instrucción Pública, da también buena cuenta en su relato Cortezo, cuyo libro *Dibujos* se anunció por entonces en *Nueva Cultura* como “en preparación” (Nota publicitaria 1937:15)³³. Más adelante, se puede leer:

Dibujé los decorados y los figurines, que gustaron mucho y tal vez eran más refinados y elegantes de lo necesario³⁴. Empezaron las pruebas de los trajes, con lo que la gozábamos. Las chicas estaban encantadas con sus modelos románticos. Luis Cernuda veía colmado su dandismo y me decía que se sentía feliz y olvidaba las tristezas y sinsabores cada vez que se probaba el frac de terciopelo verde con encajes que yo le había diseñado³⁵. Pensaba corregir con el maquillaje su graciosa nariz respingona que hería su oculto narcisismo³⁶.

Hubo de tener Cortezo una gran memoria. Si sus recuerdos fueron escritos por la época de la publicación, habían pasado casi cuarenta años. De ahí que sorprendan tanto la cantidad de detalles como, y otra vez de golpe, un incidente inesperado, el de su primera detención (Cortezo 1974:43):

Yo también iba a vestir una preciosa levita azul oscuro con botones dorados y anchas solapas de raso acolchado celeste³⁷. Los decorados también eran muy elegantes, y conseguí un vale para buscar muebles y objetos en los almacenes donde estaban los incautados de los palacios saqueados. Encontré fanales, relojes, porcelanas románticos, bellos sofás, canapés y consolas. En el segundo acto había un piano Pleyel de mesa y una preciosa arpa. Todo era auténtico³⁸; se me veía por las calles empujando yo mismo

33. *Dibujos* nunca sería publicado, tal vez por la situación generada en torno a Cortezo tras la representación de *Mariana Pineda*.

34. Llama la atención este detalle, característico de Cortezo, que no cabe sino conectar con el comentario de López Sancho [1969:74] al montaje de *El sí de las niñas* dirigido por Narros: “Contribuye poderosamente a esta atmósfera [lirica] el bello decorado realista de Cortezo, que se completa con unos figurines muy dieciochescos en los que el nivel social de los personajes sube algunos grados, ya que en la acción moratiniana era de rigurosa clase media”.

35. A propósito de este particular, es el recuerdo de Gil-Albert [1978], quien afirma: “Luis Cernuda encarnó el protagonista masculino, envuelto con gran elegancia, en la capa verde Nilo que Víctor le puso al figurín con gran contento del improvisado actor”.

36. De aquellos días es el retrato de Cernuda que Cortezo firma en “Valencia 1937” y que se conserva en la Biblioteca del Centro Cultural Generación del 27, de la Diputación de Málaga (Cernuda / Cortezo 2002:52). A él se referiría Cernuda [2003:234] en carta a Cortezo escrita en Madrid el 17 de enero de 1938: “Mi querido Víctor: tu dibujo me gusta mucho, por expresivo y melancólico, y me trae tu recuerdo y tu afecto, cosas todas confortadoras para mí”.

37. Aunque escueto, el apunte de García Lorca [1953:797] en una acotación de la estampa I daba pie a Cortezo para que su imaginación volase: “FERNANDO viste elegantemente la moda de la época”. Más adelante, hay también mención a la capa, el sombrero alto y las manos enguantadas (pp. 804 y 807).

38. Espigando en las acotaciones de *Mariana Pineda*, se puede encontrar referencia a elementos decorativos y de mobiliario tales como el reloj, la consola, los candelabros, el piano y otros “muebles de lujo heredados por MARIANA” (García Lorca 1953:795, 816, 819).

un carro de mano cargado de mis tesoros. Un día que transportaba unas imágenes y unos ángeles barrocos fui detenido por los milicianos.

Es muy posible que esta detención sufrida por Cortezo cuando transportaba imágenes religiosas no le acarrease demasiados sinsabores, porque su papel en la obra, el del joven Fernando, que ama a Mariana Pineda, lo pudo representar el día del estreno. Ahora bien: es un síntoma de la situación que se vivía entonces en Valencia, la que se refleja en estas palabras de Gil-Albert [2004:156]:

Porque las iglesias estaban cerradas, indemnes unas, saqueadas otras, ahumadas las terceras por intentos fallidos de purificación total, sirviendo aún algunas, no sé si la catedral, de depósito de armas, e interrumpido, por tanto, en veinticuatro horas, un culto de siglos. Ni un solo español iba a misa. Lo cual no dejaba de ser altamente elocuente, como lo de los sombreros y las corbatas, de hacia dónde apuntaban las iras hiperbólicas del aura popular, y vengativa, que sacudía el país.

Es quizá este clima de tensión el que hace incomprendible –al menos, enjuiciando la ocurrencia tantos años después– que a Altolaguirre y a sus amigos les diese en julio de 1937 por estrenar un Lorca como éste, *Mariana Pineda*, en el que el vestuario y los decorados elegidos por el figurinista Cortezo, fieles al texto lorquiano, llamaban tanto la atención.

Según la nota de Febus [1937:8] publicada en el *Abc* de Madrid, la obra se representa la noche del 4 de julio, la misma en que Vera, la rusa blanca de *La consagración de la primavera*, llega a Valencia durante un bombardeo que la conducirá medio a oscuras a refugiarse en un edificio abierto, el teatro Principal, donde se está representando *Mariana Pineda* (Carpentier 1978:19-25). Así es como lo recordará Cortezo [1974:43]:

Al fin llegó el día, con los nervios consabidos de toda “primera” de teatro. La sala se llenó, y estaba todo lo brillante que “aquella sociedad” permitía. [...] El refinamiento del montaje y la actuación un poco “dilettante” de los actores fueron ferozmente criticados. Cierta pluma incipiente y “agit-prop” del Partido veía un estilo “a la federica” en el vestuario. Manolo Altolaguirre cayó en desgracia³⁹, lo que celebró con alborozo, y su “cohorte”, como fuimos llamados, nos dimos por satisfechos con “lo bailado”⁴⁰.

Los ecos de las críticas feroces que la prensa valenciana dedicó al montaje de *Mariana Pineda* dirigido por Altolaguirre llegan hasta la reseña que Gaya [1937:76] escribe

39. Testigo del acontecimiento, Domingo [1964:27] dejaría escrito que Altolaguirre “llevó la dirección de la obra con singular acierto”.

40. Aun así, es seguro que la improvisada compañía valenciana de Altolaguirre dio una representación más del “romance trágico original de García Lorca *Mariana Pineda*”, esta vez en Castellón de la Plana el día 19 de julio (Nota anónima 1937b:6). El dato lo corrobora Altolaguirre [1986:75-78] en sus memorias aunque equívoca la fecha exacta de esta segunda representación.

para *Hora de España*, en la que elogia no sólo el trabajo de Cortezo, sino también la actuación de Cernuda⁴¹:

Podría decirse que la obra de Federico, que Federico mismo se encontraba a sus anchas entre amigos tan ciertos. Y, sin embargo, a juzgar por la escasa y mala crítica periodística, nadie se ha dado cuenta de la tierna significación que tiene, por ejemplo, el hecho solo de que un poeta –quién sabe si el más alto poeta actual– representase el papel de Don Pedro.

Al levantarse el telón, ya se nos premiaba con un decorado finísimo y muy gracioso. Porque Víctor Cortezo puso, tanto en los decorados como en los trajes, su gran sensibilidad.

[...] Y cuando en el segundo acto aparece ‘Don Pedro’, todos comprendimos quién había salido a escena realmente, ya que empleaba un amor y un respeto tan grandes en recitar su papel, que sólo un poeta, otro poeta, podía así decirlos.

Gil-Albert [2004:180-181], también entre el público del teatro Principal aquella noche valenciana del 4 de julio del 37, evoca el momento estelar del Cernuda actor dramático:

Endeble y emotiva, [*Mariana Pineda*] fue representada ahora por un grupo de muchachos entre los que descolló, en el protagonista masculino, un Luis Cernuda con chistera gris, envuelto en una amplia capa verde manzana, haciéndonos contener la respiración cuando dijo una tirada de versos de un modo, a la vez, tan poético y tan poco profesional, que hubiera valido la pena recoger y hacer transmisible⁴².

Un juego criminal: las nocturnas víctimas inevitables. En el mismo número de *La Vanguardia* que anunciaba la segunda representación de *Mariana Pineda* para el 19 de julio de 1937 en Castellón de la Plana, hay una modesta nota que a muchos lectores quizá les pase desapercibida; pero que, leída con intención, puede ofrecer un dato interesante. Bajo el título de “Detención de desafectos al régimen” y consignados lugar y fecha (“Valencia, 17”), llega la declaración gubernamental: “El director general de Seguridad ha manifestado que continuaban las detenciones de elementos adversos al régimen, habiéndose llevado a cabo bastantes en Valencia” (Nota anónima 1937a:6).

¿Qué ocurría en la festiva Valencia para que un año después de empezada la guerra civil y a cientos de kilómetros del frente la policía siguiera deteniendo a tantos “elementos adversos al régimen”? ¿Se trataba de perseguir la tibieza política, las conductas moralmente sospechosas o tan sólo era ésta una forma sutil pero convencional de referirse a las purgas estalinistas? Es decir, a lo que autores ya citados, como Spender, llaman “histeria reinante”; o a lo que Sicot menciona con la expresión “el ambiente

41. La aparición de Don Pedro llega en la escena V de la estampa II, y es así como García Lorca [1953:827] la apunta en la acotación pertinente: “DON PEDRO tiene treinta y seis años. Es un hombre simpático, sereno y fuerte. Viste correctamente y habla de una manera dulce”.

42. Domingo [1964:227-228], casi de pasada, recordaría también: “Luis Cernuda fue el ajustado intérprete del personaje de don Pedro de Sotomayor, la principal figura masculina de la obra. Su actuación fue admirable en sobriedad y concentración, en sofrenado impulso romántico”.

de inseguridad que el Partido hacía reinar directa o indirectamente en Valencia”. Por aquellos días, en efecto, y volviendo al poema de Cernuda [1993:535-536], las detenciones eran cosa habitual:

A diario, en el hotelucho
En que ambos parabais,
Oías a medianoche
El ascensor, subiendo
Al piso donde algún sacripante del Partido
Subía por nueva víctima.

“A diario”, afirma Cernuda, se producía la labor de los *sacripantes* del Partido: más o menos como se deduce del texto en que el anónimo periodista de *La Vanguardia* se hace eco de las manifestaciones del director general de Seguridad. También por aquellos días, seguramente tuvo que producirse la detención de Cortezo [1974:43]:

Un día encontré la habitación del hotel revuelta. Muy asustado, el conserje me avisó [de] que habían venido agentes. Pronto volvieron éstos y fui llevado a una checa de la calle de Germanías. Allí estuve tres días. Al cabo me llamaron e hicieron sentarme en una silla en lo alto del descansillo de una gran escalera; dos o tres personas más estaban en la misma situación mía.

Haciendo una lectura paralela del poema (1961) y del artículo (1974), es posible por momentos cotejar ambas versiones de los hechos y componer una doble narración más rica y compleja. Cernuda [1993:536] expresa así el momento ya relatado por Cortezo:

Él mismo, una mañana
No se hallaba en su cuarto,
De donde le llevaron cuando la madrugada.
Peregrinaste en su busca
Delegaciones, oficinas innúmeras,
Desesperando por su vida,
Sujeta, como todas las vuestras,
A aquella muerte entonces
Más que ordinariamente perentoria.

Así pues, tenemos que a Cortezo lo detienen de madrugada unos *sacripantes* del Partido en su cuarto del hotel El Faro y que lo conducen a una checa de la calle de Germanías; y que durante los tres días que dura su detención, Cernuda lo busca infructuosamente por todo tipo de centros gubernamentales y teme por su vida. Las palabras de Cortezo [1974:43] dan continuidad al relato de los hechos y ofrecen otros detalles singulares de tan siniestro episodio:

Al poco rato empezaron a desfilar muchas personas, que nos observaban disimuladamente, subían por la escalera y desaparecían por el pasillo. Era gente joven y bien trajada; entre ellos reconocí a algunos “niños y niñas bien”. Eran agentes del temido

SIMP⁴³. Después me llamaron y pasé a una habitación oscura, donde sufrí un interrogatorio de tres horas. Una fuerte luz me cegaba e impedía ver a mis inquisidores; uno de ellos hablaba con fuerte acento eslavo.

La presencia en los interrogatorios sufridos por Cortezo de asesores soviéticos, expertos como pocos en refinadas torturas de “diseño Lubianka”, es un dato relevante, que permite conectar este caso con otro más famoso, el “caso Robles”, reconstruido magistralmente por Martínez de Pisón [2005]. José Robles Pazos, profesor de español en la Universidad Johns Hopkins y traductor de John Dos Passos, trabajaba como intérprete del general Gorev y de otros consejeros militares soviéticos cuando fue detenido por un grupo de hombres que se presentó de noche en su domicilio de Valencia. Ni su mujer ni sus hijos ni sus amigos volvieron a verlo con vida; y de nada le sirvió haber alcanzado el grado de teniente coronel ni su amistad con personas relevantes ni su prestigio intelectual. Al parecer, fue una de esas víctimas colaterales que se producen en medio de los complicados juegos de inteligencia que toda causa noble debe poner en funcionamiento y donde no falta algún inocente que sacrificar, ya que el fin siempre justifica los medios⁴⁴.

A esto es a lo que sin duda se refiere Gil-Albert [2004:143] cuando reconstruye con un párrafo cuyo remate es en verdad estremecedor el ambiente que se vivía por entonces en Valencia:

Quiero decir con esto que no estábamos abatidos sino, cosa curiosa, como vivificados, dejando aparte, claro está, la gran masa neutra de los asustadizos que gruñen, murmuran y se desesperan. Y también, capítulo siniestro, las nocturnas víctimas inevitables⁴⁵.

Quiso el destino reservarle a Cortezo un futuro más venturoso que a José Robles Pazos, inevitable víctima nocturna de los *sacripantes* del Partido en la Valencia feliz del 37. Ni siquiera es probable que le aplicaran en la checa de Germanías, ni con el asesoramiento de los consejeros de “fuerte acento eslavo”, la controvertida Ley de Vagos y Maleantes⁴⁶, pues por aquel entonces no había leyes que aplicar: bastaba con

43. Cortezo debió haber escrito SIM, acrónimo del Servicio de Investigación Militar, cuyos agentes, asesorados por los consejeros soviéticos, eran, en efecto, temidos; y poderosos, también. Creado en agosto de 1937 por el ministro de Defensa Nacional, el socialista Indalecio Prieto, no debe confundirse el SIM –como acaso le ocurrió a Cortezo– con el Servicio de Información y Policía Militar (SIPM), que funcionó en el bando nacionalista (Rubio Cabeza 1987,II:725-726).

44. Adviértase la inevitable ironía con que están redactadas las últimas líneas de este párrafo.

45. Más adelante, ofrece Gil-Albert [2004:251] una interesante reflexión a propósito de la “justicia revolucionaria”: “Esta oposición de ‘carácter’ entre anarquismo y comunismo se hizo patente en la manera especial con la que cada uno de los dos grupos administró justicia, que, hablando de aquellos tiempos, significó administrar la muerte. Los anarquistas, más expeditivos, pusieron en práctica sus procedimientos espontáneos, a campo abierto, que casi podían ser calificados de naturales por lo que tenían de instintivos y de irrazonados, de infrahumanos. Los comunistas, racionalistas extremos a quienes toda acción desordenada irrita, montaron el rigor legal, por decirlo así, de las *checas*, de cuyo funcionamiento subterráneo estaba excluida toda debilidad y que, ordenadamente, sometieron a su fallo mortal a amigos y enemigos, llamábanse reaccionarios, libertarios, y aun, con especial ensañamiento, marxistas disidentes del POUM”.

46. Más conocida como *la Gandula* y tildada a menudo de “franquista”, fue utilizada contra vagos, rufianes, proxenetas, drogadictos y otras personas declaradas en “estado peligroso”. Sancionada por las

la elección de un delito bien construido para que los “administradores de la muerte” empleasen después con la víctima de turno toda la maquinaria del terror. Él tuvo suerte, ya que uno de aquellos elegantes inquisidores había sido compañero de su hermano Carlos en el Liceo Francés de Madrid y resolvió el problema:

Fui puesto en libertad y volé al hotel, donde me encontré a Luis aterrado.
Empezamos a tener miedo. Luis se fue a Madrid; yo, al poco tiempo, a Barcelona.

En la composición de este doble relato memorístico, la séptima estrofa de Cernuda [1993:536] aporta un dato también revelador, el de la vigilancia a que serán sometidos después de la liberación por ese oscuro aparato policial:

Y lo encontraste luego vivo,
De regreso en su cuarto,
Saludándote con un dicho risueño,
Uno de aquellos que solía
Regalarte, precioso
Entre tanta desolación, temores tantos.
Un polizonte desde entonces,
A espera abajo, en el vestíbulo,
Seguir solía afuera vuestros pasos.

Poco puede importar ahora que Cortezo fuera detenido porque viesen en él un posible espía o porque tuviera un ejemplar de la *Biblia* en su mesita de noche o porque el manuscrito de su novela *La historia de Tobías* pudiese encerrar, según algunos *sacripantes* del Partido, mensajes cifrados⁴⁷. Lo que sí importa es la denuncia de Cernuda ante una situación política que había hecho del terror un método, método que nada tuvo que ver con la cultura, la libertad o la democracia. Tanto Valender [2002a:265] como Teruel [2002:29], se hacen eco de una famosa cita de Cernuda tachada en el original que sirvió de base para la edición de su *Historial de un libro*, pero que vale tanto como si se hubiera mantenido en la versión definitiva:

La marcha de los sucesos me hizo ver, poco a poco, cómo en lugar de aquella posibilidad de vida para una España joven, no había allí sino el juego criminal de un partido al que muchos secundaban pensando en su ventaja personal⁴⁸.

cortes republicanas en agosto de 1933, lleva la firma de Niceto Alcalá-Zamora y de Manuel Azaña. Para más detalles, vid. *Gaceta de Madrid*, 5 de agosto de 1933, n° 217, pp. 874-877. A propósito de la poesía homosexual del 27 y de esta ley, que él califica de “muy cabrona”, asegura J. Gil de Biedma que los poetas heterosexuales del 27 se hacían los “distráidos” ante la expresión del amor homosexual en los poemas de Cernuda (Enríquez 1978:203-204).

47. También se ha considerado que “el paso por Valencia bajo pabellón inglés de algunos familiares” suyos pudo ser la causa de su detención (Sanz de Soto 1978:X).

48. Valender [2002a:265-266] recuerda otro pasaje interesante de la prosa cernudiana a propósito de esta misma cuestión: “[Al comienzo de la guerra civil,] estuve en ignorancia de la persecución y matanza de tantos compatriotas míos [...], mas luego adquirí una consciencia tal de esos sucesos, que enturbiaba mi vida diaria”.

Tampoco es éste el momento de conjeturar sobre la fortuna política de esos arribistas –sus nombres, por lo demás, son de sobra conocidos– a los que alude Cernuda en la cita anterior. Su juego criminal, cuyas líneas maestras se trazaban en los despachos del Kremlin, no pudo derrotar con el tiempo ni a la amistad ni al recuerdo, que es lo que celebran las últimas estrofas del poema “Amigos: Víctor Cortezo” (Cernuda 1993:536-537)⁴⁹:

Cuán fácilmente tú aceptabas
El don de su amistad, su compañía.
Sin maravillarte ante ellas,
Como lo milagrosamente natural se acepta, sin asombro,
Hoy, cuando el tiempo ha pasado, lo recuerdas,
Percibiendo el asombro entonces no sentido.

Por eso le das gracias y disculpas,
Cómo el recuerdo afectuoso
Hacia el amigo ausente o ido
Bien raro es que tarde vaya
A lo pasado. Este tuyo de ahora
Esperas que compense,
Para él, tu silencio de entonces.

“Gracias, amigo”, dices. “Bien te vaya
Donde quiera que estés y te acompañe
Dios, si es que quiere”.
Que tu recuerdo siempre le sonría,
Tan lejos tú, a este amigo que ahora
Escribe para ti, tardíamente, estas palabras.

El terror y la filología. No pretenden ser en modo alguno estas páginas un “intento de expropiación ideológica” como los denunciados por Valender [2002b:32] cuando se refiere al Cernuda que escribe tanto “1936” como “Amigos: Víctor Cortezo”, un poeta –y valgan de nuevo sus palabras– “que ya no cree ni en su país ni en sus paisanos”. La imagen más exacta que de Cernuda debería perdurar en la memoria del lector es la que él mismo nos ofrece en ese gran poema de *Las nubes* que se titula “Un español habla de su tierra”, fechado en Glasgow el 24 de abril de 1940 (Cernuda 1993: 310-311, 798).

49. Resulta inquietante el “caso Cernuda”. Espigando en las páginas de su epistolario, se pueden leer párrafos como éstos escritos ya fuera de España y dirigidos respectivamente a Rafael Martínez Nadal, Juan Gil-Albert y Concha Méndez (Cernuda 2003:245, 262, 273): “¿Comprendes lo que siento? No soy capaz de odio hacia otros españoles, pero por eso mismo quisiera ahora mantenerme fuera de cualquier bando. [...] Bastante he sufrido en España y pocos o ningunos miramientos debo allí a nadie; al contrario, injusticias es lo que les debo” (París, 06/08/38). “Muchos afectos a Bernabé [Fernández-Canivell], a quien debo mucho de esta calma mía actual; a Manolo [Altolaguirre] no sé qué decirle; temo que ahora mis amistades se reduzcan mucho. Pero creo que mi línea de conducta es clara; quien no la comprende no es amigo mío” (Surrey, 25/10/38). “A pesar de que ya son tres años que no nos vemos, estamos unidos por los sufrimientos comunes. Sé lo que habéis pasado porque es lo que hemos pasado todos los españoles. Uno y otro bando político no me inspiran ya sino horror y asco. Por los españoles siento la más profunda compasión; merecían mejor suerte” (Glasgow, 22/02/39).

Nada de lo escrito después ni su actitud ni sus actos lo pueden desmentir. Él aceptó compartir la suerte del vencido y asumió desde muy pronto y hasta el fin de sus días el papel del exiliado que opta por no regresar a su patria.

Ni su paso por el Batallón Alpino Juventud ni su firma en *Mundo obrero* al pie de un manifiesto de la Alianza de Intelectuales Antifascistas ni su tarjeta de afiliado a Solidaridad Internacional Antifascista ni otros documentos como los descubiertos por Sicot [2002:26-28] demuestran más que una elección tal vez inevitable, es decir: avales de supervivencia en un momento y un medio francamente hostiles. Querer presentarlos como pruebas irrefutables de una convicción firme de su “compromiso personal en favor de una república de izquierdas” (Sicot 2002:27) resulta exagerado. Tanto como emplear el rigor filológico que emplean algunos hispanistas⁵⁰ para explicar ciertos mecanismos de la poesía que, a la postre, no aclaran de verdad los hechos extratextuales que se dan por conocidos.

En este poema de Cernuda, hay un episodio clave sin cuya aclaración carece de sentido cualquier florilegio. Se trata de la detención de Víctor Cortezo y de su paso por la checa comunista de Germanías, una muestra más del terror aplicado como método por el Frente Popular durante la guerra civil.

Bibliografía

- ABRIL, Manuel (1936): Exposición Cortezo. *Blanco y negro* (Madrid), 12 de abril, pp. 67-68.
- ALONSO, José Luis (1960): Antecrítica de *El baile de los ladrones*. *Abc* (Madrid), 4 de febrero, p. 51.
- ALTOLOAGUIRE, Manuel (1986): *Obras completas, I: El caballo griego. Crónicas y artículos periodísticos. Estudios literarios. Reseñas de libros. Notas diversas*. Edición de J. Valender. Madrid: Istmo.
- ARBÓS BALLESTÉ, Santiago (1963): Grabados de Solana; pinturas de Núñez Losada, Olivé y Aguirre; y dibujos de Cortezo. *Abc* (Madrid), 21 de noviembre, pp. 17, 20-21 y 23.
- AROZAMENA (1939): Informaciones y noticias teatrales en Madrid: La cena del rey Baltasar por el Teatro Nacional de la F.E.T. y de las J.O.N.S. *Abc* (Madrid), 21 de julio, p. 13.
- ARRANZ MARTÍN, Juan Antonio (2001): Aproximación a la figura y obra de Víctor María Cortezo. *ADE teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, nº 84, pp. 170-174.
- BAQUERO, Arcadio (1997): Los tres tenorios de Juan Ignacio. *Abc* (Sevilla), 21 de octubre, p. 18.
- BONET, Juan Manuel (1995): *Diccionario de las Vanguardias en España 1907-1936*. Madrid: Alianza Editorial.

50. Llamativo es el caso de López Guil [2009:164], quien al referirse a las “persecuciones” llevadas a cabo por el Partido Comunista afirma que “contribuyeron a debilitar y a dividir al bando demócrata —... frente al fascismo”. Nótese que la estrategia de identificar a los frentepopulistas como demócratas arranca de los mismos días de la guerra. Para muestra, estas palabras del jefe de las Brigadas Internacionales en la revista *Nuestro Ejército*: “Desde el 18 de julio, en el mundo entero, millones de obreros y de demócratas siguen con pasión las noticias de España. [...] Estos hombres que constituyen las Brigadas Internacionales son de todas las edades y de todas las condiciones. En ellos están representadas todas las tendencias del movimiento obrero, del movimiento demócrata” (Marty 1938:26).

- BUERO VALLEJO, Antonio (1979): *La detonación. Las palabras en la arena*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CARPENTIER, Alejo (1978): *La consagración de la primavera (Novela)*. Madrid: Siglo XXI, ¹¹1980.
- CARRERO ERAS, Pedro (2002): Remansos en *Desolación de la quimera*, de Luis Cernuda. *Ínsula*, septiembre, n° 669, pp. 6-8.
- CERNUDA, Luis (1993): *Poesía Completa: Obra Completa, vol. I*. Edición de D. Harris y L. Maristany. Madrid: Siruela.
- (2003) *Epistolario 1924-1963*. Edición de J. Valender. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- CERNUDA, Luis y CORTEZO, Víctor (2002): Valencia 1937. *El maquinista de la Generación*, febrero, n° 3-4, p. 52.
- CHICA, Francisco [ed.] (2011): *Arcadia en llamas: República y guerra civil en Málaga, 1931-1937*. Sevilla: Espuela de plata.
- CORTEZO, Víctor María (1974): Una representación de *Mariana Pineda* en la Valencia de 1937. *Ya* (Madrid), 8 de diciembre, pp. 41 y 43. Recogido parcialmente en *Manuel Altolaguirre: Los pasos profundos*. Edición de J. Valender. Torremolinos (Málaga): Litoral, 1989, pp. 167-169.
- C., J. (1945): María Guerrero: Inauguración de temporada con la reposición de *Nuestra ciudad*. *Abc* (Madrid), 20 de octubre, p. 20.
- DÍEZ CRESPO, [Manuel] (1944): *De lo pintado a lo vivo*, comedia sobre comedia, de Juan Ignacio Luca de Tena. *Abc* (Madrid), 30 de marzo, p. 15.
- DOMINGO, José (1964): Luis Cernuda actor teatral. *Papeles de Son Armadans*, mayo, n° 98, t. 33, pp. 225-228.
- ENRÍQUEZ, José Ramón [ed.] (1978): *El homosexual ante la sociedad enferma*. Barcelona: Tusquets.
- ESCOBAR, Luis (1978): Víctor Cortezo. *Abc* (Madrid), 9 de marzo, p. 21.
- FEBUS (1937): Los intelectuales antifascistas: Programa de los actos en su honor. *Abc* (Madrid), 4 de julio, p. 8.
- FORMICA, Mercedes (1984): *Escucho el silencio*. Barcelona: Planeta.
- GARCÍA LORCA, Federico (1953): *Obras completas*. Edición de A. del Hoyo. Madrid: Aguilar, ¹⁴1968.
- G[AYA], R[amón] (1937): Representación de *Mariana Pineda*. *Hora de España*, agosto, n° VIII, pp. 75-76.
- GIL-ALBERT, Juan (1978): La frivolidad como defensa. *El País* (Madrid), 10 de marzo.
- (2004) *Memorable. Drama patrio. Los días están contados*. Barcelona: Tusquets.
- GIL FOMBELLIDA, M.^a Carmen (2002): El estreno de *Las brujas de Salem* en el teatro Español de Madrid (1956-1957). *Revista de Literatura*, t. LXIV, n° 127, pp. 151-166.
- GRACIÁN, Baltasar (1998): *El arte de la prudencia: Oráculo manual*. Edición de J.I. Díez Fernández. Barcelona: Círculo de Lectores.
- IMDB, Base de datos de (2012): Filmografía por año para Víctor Cortezo. Consulta efectuada en <http://www.imdb.es/name/nm0181412/filmoyear> el 4 de febrero de 2012.
- JIMÉNEZ, José Olivio (1977): *Desolación de la quimera*. En HARRIS, D. [Ed.]. *Luis Cernuda*. Madrid: Taurus ¹1984, pp. 326-335.
- LLOVET, Enrique (1963): Magistral interpretación de una obra confusa: Estreno en el Bellas Artes de *Calígula*, de Camus. *Abc* (Madrid), 3 de octubre, p. 63.
- (1965): Estreno de *¿Quién quiere una copla del Arcipreste de Hita?* en el Español. *Abc* (Madrid), 18 de noviembre, p. 107.

- LÓPEZ GUIL, Itziar (2009): Amistad, memoria y poesía: A propósito de un poema de Luis Cernuda. En BURKARDT, M. et alii [Eds.] *Parallelismen. Parallélismes. Paralelismos: Mélanges de littérature et d'analyse culturelle offerts à Peter Fröhlicher*. Tübinga: Narr, pp. 157-169.
- LÓPEZ SANCHO, Lorenzo (1967a): *Seis personajes en busca de autor*, en el *Bellas Artes. Abc* (Madrid), 14 de abril, pp. 109-110.
- (1967b): *Las mujeres sabias*, de Molière, en el *Español. Abc* (Madrid), 16 de septiembre, pp. 87-88.
- (1969): *El sí de las niñas*, de Moratín, en el *Español. Abc* (Madrid), 10 de abril, pp. 73-74.
- (1976): *Los cuernos de don Friolera*, genial esperpento 'naificado'. *Abc* (Madrid), 28 de septiembre, pp. 71-72.
- MARQUERÍE, Alfredo (1947): En el María Guerrero se estrenó, con gran éxito, *Plaza de Oriente*, de Joaquín Calvo-Sotelo. *Abc* (Madrid), 25 de enero, p. 17.
- (1956): En el Español se estrenó *Las brujas de Salem*, de Miller. *Abc* (Madrid), 21 de diciembre, p. 61.
- (1957): En el Español se estrenó una versión de *La Estrella de Sevilla*. *Abc* (Madrid), 24 de febrero, p. 71.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, Ignacio (2005): *Enterrar a los muertos*. Barcelona: Seix Barral.
- MARTÍNEZ TOMÁS, A. (1963): Romea: Presentación de la compañía nacional María Guerrero con *La loca de Chaillot*, de Jean Giraudoux. *La Vanguardia Española* (Barcelona), 4 de octubre, p. 32.
- MARTÍNEZ VELASCO (1990): Crítica de teatro: *La loca de Chaillot*. *Abc* (Sevilla), 14 de marzo, p. 75.
- MARTÍN RECUERDA, José (1965): *¿Quién quiere una copla del Arcipreste de Hita?* Madrid: Editora Nacional.
- MARTY, André (1938): Los voluntarios de la libertad. *Nuestro Ejército*, julio, n° 4, p. 26.
- MOLIÈRE (1967): *Las mujeres sabias*. Traducción de E. Llovet. Madrid: Editora Nacional.
- MORLA LYNCH, Carlos (2008a): *En España con Federico García Lorca*. Sevilla: Renacimiento.
- (2008b): *España sufre: Diarios de guerra en el Madrid republicano, 1936-1939*. Sevilla: Renacimiento, 12001.
- M., A. (1945): María Guerrero: Inauguración de temporada con la reposición de *Nuestra ciudad*. *Abc* (Madrid), 20 de octubre, p. 20.
- NOTA anónima (1937a): Otras informaciones: Detención de desafectos al régimen. *La Vanguardia* (Barcelona), 18 de julio, p. 6.
- (1937b): Otras informaciones: Homenaje a la memoria de García Lorca. *La Vanguardia* (Barcelona), 18 de julio, p. 6.
- (1966): Estreno de *Madre Coraje y sus hijos*. *Abc* (Madrid), 7 de octubre, p. 101.
- (1978): Continúa en el María Guerrero la exposición sobre Víctor Cortezo. *Abc* (Madrid), 21 de abril, p. 21.
- NOTA de la agencia Cifra (1963): Premios de teatro del Ayuntamiento de Barcelona. *Abc* (Madrid), 17 de octubre, p. 80.
- NOTA publicitaria (1937): Ediciones de Nueva Cultura. *Nueva Cultura: Información, crítica y orientación intelectual*, mayo, n° 3, año III, p. 15.
- OBREGÓN, Antonio de (1975): Los dibujos prostianos de Víctor Cortezo. *Abc* (Madrid), 30 de noviembre, p. 25.
- (1978): [Necrológica de] Víctor Cortezo. *Abc* (Madrid), 8 de marzo, p. 27.
- PÉREZ ESTRADA, Rafael (1986): Cortezo / Cernuda. *Sur Cultural* (Málaga), 11 de octubre, n° 74, pp. II-III.

- ROBERT, Paul (1981): *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. París: Le Robert.
- RÓDENAS, Miguel (1941): Notas teatrales: Estreno de *Vive como quieras* en el María Guerrero. *Abc* (Madrid), 28 de enero, p. 7.
- RUBIO CABEZA, Manuel (1987): *Diccionario de la Guerra Civil Española*. 2 vols. Barcelona: Planeta.
- SANZ DE SOTO, Emilio (1978): Vitín Cortezo: Un personaje. *El País* (Madrid), 19 de marzo, p. X/ Supl.
- SICOT, Bernard (2002): El compromiso político de Luis Cernuda: Algunas puntualizaciones y un texto olvidado. *Ínsula*, septiembre, n° 669, pp. 26-28.
- (2006): Luis Cernuda: Los años del compromiso (1931-1938). *Bulletin hispanique*, t. 108, n° 2, pp. 487-515.
- TORRES, Rosana (1988): Dibujos para disfraces: La exposición sobre figurinismo teatral ilustra la evolución de la escena en España. *El País* (Madrid), 4 de abril.
- TRAPIELLO, Andrés (1994): *Las armas y las letras: Literatura y guerra civil (1936-1939)*. Barcelona: Planeta. Hay una 3ª edición, ampliada, en Barcelona: Destino, 2010.
- (2007): Una fotografía. *Clarín: Revista de nueva literatura*, noviembre-diciembre, n° 72, pp. 3-8.
- VALENDER, James (2002a): Poesía y política: Luis Cernuda y la Guerra Civil 1936-1938, en VALENDER, J. [ed.]. *Entre la realidad y el deseo: Luis Cernuda 1902-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes, pp. 253-273.
- (2002b): Luis Cernuda y Víctor Cortezo. *Ínsula*, septiembre, n° 669, pp. 30-32.
- (2002c): Cronología 1902-1963. En VALENDER, J. [Ed.]. *Entre la realidad y el deseo: Luis Cernuda 1902-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes, pp. 107-181.
- VIGO, Jaime (1961): Antecrítica de *Anatol*. *Abc* (Madrid), 2 de julio, p. 107.
- VV.AA. (1989): *Manuel Altolaguirre: Los pasos profundos*. Edición de J. Valender. Torremolinos (Málaga): Litoral.

Cita sin límites con Emilio Prados

Patricio Hernández

Universidad Pública de Navarra

Resumen: Con motivo del 50 aniversario de la muerte en el exilio del poeta Emilio Prados, nacido en Málaga y miembro de la Generación del 27, hacemos una valoración y un recorrido por su obra poética desde la atalaya de su último libro inconcluso, *Cita sin límites*. Este libro se constituye en un diario de sus últimos días y es recapitulativo de toda su obra.

Palabras clave: Generación del 27, Emilio Prados, poesía y filosofía

Abstract: On the 50th anniversary of the death in exile of the poet Emilio Prados, born in Malaga and a member of the Generation of 27, we do an assessment and a tour of his poetry from the vantage point of his last unfinished book, *Cita sin límites*. This book is a diary of his last days and is summarizing his poetry work

Keywords: Spanish Generation of 27, Emilio Prados, poetry and philosophy

He querido titular este artículo con el mismo título que utilizó Emilio Prados para cerrar su obra poética. Es una cita sin límites a la que nos convoca el poeta en todo momento, alejada del tiempo y del espacio de su tránsito mortal, alejada del 24 de abril de 1962 y de México, D.F.

Pero además de una cita con su persona, lo es también con su poesía, a la que él nos convocaba con el título de su último libro. Conviene, en este sentido, ir más allá de la cita sin límites a la que todo lector puede acudir para conocer su personalidad, y valorar la importancia de su poesía, acercarnos al sentido que tiene esa cita sin límites a través de su palabra poética.

Resulta interesante acercarse a los últimos acontecimientos que vivió Emilio Prados, hace ahora 50 años, y desde allí como una atalaya recordar, tal como hizo él, algunos acontecimientos de su vida pasada y observar la importancia de algunos de sus libros y el valor actual de su poesía. Hay retazos de su vida cotidiana en las notas manuscritas que dejó, en las cartas de despedida a familiares y amigos y en el libro que como un diario personal estaba escribiendo a principios de 1962.

Por ejemplo, tras escuchar el Don Juan de Mozart en un transistor que le han dejado, exclama: *¡Nadie, como yo –tengo la seguridad de ello– se ha llenado, viviéndola plenamente, con toda la belleza de esta obra, como ayer yo hice. ¡Aún, hoy me sigue! ¡Nunca amé la vida con más fuerza y alegría! ¡Y sigo y seguiré amándola!*

En su epistolario de sus últimos meses explica el proceso de su enfermedad y habla del libro *Cita sin límites*, por el que asoman los acontecimientos de ese momento. Le viene a la mente la gran amistad que le unió en la Valencia republicana con el escritor Stephen Spender y escribe el poema “El poeta Stephen Spender vuelve a visitarme”, también recuerda su experiencia juvenil intentando conocer la realidad mediante el tacto y que inspiró uno de sus primeros libros, titulado significativamente “El libro de los tactos” y que no llegó a publicarse. Observa y se inspira en el cristal de su ventana o en la rendija de luz que le ofrece una persiana o bien escribe un poema a Joaquín Marco agradeciéndole el envío de su libro *Fiesta en la calle*, para aconsejarle que se incline más hacia una poesía íntima, mucho menos volcada en lo social.

El libro *Cita sin límites* condensa todos esos acontecimientos últimos, pues lo escribió en apenas dos meses, iniciándolo en el mes de febrero de 1962, cuando estaba a punto de cumplir, el 4 de marzo de ese año, los 63 años, edad a la que había fallecido su padre y que intuía que también sería la edad de *su tránsito entre dos formas de tiempo*. Prados era consciente de que este era su último libro y lo escribe a contrarreloj, desoyendo los consejos del Dr. Puche y de amigos que le piden descanso absoluto, ya que desde principios de abril, como todas las primaveras, sufría frecuentes hemoptisis, derivadas de su bronquiectasia o enfermedad pulmonar que arrastraba desde su juventud.

El 16 de abril nos deja una nota manuscrita con el detalle de lo que tiene escrito y de las tres partes que componen ese libro. Y acaba la nota apresuradamente, ya que vienen a visitarlo, con una curiosa y sencilla declaración entre paréntesis, como si fuera su última declaración en vida. Nos dice: *No creo en la muerte y no la temo*. En esa misma nota manuscrita¹, declara que ha terminado las dos primeras partes del libro y que, de la tercera, solo ha podido escribir dos poemas, en el *primero* –nos dice– *casi va la síntesis de lo que debe ser lo que aún falta de esta parte*. No menciona nada respecto al segundo poema con el que, de momento, concluye este libro y que titula “Trozo de piel”. Ese será el último poema que escribe y resulta muy curioso, pues tiene mucho que ver con Málaga, tal como comprobaremos más adelante.

Antes de valorar el contenido tan significativo de estos dos poemas finales, conviene que nos fijemos en los títulos de las tres partes del libro y del concepto que, según declara Prados, contiene cada una de ellas. La primera parte, titulada “En vida natural” incluye el concepto de *fusión de vida natural terrena*. La segunda parte, “Cuando eres hombre” encierra el concepto de *dos voces: El pensamiento y el ser-amor*, mientras que la tercera parte “En vida permanente” contiene como concepto la *fusión de vida universal, sin excluir el canto del hombre o sus ausencias líricas dentro del concepto físico de universo*.

1. Publicada bajo el título “El cuerpo en el alba” por la revista *Litoral* en el homenaje que preparé, titulado “Emilio Prados. La ausencia luminosa”, *Litoral*, n° 186-187, Torremolinos, Málaga, 1990, pp. 40-42.

En aquellos días, Prados no estaba muy seguro de si convenía intercambiar el título de esta tercera parte “En vida permanente” por el general del libro “Cita sin límites”. En cualquier caso no hubiera variado su significado, según la concepción de Prados, pues esa cita a la que es llamado está situada fuera del espacio-tiempo, y sería por tanto una vida permanente, carente de límites e inmutable.

Lo más importante es que esos tres conceptos incluidos en el libro, son recapitulativos de su vida y de su obra y expresan tres etapas o momentos: el primero, *fusión de vida natural terrena*, está vinculado con su experiencia en los Montes de Málaga, en donde tuvo que pasar largas temporadas de su infancia para recuperarse de la enfermedad pulmonar que arrastró durante toda su vida, también con su contemplación prolongada durante horas frente al Mar Mediterráneo, ya fuera en el Peñón del Cuervo, en la playa de El Palo o en Calahonda. Todos esos escenarios de vida natural terrena quedaron bien impregnados en él hasta sentirlos como propios. Sus primeros libros hablan precisamente de esa experiencia de fusión con los elementos naturales: *Tiempo*, *Vuelta* y *El Misterio del Agua*.

La segunda parte de *Cita sin límites*, “Cuando eres hombre”, contiene el concepto de *dos voces: El pensamiento y el ser-amor*, tal como nos confiesa, y se corresponde a su poesía adulta, escrita a partir de 1928. El poeta nos habla de dos voces que identifica con “el pensamiento” y el “ser-amor”. Se trata de un diálogo continuo que Prados va a mantener entre el pensamiento, visto como algo que está más allá del ser humano, según observó Heráclito, y ese “ser-amor” entrevisto y al que aspira, tras experimentar lo que puede interpretarse como un segundo nacimiento. De ahí la variedad de voces y la dificultad de interpretación, desde un plano racional, de su poesía más amorosa, concretamente la que encontramos en sus libros *Cuerpo perseguido*, *Jardín Cerrado*, *Río Natural* y *Circuncisión del sueño*.

La tercera parte de *Cita sin límites*, titulada “En vida permanente”, la vinculamos con la etapa última, en donde se produce *una fusión de vida universal*, sin que ello suponga que no se den las necesarias ausencias líricas de Emilio Prados, pues el poeta sigue manteniendo su cuerpo físico mortal. Esta etapa de su poesía surge en 1959 con la escritura de *La piedra escrita*, sigue en *Signos del Ser*, libro que acabó de editarse en la imprenta de Papeles de Son Armadans, de Mallorca, curiosamente el mismo día de su muerte, y cierra esta trilogía el libro *Cita sin límites*, que estaba componiendo en sus días finales.

A pesar de la nota manuscrita, que titulamos *El cuerpo en el alba*, sobre el contenido del último libro de Prados y su organización, no existe todavía una edición que respete la voluntad del poeta. Cuando Carlos Blanco Aguinaga recibe el encargo de ordenar los papeles, por parte del Dr. Miguel Prados, médico psiquiatra y hermano de Emilio, comprueba que hay una carpeta con los poemas que tenían que componer su último libro, selecciona según su criterio algunos poemas, incluso borradores, y los envía a Ángel Caffarena Such en Málaga, editor y sobrino de Emilio Prados, para que los publique bajo el título *Últimos poemas*².

2. Emilio Prados, *Últimos poemas*, Librería Anticuaria El Guadalhorce, Málaga, 1965, prólogo de Carlos Blanco Aguinaga

Más tarde al preparar la edición de las *Poesías completas*³, Carlos Blanco Aguinaga cambiará el título de *Últimos poemas* por *Cita sin límites*, incorporando tres nuevos poemas, pero no están todos los que había previsto Emilio Prados, tal como ya dejó constancia en el Congreso que organizó el CCG27 con motivo del centenario de su nacimiento, en 1999⁴. Y curiosamente cierra el libro, incluido en *Poesías completas*, el poema titulado “5 de abril”, con el que Prados tenía previsto concluir la segunda parte y no la tercera y última, tal como se presenta en *Poesías completas*.

Aunque encierre un gran simbolismo, el poema “5 de abril”, y no sólo por su título el cual reitera en varias ocasiones Emilio Prados en otros libros, sino también por su contenido, considero que *Cita sin límites* tendría que cerrarse con los dos poemas previstos por nuestro poeta. El primero porque encierra y sintetiza la visión que tenía en su trilogía final de *fusión de vida universal*, y el segundo porque, tal como vamos a ver lo vincula con su Málaga natal.

Todavía recuerdo con gran viveza la emoción que sentía Ángel Caffarena cuando explicaba que, en el poema “5 de abril”, Emilio Prados había expresado premonitoriamente su propia muerte, en la mañana del 24 de abril, cuando Julia Crespo, una vecina y amiga, lo encontró en el suelo rodeado de sangre. El poema dice así:

Golpecé con mi voz, con mi palabra
 –no sé dónde ni lo sabré jamás–
 nadie me abrió.
 Saqué mi sangre, la extendí en redondo
 –yo al centro interno, extraña ella de mí–,
 la atravesé, llegando hasta su origen
 de un golpe:
 ¡Vuelto estoy a la vida!

Es muy probable que el poema se escribiera el 5 de abril de 1962, ya que está situado entre dos poemas compuestos el 30 de marzo y el 8 de abril, pero Prados opta por utilizar esa misma fecha como título, tal como ya había hecho mucho antes para titular la tercera parte de su libro *Cuerpo perseguido*. Y aunque Antonio Carreira⁵ valora únicamente el carácter eufónico en esa fecha por la disposición de las dos íes que abren y cierran ese sintagma, lo cierto es que Prados habló de forma significativa de esa fecha en una carta a José Sanchis Banús⁶: *Me sigue esa fecha, envuelta en nieblas, desde que tengo uso de recuerdo. ¡Y no sé nada de ella! (...) Me hace daño el no dar en el cla-*

3. Emilio Prados, *Poesías completas*, Aguilar, México 1975 (vol. I) y 1976 (vol. II), edición de Carlos Blanco Aguinaga y Antonio Carreira.

4. Patricio Hernández, “La edición de ‘Cita sin límites’” en *Emilio Prados. Un hombre, un universo*. Centro Cultural de la Generación del 27, Málaga, 2000, colección Estudios del 27, pp. 247-261.

5. Nos dice Antonio Carreira: *En el sintagma “Cinco de abril” lo único que cabe señalar es que los acentos recaen sobre la vocal í, como recaen sobre la e los que componen el título “Enero, diez”*. En su artículo “La construcción del libro y del poema en Emilio Prados”, en *Emilio Prados. Un hombre, un universo, op. cit.*, p. 168.

6. Carta de Emilio Prados a José Sanchis-Banús del 5 de abril de 1960, publicada en mi obra *Emilio Prados: la memoria del olvido*, Prensas Universitarias, Zaragoza, 1988, vol. II, p. 459.

vo, porque el clavo existe y, seguramente, hiriendo. Y acaba diciendo ¡Punto!, como si no quisiera declarar nada más.

A pesar del valor simbólico que otorgaba a ese título Emilio Prados o el carácter premonitorio que permite una posible lectura del poema “5 de abril”, sería preferible mantenerlo como final de la segunda parte, y abrir la tercera parte, “En vida permanente” con los únicos poemas escritos y fechados el 8 y 9 de abril de 1962. El primero sintetiza su idea de unión con el universo, de fusión de vida universal, tal como nos dice el propio poeta en su nota manuscrita, y lo expresa magníficamente en la última estrofa que se constituye en un extenso versículo que no precisa de ninguna forma poética:

“Los caminos que cruzas, que te llevan, que ascienden angulares y unidos, llenos están de ti, sin ti, con todos; con los que vas, con los que sigues... con lo que seguirás atraído a una cita sin tiempo y sin lugar que nunca acabas.”

Estas palabras podrían ser un bello colofón para toda su obra poética. Creo que conviene matizar, ya que no hay nada más alejado de la idea de colofón o final que estas palabras que acabamos de leer del poema. Como se puede comprobar son la antítesis de un final, pues nos dice que los caminos por donde transitamos están llenos de él, de todos nosotros, con los que el poeta sigue y seguirá atraído a una cita sin límites que nunca acaba. Un encuentro permanente que implica la abolición de todo tiempo y espacio, y una fusión de vida con todos los elementos de este universo.

A pesar de la importancia de este poema, escrito el 8 de abril, compone al día siguiente el que será su último poema que tanto tiene que ver con Málaga. Sabemos de dónde surge la idea del poema de Prados, pues al pie del borrador que escribe, deja anotado con un asterisco estas palabras: *Sobre un poema del pintor malagueño Pablo Picasso titulado “Trozo de Piel”*. Podemos suponer la emoción que debió causarle la recepción de este libro de Picasso, que contiene diez poemas del pintor malagueño, fechados en enero de 1959, en los que Picasso recuerda algunos momentos de su infancia y adolescencia, al tiempo que recrea el ambiente andaluz, los personajes populares de su barrio malagueño en torno a la plaza de la Merced y alude a figuras que Prados conocía bien, como el torero Lagartijo o figuras de la tradición popular como son la madre Celestina o el perro de San Roque.

Los poemas de Picasso habían sido publicados en 1960 por la revista *Papeles de Son Armadans*⁷, la revista y editorial mallorquina de Camilo José Cela, pero el libro que recibe Emilio Prados es especial, no es la revista de *Papeles de Son Armadans*, sino el libro publicado al año siguiente por la Librería Anticuaria El Guadalhorce de Málaga de su sobrino Ángel Caffarena Such, y que contiene además cuatro dibujos de Camilo José Cela. No resulta difícil imaginar que se trata de una edición preparada especialmente para Emilio Prados, como un regalo que le hacían sus dos amigos de aquel momento. Un regalo de su sobrino Ángel Caffarena Such con el que se carteara casi a diario y de

7. Pablo Ruiz Picasso, “Trozo de Piel”, en la revista *Papeles de Son Armadans*, Palma de Mallorca, julio de 1960, año V, Tomo XVIII, nº LII.

ne muy claro que la belleza no es sólo ver la naturaleza, es ser la naturaleza, integrarse en ella, lo que estaba haciendo ya desde su infancia. Cuando sus amigos le piden que vuelva, ya sea José Luis Cano o Bernabé Fernández Canivell, quien incluso le había reservado una habitación en su casa y le había enviado la llave, Emilio Prados les recuerda siempre la glosa a lo divino de San Juan de la Cruz:

Por toda la hermosura
nunca yo me perderé,
sino por un no sé qué
que se alcanza por ventura⁸.

Y prefiere no pensar en su vuelta, a pesar de las tentaciones de los amigos, llegando a exclamar en *Jardín Cerrado*: “¿qué me importa la alameda/ si no he de volver a ella?” Se trataba, evidentemente, de la alameda malagueña, de aceptar su ausencia irremediable y atreverse a avanzar en su nueva vida en México, tal como ya advirtió Carlos Blanco Aguinaga⁹.

Una forma de superar la nostalgia por la hermosura de su amada tierra malagueña, consistirá en dedicarse por entero a lo sublime que le ofrece la Poesía, considerada con mayúscula. En una carta al profesor José Sanchis Banús¹⁰, Prados le dice: “Le va a extrañar que le recuerde esta cita: ‘La noche es sublime, el día es bello’. (Que me perdone Kant desde su mundo). Aunque le extrañe la cita no deje de pensar en ella”.

Prados pide que reflexione sobre esta cita a un profesor de la Sorbona que estaba preparando su tesina sobre los temas y las formas poéticas de Prados. Es muy probable, tal como ha señalado Juan Manuel Díez de Guereña¹¹, que Prados leyera en los años veinte el libro de Kant, *Lo bello y lo sublime*, publicado por Calpe, en 1919, y que ese ensayo sobre estética y moral, incidiera en su visión de la Poesía, viéndola como algo sublime, un sentimiento mucho más solemne y serio, que el mero sentimiento estético. Es precisamente ese valor ético, superior a cualquier estética, y que vio en Juan Ramón Jiménez, su profesor tutor de la Residencia de Estudiantes, así como más tarde en el surrealismo, lo que lo va a distanciar de Salvador Dalí, cuando el pintor visita Torremolinos en 1930, en busca de apoyo para editar una revista surrealista¹².

Respecto a la cita de Manuel Kant, me gustaría dar a conocer una anécdota personal que tuvo lugar en Málaga. Al igual que el profesor José Sanchis Banús preparaba

8. En carta a José Luis Cano de octubre de 1947, le dice: *No me hables, pues, como una tentación, del mar y la paz contemplativa de la hermosura de Málaga. Recuerda a San Juan, “por toda la hermosura nunca yo me perderé, sino por un no sé qué que se gana por ventura...” y eso es lo que busco...* En *Emilio Prados: la memoria del olvido*, op. cit., vol. II, p. 380.

9. Carlos Blanco Aguinaga, “Explicándose a sí mismo: Emilio Prados dialoga con Jorge Guillén”, en *Emilio Prados, Un hombre, un universo*, op. cit., p. 273.

10. De fecha 13 de octubre de 1958, en *Emilio Prados: la memoria del olvido*, op. cit., vol. II, p. 427.

11. En su introducción a la edición de *Jardín cerrado* de Emilio Prados, Cátedra, Letras Hispánicas, n° 498, Madrid, 2000, p. 37.

12. Véase Alfonso Sánchez Rodríguez, “José María Hinojosa: 1925-1936”, en *Litoral*, n° 174-176, monográfico dedicado al Surrealismo, pp. 134-144.

en 1958 su tesis, yo me encontraba en la misma situación a principios de los años ochenta, y no dejaba de pensar –llegando incluso a obsesionarme– en el significado de esa cita que mencionaba Prados en la carta entonces inédita que generosamente me facilitó José Sanchis Banús. Un día Ángel Caffarena se ofreció para acompañarme a visitar a Jorge Guillén quien tras su exilio se había instalado en el Paseo de la Farola de Málaga. Surgió como era evidente el tema de Emilio Prados y mi interés por desvelar el significado de la cita de Kant. En el fondo, le quería dar a entender a Jorge Guillén que su poesía volcada hacia la belleza exterior, Prados la consideraba “bella”, como el día, mientras que la suya propia la consideraba “sublime” como la noche.

Jorge Guillén se mostró cortés y ante la cita que yo le transmitía de Kant, me dijo que no sabía a qué se podía referir. Y tras esa declaración, cambió de tema y recordó cuando conoció personalmente a Emilio Prados en los años 50, en México, pues a pesar de pertenecer a la misma generación, no se habían visto anteriormente. Y aludió a la seriedad de su poesía, frente a su carácter bromista o de “guasa andaluza” que seguía manteniendo en su exilio mejicano. Contó que cuando iba a visitarlo, llamaba en el portal del edificio de la calle Río Lerma, y le gritaba “Limonero”, y Prados le tiraba un limón simbólico en forma de llave para que entrara al portal. De esta forma, Jorge Guillén aludía educadamente a que la poesía de Prados podía ser seria y sublime, pero producía un fruto amargo, aunque la consideraba la más original y peculiar entre todas las poéticas de los miembros de su generación.

Ese contraste entre las poéticas de Jorge Guillén y Emilio Prados, también lo valora Carlos Blanco Aguinaga que tuvo la suerte de contar igual que Tomás Segovia con el consejo y la guía poética de Emilio Prados. Blanco Aguinaga recuerda cómo una noche se encontró por la calle con Emilio Prados y al verlo deprimido, le preguntó qué le pasaba. Venía de leer algunos de sus poemas a Jorge Guillén que se hospedaba en México en casa de su hija Teresa Guillén y su yerno, el hispanista Stephen Gilman. Carlos Blanco conoció la versión de lo sucedido que le dieron de los dos poetas. Para Prados, Jorge Guillén no entendía su poesía. Y Jorge Guillén ilustraba muy bien sus diferencias con el ejemplo de un árbol. Decía más o menos: “Emilio y yo somos muy distintos. Yo veo un árbol y me digo ¡qué hermoso!, y sé muy bien que el árbol está ahí y yo aquí. Pero Emilio ve un árbol y se mete dentro de él, y ya no se sabe, no se sabe, dónde empieza el uno y donde acaba el otro”¹³.

Este tipo de cosmovisión de Prados, que supone la fusión de los elementos naturales en sí mismo y en su poesía, se había iniciado en uno de sus primeros libros *El misterio del agua*, y al que alude de una forma muy significativa en la última carta que escribió despidiéndose del profesor Sanchis Banús, el 18 de abril de 1962:

“No sé si alguien te habrá dicho lo que me ocurre y me decido yo a hacerlo. Si me pasara algo –aunque la vida me sigue pareciendo hermosa hasta en la muerte y el dolor

13. Carlos Blanco Aguinaga, “Explicándose a sí mismo: Emilio Prados dialoga con Jorge Guillén”, en *Emilio Prados, Un hombre, un universo, op. cit.*, p. 274.

y la pobreza— nada sentiría más que la tristeza que dejara a los que me quieren y no me comprenden. Así es hermanito que mira cómo ‘El misterio del agua’ me va llevando hacia él. ¡Pero no te quedes triste! Escríbeme.”

Sorprende que se refiera a la muerte física del cuerpo con una metáfora que corresponde al título de uno de sus primeros libros, *El misterio del agua*, metáfora que representa para Prados entrar en una nueva dimensión, realizar un tránsito entre dos formas de tiempo, pero esa mención al *Misterio del agua* también nos da a entender la importancia que para él tuvo ese libro. En otras cartas al mismo destinatario al aludir a sus libros primeros, se refiere a las experiencias vitales que dieron lugar a *El misterio del agua*:

“Fui dejándome inundar, o mejor queriendo yo inundar en Nadador sin cielo lo que solamente alcanzaría en la contemplación, ya en *El misterio del agua*. Para mi experiencia pensé que, sólo yo, desnudo, en el agua (esta vez del día y la noche) llegaría a sentir plenamente el misterio que buscaba... me perdí —‘nocturno’— por el pedazo incomparable de mar que le toca a mi tierra. Me entregué desligado... Y volví con lo que, entonces, me dejó tan pasmado que, aún siguiendo la Imprenta Sur en mi propiedad, el libro no quise darlo hasta ahora”¹⁴.

Es indudable que en este libro, si se lee bien y se presta atención a cada uno de sus cinco milagros y a las ausencias en las que queda el poeta tras cada uno de esos milagros, tendremos la clave fundamental para comprender toda su poesía. Se convierte así, este libro, en la “Piedra Rosetta” de toda su poesía y especialmente de la trilogía última, que con la óptica de este primer libro adquiere consistencia y significado, aunque algunos críticos sigan considerando su última trilogía como hermética o de un lenguaje intrincado ajeno a la racionalidad. Ante la imposibilidad de verter su poesía a un lenguaje racional, propio del crítico, valoran el lenguaje de Prados como auto-referencial. Pero Prados no deja de aludir constantemente a esa experiencia primera presente ya en *El misterio del agua*. El poeta, a través de los tránsitos que como milagros observa en la Naturaleza, nos está hablando de una experiencia muy personal que vivió en su juventud frente al mar. Bastaría con leer el final de cada uno de los cinco milagros de *El misterio del agua* para percibirlo. Citaremos a modo de ejemplo, el final del tercer milagro:

(—El agua, en flor de estrellas,
al cielo se levanta...
¡Cae la noche!
La sombra se deshoja
En carne iluminada.)

14. Carta a José Sanchis-Banús del 15 de octubre de 1959, en *Emilio Prados: la memoria del olvido*, op. cit., vol. II, p. 441.

Vemos cómo el agua del mar, con su reflejo de estrellas, asciende al cielo y, tras caer la noche, la sombra se deshoja o desaparece para transformarse en carne iluminada. Desde este poema que expresa la fusión de los elementos de la naturaleza, no hay más que un paso a la presencia en el poeta de esa fusión que ve en la naturaleza y que le permite verse como carne iluminada. Así lo declara tan magistralmente en uno de sus poemas más conocidos y que Octavio Paz consideró como uno de los mejores de nuestra lengua española. Se trata del poema “Cerré mi puerta al mundo” de *Cuerpo perseguido*:

Cerré mi puerta al mundo;
se me perdió la carne por el sueño...
Me quedé interno, mágico, invisible,
desnudo como un ciego.

Lleno hasta el mismo borde de mis ojos
me iluminé por dentro.

Trémulo, transparente,
me quedé sobre el viento,
igual que un vaso limpio
de agua pura,
como un ángel de vidrio
en un espejo.

Y podríamos seguir con otros poemas, como el maravilloso “Posesión luminosa”, también de *Cuerpo perseguido*, en donde empieza a adquirir una gran relevancia el carácter dialógico de toda su poesía posterior, es decir del diálogo que le ofrece la presencia en él de dos voces, la del pensamiento y la del ser-amor, como ya nos había dicho que estaban presentes como concepto en la segunda parte de *Cita sin límites*, y que nosotros vemos en toda su poesía de madurez, la que se inaugura con *Cuerpo perseguido* y va a prolongarse en el libro *Jardín Cerrado*, tras el paréntesis de su poesía comprometida de la Guerra Civil.

Llama la atención que estos libros primeros, me refiero a *El misterio del agua* y *Cuerpo perseguido*, escritos entre 1926 y 1928 y de tanta importancia, no se dieran a conocer en su época, cuando todos los miembros de la generación del 27 empezaban a adquirir notoriedad, en gran parte gracias al esfuerzo de Emilio Prados que difundía sus obras a través de las ediciones de la revista *Litoral*. Es posible que Prados considerara estos libros como muy personales, muy cercanos a la experiencia que le había correspondido vivir y que tanta huella dejó en él hasta dedicarse por entero a la poesía, como si fuera su religión. Pero también debió incidir en su no publicación la crítica adversa que recibió de esos manuscritos por parte de José Bergamín y de José Moreno Villa, que no podían aceptar el carácter panteísta que ellos veían en estos libros, dadas sus creencias cristianas.

Hoy en día, con la perspectiva que nos da el tiempo transcurrido, nos puede parecer nimia o banal aquella crítica, pero la verdad es que no había en nuestra tradición precedentes, salvo en los místicos, de una comunión tal entre los elementos de la na-

turalidad, que se convertía para Prados en tema y reflejo de la fusión anhelada entre la conciencia del poeta y el objeto de su deseo, o en otras palabras el anhelo de fusión de sus dos voces.

Es precisamente esta fusión del poeta con su entorno, lo que más se resalta y se valora de toda su poesía comprometida de la Guerra Civil. Todos lo recordaban en el exilio, según nos decía Juan Larrea, como “el poeta que en el romance sin duda más bello y temerario de la guerra española se atrevió a suponer que Madrid era su cuerpo”¹⁵. Larrea se refería al romance “Ciudad sitiada” y hace esta declaración nada más iniciar el prólogo al libro de Prados, *Jardín cerrado*. Aunque el romance “Ciudad sitiada” fue reelaborado posteriormente por parte de Prados para darle una visión más universal, sin embargo en un primer momento aludía concretamente a Madrid:

(Entre cañones me miro,
entre cañones me nuevo:
castillos de mi razón
y fronteras de mi sueño...
Mi ciudad está sitiada,
¡entre cañones me nuevo!
¿Dónde comienzas Madrid,
o es, Madrid, que eres mi cuerpo?

Al acabar la guerra, y nada más llegar a México, Francisco Giner de los Ríos, le preguntó: “¿Y ahora, qué vamos a hacer?”. Prados le dijo sin ningún género de duda: “Yo, poesía”¹⁶. Aquella declaración parecía realmente utópica en un país diferente y sin medios de vida, salvo las escasas ayudas que podía prestar el Gobierno Republicano en el exilio. Pero Prados cumplió con su vaticinio, pues no le importaban los bienes materiales, vivió en los primeros años del exilio con un pequeño salario de unos 100 pesos de la editorial Séneca, dirigida por José Bergamín. Gracias a su trabajo en esta editorial pudo publicar su primer libro en el exilio, en 1940, bajo el título *Memoria del olvido*, que como vamos a ver encierra un doble sentido. El sentido más inmediato se refiere a que Prados compuso la mayor parte de este libro con lo que recordaba de su poesía anterior, ya que sus papeles estaban retenidos en la Legación de México en París. Otra parte del libro la compuso con los poemas de *Cuerpo perseguido*, cuyo manuscrito conservaba José Bergamín pues lo tenía entre los papeles que había rescatado de su editorial Cruz y Raya de Madrid. El segundo sentido del título *Memoria del olvido*, y que tanto significado tenía para María Zambrano, se refería al oficio del poeta que rescata desde el olvido la palabra primordial o logos, permitiendo que despierte el ser humano de su sueño actual.

De ahí que titulara mi tesis “Emilio Prados: la memoria del olvido”, pues era un título que podría abarcar a toda su obra. Aquella idea de María Zambrano la tuvo muy

15. Juan Larrea, “Ingreso a una transfiguración” que aparece como prólogo a todas las ediciones de *Jardín cerrado* de Emilio Prados.

16. Francisco Chica recoge esta anécdota en su introducción a Emilio Prados, *Poesía extrema. Antología*, Editoriales Andaluzas Unidas, Sevilla, 1991, p. 39.

presente Prados cuando piensa en el lema de su último libro, *Cita sin límites*, y elige, entre varias citas posibles de Heráclito, la cita: “No me habéis oído a mí, sino al Logos: pues conforme a esto lo sabio es decir: uno es todo.” Prados admiraba a aquellos presocráticos, sobre todo al final de su vida. Le hubiera gustado ser como uno de ellos, pues eran verdaderos poetas-filósofos¹⁷.

De los libros que prolongan en el exilio la visión de *Cuerpo perseguido* y su carácter dialógico, destaca *Jardín cerrado* sobre otros títulos, como *Mínima muerte*, *Río natural* y *Circuncisión del sueño*. *Jardín cerrado* es un libro que compendia la poesía de Prados hasta 1946 e inaugura el período más importante de su labor creadora posterior. Se puede considerar uno de los libros mayores del exilio, tal como lo supo valorar muy bien Juan Larrea, quien tuvo que arrebatarse el manuscrito de las manos de Prados, dado el afán perfeccionista de éste, para así publicarlo en la editorial Cuadernos Americanos de la que Larrea era secretario.

En su prólogo, “Ingreso a una transfiguración”, Larrea hace un estudio muy peculiar de su cosmovisión de la Guerra Española y del sacrificio que había representado. Larrea veía el *Jardín cerrado* de Prados, cuyo título estaba inspirado en el *hortus conclusus* del Cantar de los Cantares bíblico, como una semilla de la vieja cultura europea que ahora emergía en América. Y titula muy significativamente su prólogo como “ingreso a una transfiguración”, que evidentemente es la del lector, invitándonos a entrar en un texto orgánico, en palabras de Juan Larrea, en una nueva visión de “la plenitud del Ser”, muy alejada del existencialismo o Demonio de la Nada que, por aquel entonces, empezaba a dominar en Europa.

Con estas palabras, Larrea se hacía eco del contenido del último poema de *Jardín cerrado*, titulado “El cuerpo en el alba”, y que resulta esperanzador de una nueva vida, de una semilla que ya no está cerrada, sino que empieza a emerger. Lo que le hace declarar a Prados, lleno de entusiasmo y certeza:

Ya soy, Todo: Unidad
De un cuerpo verdadero.
De este cuerpo que Dios llamó su cuerpo
Y hoy empieza a sentirse
Ya, sin muerte ni vida,
Como rosa en presencia constante
De su verbo acabado y, en olvido
De lo que antes pensó aun sin llamarlo
Y temió ser: Demonio de la Nada.

El libro *Jardín cerrado* combina todo tipo de estrofas y poemas. Poemas extensos como “Tres tiempos de soledad”, en el que reflexiona sobre su oficio de poeta y pide al “ser-amor”, convertido en la soledad con la que dialoga, que mientras ella se eleva lo

17. En carta de septiembre de 1960 a José Sanchis-Banús, le manifiesta: *Cada vez me siento más cerca de la parejita célebre Heráclito-Parménides. Estamos en época semejante a aquella. Y todo lo que no sea escribir como ellos lo hicieron de nada vale. Porque ellos sí eran poetas.* En *Emilio Prados: la memoria del olvido*, op. cit., vol. II, p. 464.

mire a él diminuto sobre la blanca página en la que escribe. Otros poemas resultan muy intensos y breves, como “Rincón en la sangre”, que expresa en muy pocas palabras el dolor que puede producir el recuerdo de un olor, el olor de una minúscula planta como el amoraduj o mejorana malagueña. *¡Cómo huele!* y *¡Cómo duele!*, nos dice Prados con su magistral empleo de dos verbos de sonidos próximos y de sensaciones tan opuestas. Tampoco podemos olvidarnos del poema “Puñal de luz”, de una gran importancia para entender su poesía y que parece surgir de la pluma de un poeta místico, como si se tratara del corazón transverberado por el ángel de Santa Teresa, especialmente cuando en su última estrofa nos declara:

Mas ya, por fin, he detenido al día,
Le he destrozado el corazón al tiempo,
Aunque dentro de mí, como una daga,
Siento al ángel crecer que me atormenta.

Los temas de *Jardín cerrado* se prolongarán en sus libros *Río Natural* y *Circuncisión del sueño*. *Río natural* recrea etapas malagueñas y se siente muy unido a todos los seres que amó en su juventud, desde su amigo de adolescencia Antonio Ríos con el que convivió en los Montes de Málaga, mientras se restablecía de su enfermedad pulmonar, y que tanto le enseñó sobre la vida natural, hasta su novia Blanca Nagel con la que rompió relaciones cuando Prados estaba convaleciente en el Waldsanatorium de Davos Platz, en la época y los escenarios de *La montaña mágica* de Thomas Mann.

Su otro libro, *Circuncisión del sueño*, prolonga el tema de la semilla que un día dará su fruto cuando abandone su forma actual. Para este libro parece que Prados se inspiró en la obra del antropólogo escocés James George Frazer, *La rama dorada*, traducida al castellano en 1944, en la que se aborda la mitología asociada al cereal, una visión de cómo la diosa Deméter, representante del grano simiente, rescata del inframundo a su hija Perséfone que había sido secuestrada por Hades y que representa el grano renacido en la espiga. Según el mito, Deméter a su vuelta del inframundo con su hija rescatada revela los misterios eleusinos, por el nombre de la ciudad de Eleusis actualmente Elefsina, en donde se erigió un templo dedicado a Deméter y Perséfone y en donde se desarrolló uno de los mayores cultos de la Grecia clásica, que tanto interesaron a María Zambrano.

De este libro, *Circuncisión del sueño*, me interesa destacar el valor simbólico de su título y las palabras de María Zambrano que sirvieron para prologar la edición que hizo la editorial Pre-textos en 1981. El título *Circuncisión del sueño* guarda vínculos muy estrechos con otros títulos utilizados también por Prados, como “La sombra abierta” o “la sombra que se deshoja” que hemos visto en el milagro tercero de *El misterio del agua*. Circuncidar el sueño es permitir que se abra la semilla, apartar las sombras, destrozarse el corazón al tiempo.

En las notas que nos dejó Prados, vemos cómo asocia el sueño con el personaje mitológico de Endimión, el hermoso pastor amado por Selene, la luna, al que Zeus le otorga el privilegio de vivir en un sueño eterno. También le seducía la historia bíblica del sueño de Jacob, en la que este vio una escala mística por la que ascendían y descendían los ángeles. Prados tenía una reproducción del cuadro que pintó José de Ribera en

1639, en el que se recrea aquella historia. De ahí que Prados titule la segunda sección de *Jardín cerrado*, el dormido en la yerba, y que sea ese mismo título el que utilice para publicar una selección de *Jardín Cerrado*, en Málaga en 1953¹⁸.

Pero el pastor Endimión y su sueño representan el pasado, la semilla cerrada. El presente está representado por otro personaje mitológico y de tradición marina. Se trataba de Proteo, hijo de Poseidón y que podía vaticinar el futuro a quien pudiera atraparlo, pero eso no resultaba fácil pues se transformaba constantemente en leopardo, serpiente, en árbol o incluso en agua. Atrapar a Proteo supone atrapar el presente y llegar a poseer memoria del pasado y del futuro.

Sí, aunque sorprenda, en la mitología griega se hablaba de memoria de futuro que guardaba relación directa con la capacidad de vaticinio que tenía Proteo. Prados lo vinculaba en su vida personal con muchas de las premoniciones que le asaltaron en vida. En realidad, fueron esas premoniciones, así como sus terrores nocturnos infantiles, los que le llevaron a indagar en sí mismo y a hacer una lectura subjetiva de la mitología griega y de los presocráticos, pero también de filósofos alemanes y de todo aquello que le ofrecía su propia palabra poética. Era, en este sentido, un lector interesado de su propia poesía, como un medio de introspección.

Hemos mencionado las figura mitológicas del pasado y del presente, nos queda ahora por concretar la figura que representa el futuro. Esta figura mitológica no sería otra que Narciso. El joven enamorado de su propia imagen que rechaza el amor de Eco y es castigado por Némesis para que quede absorto ante su propia imagen, reflejada en una fuente. Narciso sucumbe ante su propia imagen, transformándose en la flor de su propio nombre. El futuro tiene la capacidad de metamorfosis, de acceso a otra dimensión, si se abandona la atracción por Eco, es decir por todo aquello que resulte repetitivo, ya sea de nuestra cultura o de nuestra mente, parece decirnos el mito.

Estas tres visiones del tiempo, están muy bien reflejadas en el cuadro que Miguel Prieto hizo de Emilio Prados. En un primer plano vemos la figura del poeta sosteniendo en la mano derecha unos papeles que representan su poesía y la mano izquierda apoyada sobre la cabeza de un personaje dormido. Y en un segundo plano, a la izquierda del cuadro, hay dos personajes masculinos frente a frente, uno contemplando al otro y ese otro contemplando al futuro.

Tras este recorrido mitológico podemos precisar que no es posible circuncidar el sueño si no atrapamos el presente, a ese personaje tan esquivo llamado Proteo y que puede llegar a transformarse en agua y su reflejo. Su captura supuso en Prados un despertar al presente, llegar a destrozarle el corazón al tiempo. Ese hecho, que aparece como tema fundamental en *El misterio del agua*, fue visto como un nuevo nacimiento, un segundo nacimiento en vida, del que habla el Maestro Eckhart y al que Prados leyó con sumo interés¹⁹.

18. Emilio Prados, *Dormido en la yerba*, Málaga, Imprenta Dardo, Colección "El arroyo de los ángeles", 1953. Incluye un poema inicial de José Luis Cano.

19. A ese interés por Meister Eckhart, cuya lectura recomendaba a los jóvenes poetas que se acercaban por su apartamento de México, se refiere Tomás Segovia en "Palabras para Emilio Prados", en *Emilio Prados. Un hombre, un universo, op. cit.*, p. 191.

María Zambrano en su introducción a *Circuncisión del sueño*, que es realmente una introducción certera y muy apropiada para toda la poesía de Prados, sitúa ese segundo nacimiento en Davos Platz, y nos dice que:

“En Davos Platz, en ese su segundo nacimiento, entre las muertes en diversos, desconocidos rostros, conoció la muerte múltiple y una con la que se amigó, sin cultivarla ni imaginarla; sin pretender tener de ella ‘idea’ ni tan siquiera experiencia. Fue ella misma, como la poesía, quien lo eligió, se diría, para acompañarlo siempre”²⁰.

Particularmente, nos inclinamos más por otro escenario, posterior a su estancia en Davos Platz, para el segundo nacimiento de Prados. Lo situamos frente a la playa de El Palo, en el Peñón del Cuervo²¹, es un escenario marino como el que aparece en *El misterio del agua* y vinculado a Proteo. Y aunque María Zambrano vea ese segundo nacimiento como un hermanamiento con la muerte, preferimos evitar el sentido negativo de muerte y considerarlo más bien como la entrada a una nueva vida, ajena al tiempo, hasta llegar a la certeza de preferir “no otra, sino esta vida siempre eterna”, frase que nos dejó San Agustín y que Prados utiliza significativamente como lema de *Signos del Ser*, libro central de su trilogía última.

Ante la incompreensión del significado último de su poesía, Prados esforzó en sus últimos libros por buscar un lenguaje nuevo, pero sabía que la incompreensión de su nuevo lenguaje se debía a la falta de pasado, a la ausencia de antecedentes. Pensaba que se movía en un terreno incógnito que no había sido todavía transitado. Su hermano Miguel y otros amigos le animaban y le decían que no se preocupara, que él siguiera escribiendo y que, más tarde o más temprano, otros llegarían a valorar adecuadamente los signos del ser que se plasmaban en su poesía. Pero la impresión de oscuridad que puede producir su lenguaje por irracional o por antítesis irreductibles, no es ningún obstáculo, tal como supo ver José Sanchis Banús, para que haya “una coherencia, una irrecusable necesidad interna”. Prados, añade Sanchis Banús, “vehemente y arrebatado nos produce siempre, por oscuro que nos parezca, la impresión de saber perfectamente lo que dice, y claro está que lo sabe. Se trata, en verdad, de la elaboración de una mentasemántica. Su lenguaje, Prados lo instituye en lengua”²².

Tan unida consideraba su poesía con su propia esencia o experiencia del ser-amor, como lo llamó en su nota manuscrita del 16 de abril de 1962, que le resultaba difícil hacer una declaración estética de su propia poesía, tal como le proponía Camilo José Cela para una antología que deseaba publicar de los poetas del 27. Aunque escribió algunas

20. María Zambrano, “Pensamiento y poesía en Emilio Prados”, prólogo a *Circuncisión del sueño*, Pretextos/poesía, Valencia, 1981, p. 11.

21. Emilio Prados se refiere al significado de El Peñón del Cuervo en varias cartas dirigidas a Vicente Núñez y a Ángel Caffarena. En una carta sin datar, pero probablemente de 1957, le dice a su sobrino Ángel Caffarena: Hacia la derecha desde esa especie de banquito que hay, tírate al agua, bucea un poco y ya verás qué mariscos... Y ¡ojala te pase como a mí!: allí y bajo el agua nos encontramos, como un milagro, al coger la misma concha, un chavae y yo que fuimos amigos de Dios ya siempre, por el mar. (...) Piensa que tendido junto a ese mar Proteo se transformaba en lo que quería y conocía el futuro!...

22. José Sanchis-Banús, Introducción a *La piedra escrita*, Clásicos Castalia, n° 89, Madrid, 1979, p. 69.

notas que publiqué en un apéndice de los textos surrealistas de Prados²³, su intento por definir su Poesía fracasó pues como bien decía, siguiendo de nuevo a San Agustín ante la pregunta de la existencia de Dios: *Si me lo preguntan, no lo sé; si no me lo preguntan lo sé*. Entendía la Poesía, con mayúsculas, como su Religión, en el sentido de “re-ligare”, de unir al ser humano con su propia esencia.

Pero aunque utilice símbolos o imágenes de la tradición bíblica para titular algunos de sus libros más importantes, como *Jardín cerrado* vinculado al *hortus conclusus* de *El Cantar de los Cantares* del Rey Salomón, *Cuerpo perseguido* que asociamos al cuerpo arrebatado de San Pablo y *La piedra escrita* con claras reminiscencias a la piedrecita blanca cuyo nombre nuevo escrito nadie conoce sino aquel que lo recibe, del *Apocalipsis*, no hay que analizar su poesía desde la óptica cristiana ortodoxa, sino desde la concepción que tenía Prados del ser humano y de un Dios siempre naciendo, creándose hasta el final de los tiempos. Dios visto como conciencia universal, como totalidad. Un Dios que no está al principio de los tiempos y después se olvida de su creación, sino de un Dios final creándose continuamente y que haya descanso en cada uno de los seres humanos²⁴. Y para confirmar lo que postulamos, basta con prestar atención a su poesía, pero resulta todavía mucho más evidente en las notas y esquemas que realizó Prados para escribir sus últimos libros.

Hay un esquema óptico que resulta muy ilustrativo, titulado el cielo de dos filos. Y no debemos descartarlo por el hecho de que utilizara imágenes en lugar de un texto en prosa para clarificar su pensamiento y las ideas que posteriormente plasmará en su poesía. No olvidemos el esquema magistral con que Diego de Astor representó en 1618 la Subida al Monte Carmelo de San Juan de la Cruz. En una nota explicativa del esquema “el cielo de dos filos”, nos dice Prados:

“Cuando la imagen del cuerpo reflejada aquí doblemente desde el centro de la esfera del Futuro y desde el centro de la esfera del Pasado, en la unidad de la cruz del alma, llegara a estar en la periferia del círculo en donde principio y fin son una sola cosa, el hombre se uniría con ella. Así sería en él desde la hormiga, la piedra, el agua; el fuego, la yerba diminuta, la estrella, el viento y Dios”²⁵.

Esta declaración nos puede parecer desde la óptica de la ortodoxia cristiana una declaración panteísta, tal como se le acusó a su poesía juvenil, pero lo que nos está transmitiendo es la visión de unidad de todos los seres, de una realidad que va más allá de las apariencias. Apariencias de forma que pone límite y separa al ser humano del resto de seres de la creación. Es precisamente esta fusión con todos los seres de la natu-

23. Emilio Prados, *Textos surrealistas*, Centro Cultural de la Generación del 27, Colección “El dormido en la yerba”, n° 4, pp. 165-166.

24. En una nota manuscrita, nos señala: Si el hombre (dentro del tiempo) piensa a Dios como fin perfecto, tiene que pensarlo delante de él –en lo que en él debe acontecer– en lo futuro. Por lo tanto, a medida que su evolución reflexionada se realice hacia Dios, Dios también llegará a él (al hombre), viniendo del futuro (tiempo del hombre) a realizarse. En Emilio Prados, *Textos surrealistas*, op. cit., p. 175.

25. Esquema incluido en el apéndice de Emilio Prados, *Textos surrealistas*, op. cit., p. 186.

raleza, la que quiere transmitir en su trilogía final: *La piedra escrita*, *Signos del Ser* y *Cita sin límites*. Llegar a restituir el valor del Ser, del ser-amor, lo que lo acerca a las doctrinas orientales. No por casualidad, en una de sus notas manuscritas, Prados declara que la comprensión de los orientales lo equilibró sobre el mundo.

Martín Heidegger que de forma magistral supo valorar la obra poética de Hölderlin, considerando la poesía como el fundamento de lo permanente y, en consecuencia la veía como el fundamento y soporte de la historia y del mundo que el hombre habita. Heidegger observó que la esencia de la poesía era, precisamente, el ser creadora de la verdad del hombre, tal como comprobamos que sucede en la poesía de Prados.

También fue Heidegger uno de los pocos filósofos que supo ver la distancia entre el ser y la apariencia que se produjo en la época de Platón. En Oriente se habla de la distancia entre la verdad y la ilusión, llamada esta última “maya” y a la que realmente se le teme pues nos aleja de la verdadera realidad, impregnada toda ella de Divinidad o Energía Suprema. En la época de la sofística y de Platón la apariencia o engaño a los ojos de la realidad, a la que tanto se le temía en el mundo clásico griego, se la degradó a “mera apariencia”, mientras que el ser, en tanto que idea, fue elevado a un lugar suprasensible. Así, nos dice Heidegger, se abre el abismo, *gorismós*, entre el ente solo aparente aquí abajo y el ser real en algún lugar de allá arriba, que es aquel abismo en el que se instala luego la doctrina cristiana redefiniendo al mismo tiempo lo inferior como lo creado y lo superior como el creador.

Se comprende, pues, que Prados viera su esfuerzo por revelar su propia visión como una lucha frente a otro tipo de visión dominante. Así, el acto de escribir poesía se convierte en una lucha heroica, comparable para Prados con la que emprendió Jacob durante toda una noche con un ser desconocido. Al ver que no podía vencer a Jacob, el desconocido le disloca un tendón y lo abandona al rayar el alba, otorgándole un nombre nuevo por haber sido valeroso en la lucha. Y aquel lugar de la lucha, Jacob lo denominó Peniel, porque allí había visto el rostro de Dios. Para Prados ese lugar simbólico de Peniel se convierte en el lugar de la poesía, un campo de batalla para que el ser humano se empiece a ver, y si se vence se pueda adquirir como recompensa un nombre nuevo.

Llegamos a la conclusión de que la poesía de Emilio Prados es realmente una entrada a otra visión de la realidad, un ingreso a una transfiguración, una forma de religarnos a nuestro propio ser, que nos permite unir y fusionar lo creado con el creador, viéndolo como una unidad indisoluble. Es una poesía que escapa a cualquier tiempo y espacio, ajena a toda circunstancia, una poesía a la que estamos convocados para percibir y sentir la armonía de todo lo creado. La palabra de Prados siempre resultará reconfortante, gracias a la sencillez coloquial de su lenguaje y a la autenticidad con que nos muestra su propia experiencia.

Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral

Alfredo Asiáin / Mónica Aznárez

*Dpto. de Filología y Didáctica de la Lengua
Universidad Pública de Navarra*

Resumen: El presente artículo tiene por objeto explorar el valor didáctico del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) para la adquisición y el desarrollo del lenguaje infantil. En él, partiendo de una definición del PCI que entiende este como una constante interacción entre lo individual y lo social, entre lo innato y lo adquirido, y con la *mente corporizada* como eje central, se analiza el papel que este desempeña en la educación infantil en general, y en la educación lingüística en particular. Concretamente, se destaca la importancia del PCI como tradición discursiva que el entorno sociocultural ofrece a lo/as niño/as, y como psicodinámica oral que guía el aprendizaje infantil en la interacción con los adultos.

Palabras clave: patrimonio cultural inmaterial, lenguaje infantil, interacción social.

Abstract: This paper explores the didactic value of the Intangible Cultural Heritage (ICH) for child language acquisition and development. Starting from a definition of ICH that understands it as a constant interaction between the individual and the social, between the innate and the acquired, and with the *embodied mind* as its core, the paper analyzes the role that ICH plays in child education in general, and in child linguistic education in particular. More specifically, the paper highlights ICH as a discursive tradition that is offered to children by the socio-cultural environment, and as an oral psychodynamic that guides children's learning in the interaction with adults.

Keywords: intangible cultural heritage, child language, social interaction.

1. Introducción

Como todo concepto de breve trayectoria, el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI en adelante) precisa de acercamientos progresivos que vayan trazando sus límites (por inestables que sean) y explorando sus potencialidades tanto culturales como educativas. En ese camino, defendíamos recientemente (Asiáin, en prensa), no conformes con la definición acumulativa y juxtapuesta que se había difundido hasta entonces, que el soporte del PCI es la *mente corporizada*, y esbozábamos el marco teórico de una didáctica del patrimonio que lo integrara y valorara como algo distinto y complementario, puesto que su verdadera función es dotar de cohesión a un patrimonio cultural de extraordinaria amplitud, dinámico, pasado y presente.

La extraordinaria relevancia del patrimonio cultural (especialmente el inmaterial) es que, además de un bien colectivo abierto al goce y al disfrute (valor estético), es un (eco) sistema colectivo que modela, educa y/o fomenta la imitación en el individuo y que interactúa con su capacidad de experimentar, crear e innovar. Esta constante interacción entre lo individual y lo social, entre lo innato y lo adquirido socio-culturalmente, va conformando, con estructuraciones y reestructuraciones constantes, una manera de percibir, sentir, pensar y actuar en cada individuo, esto es, su *mente corporizada*. Los contenidos de este debate entre innatismo e influencia del entorno no son nuevos, sin embargo, estos se observan ahora desde otra perspectiva (*vid.* Ruiz Bikandi 2000: 43-66) mucho más holística e integradora, basada en la abolición de determinadas dicotomías (popular/culta, tradicional/innovadora o de autor, oral/escrita...) que, creemos, habían lastrado dicho debate.

En este nuevo acercamiento, pretendemos dar un paso más: estudiar las potencialidades didácticas del Patrimonio Cultural Inmaterial en la educación lingüística. Partimos de la certeza de que el PCI desempeña un papel estelar en la adquisición del lenguaje, como componente destacado de los procesos interactivos entre el adulto y el niño. Forma parte, sin duda, de lo que Bruner (1986) denomina *sistema de apoyo* (*Language Acquisition Support System*, LASS), mecanismo que procura al niño el medio cultural y social donde crece. Este sistema, organizado y construido por los cuidadores, dispone y articula los mecanismos de interactividad adulto-niño (los “formatos”) que facilitan al mecanismo innato de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device*, LAD) el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa.

Son muchos los estudiosos que han ido recalando en esa importancia (Pelegrín 1984 y 1986; Cerrillo y García Padrino 1990a, 1990b, 1993, 1999 y 2001; García Padrino 2003), si bien se centraron principalmente en el llamado “folclore infantil” y especialmente en la literatura de tradición oral. Sin embargo, no consideraron otros elementos interesantes presentes en el concepto de Patrimonio Cultural Inmaterial y que aparecen recogidos ya en las líneas maestras de la UNESCO (2003): saberes (conocimiento y modos de hacer enraizados en la vida cotidiana de la comunidades), celebraciones (rituales, fiestas, prácticas de la vida social), formas de expresión (literarias, musicales, plásticas, escénicas, lúdicas...) y lugares (mercados, ferias, santuarios, plazas...). Por ello, pretendemos aquí partir de una idea más global del PCI como base para explorar su valor didáctico.

En primer lugar, explicaremos en qué consiste el PCI como una realidad global e integral. Después, analizaremos la relevancia del PCI en la educación en general, para descender posteriormente a la exploración del papel que este desempeña en la adquisición del lenguaje infantil. A este respecto, analizaremos el papel del PCI como tradición discursiva y como psicodinámica oral.

2. El Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)

Como ya se ha señalado, según las líneas maestras de la UNESCO, en el PCI se integran saberes, celebraciones, formas de expresión y lugares. A partir de la 32ª Reunión en París, la UNESCO precisó más el concepto y se refirió a él como el conjunto de “usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades,

los grupos, etc. reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”. Determinó, asimismo, tres grandes ámbitos del patrimonio inmaterial: tradiciones y expresiones orales que cuentan con el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial, tradiciones sociales (rituales, actos festivos, sociales...) y técnicas artesanales y usos relacionados con la naturaleza.

Tomando como punto de partida estas orientaciones, el reciente *Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2011: 5) ha precisado que forma parte del PCI “toda manifestación cultural viva asociada a significados colectivos compartidos y con raigambre en una comunidad”. Asimismo, ha especificado una serie de características (2011: 5-11) muy interesantes:

- El PCI está interiorizado en los individuos y comunidades, como parte de su identidad.
- Remite a la biografía individual y a la colectiva.
- Es compartido por los miembros de una colectividad.
- Forma parte de la memoria colectiva viva, como una realidad socialmente construida.
- Es preservado tradicionalmente por la comunidad.
- Está ritualizado e imbricado en las formas de vida.
- Es transmitido, generalmente desde la infancia, y recreado.
- Está vivo y es dinámico.
- Está habitualmente contextualizado en un tiempo y en un marco espacial.
- Se desarrolla y experimenta en tiempo presente.
- Es experimentado como vivencia.
- Constituye una experiencia desde la perspectiva sensorial.
- Es vulnerable.
- Está conectado con la dimensión material de la cultura.
- No admite copia.
- Tiene efecto regenerador en el orden social.

Además, respecto a los ámbitos de manifestación del PCI en España, este *Plan Nacional* ha identificado los siguientes (2011:11-13): los conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas; las creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales; la tradición oral y las particularidades lingüísticas; las representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales; las manifestaciones musicales y sonoras; las formas de alimentación; y las formas de sociabilidad colectiva y organizaciones.

Ciertamente, como advertíamos anteriormente, este concepto del PCI renueva la visión sobre el proceso de enculturación y socialización de la persona, puesto que, en nuestra opinión, derriba la barrera entre educación e iniciación o, si se prefiere, entre la educación formal (incluida también la no formal pero regulada) y la educación informal (incluida, a su vez, la transmisión generacional). Instauro, además, un necesario “pluralismo coherente” de conocimientos, creencias, formas de expresión y maneras sociales de actuar (celebraciones, organizaciones...) procedentes tanto de la transmisión tradicional –por la vía de la llamada alta cultura (“gran” tradición, según Redfield (1947 y 1973)) o por la vía antropológica de la cultura (cultura tradicional e intergeneracional)–, como de la difusión intercultural de todo tipo de innovaciones. Toda esta pluralidad de

fuentes del aprendizaje confluye o desemboca en la *mente corporizada* (*embodied mind*) a través de una verdadera *cuenca semántica*¹ que produce en el cerebro mapas neuronales significativos por medio de la (neuro)plasticidad. La coherencia se asocia así a la homeostasis o equilibrio, que asegura la supervivencia, la adaptación al entorno y el bienestar (*vid.* Damasio 2010).

Lo inmaterial es una instancia mental producida por la extensión-interacción del cuerpo humano que acoge lo orgánico y lo cultural. Es más complejo de como se ha identificado, puesto que todo lo inmaterial no es patrimonial. Lo inmaterial en la cultura del ser humano tiene dos direcciones interactivas simultáneas que representamos con el icono de una espiral² que gira en una dirección y en la otra a la vez, construyendo y reconstruyendo constantemente todas las instancias. Dicha espiral gira en la dirección en que se aprecia la influencia de lo individual en lo colectivo y simultáneamente de lo colectivo (cultural) en lo individual. Fruto de esa extensión (evolución) y de esa interacción, de esa construcción y reconstrucción constante de sus formantes, es la mente corporizada: corporal (y cerebral), consciente y cultural. Así, lo inmaterial acoge en la primera dirección la experimentación, la creatividad y la innovación, factores mentales propios del artista, creador o inventor individual; y en la segunda, simultánea e inseparable, incluye el modelaje por transmisión, la educación (en sentido amplio: formal, no formal, informal, generacional-iniciación...) y la imitación. Esta segunda dirección es la del PCI, que se muestra dinámico, evolutivo y cambiante. Algo así, si se nos permite la comparación, como el genoma cultural compartido, en una concepción de la cultura como proceso y cambio de los productos culturales. Si esa exploración, esa mirada, se olvidara de la otra dirección, la espiral se convertiría en círculo. Dicho de otro modo, la imitación sin experimentación nos llevaría a la teatralización y, por tanto, a la impostura; la educación sin creatividad, a la repetición y al estancamiento; y el modelaje por transmisión sin innovación, a la fosilización, a la falta de evolución, a la pérdida de significación y de funcionalidad sociales.

En conclusión, todo el patrimonio cultural se puede (y se debe) ver como un ecosistema, como un todo integrado e interrelacionado, con una visión o mirada etnoantropológica³. Nosotros la denominamos *antropología de la mente corporizada*, una antropología

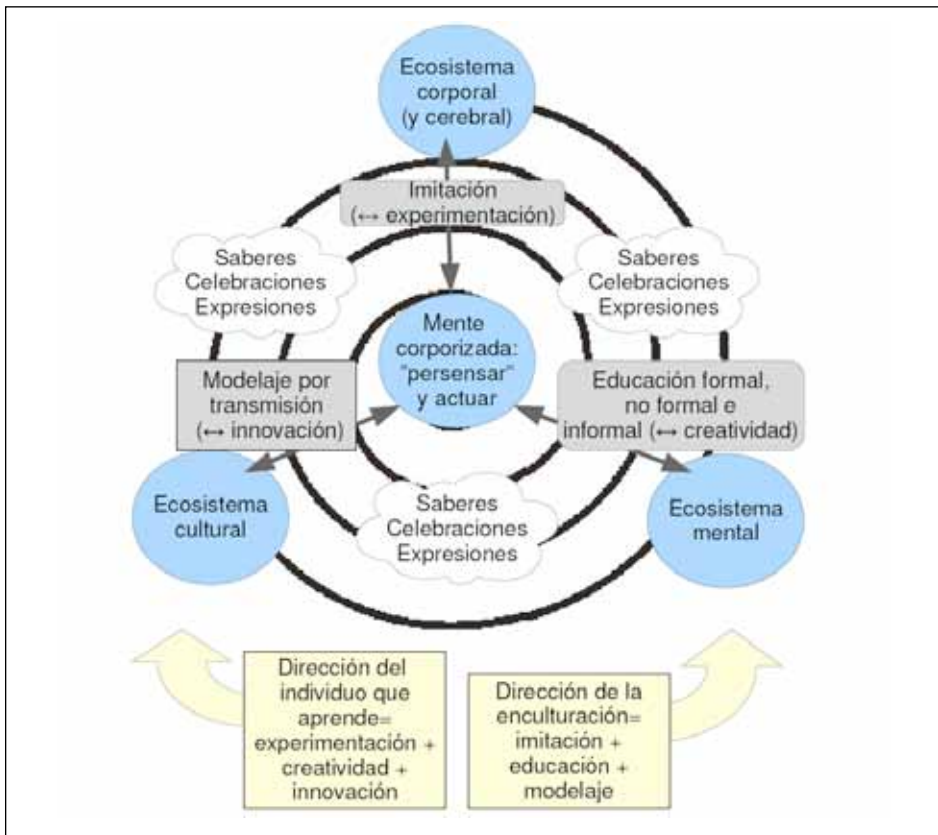
1. Utilizamos el concepto de *cuenca semántica* de Durand (2000:122-132) en un sentido más general. Nos interesa aquí su valor metafórico para explicar la construcción de la mente corporizada, a través del pluralismo coherente (múltiples fuentes que interactúan). Recordemos, no obstante, que Durand lo emplea específicamente en su descripción del funcionamiento de lo imaginario (mítico, simbólico...) y no con este sentido tan amplio.

2. Utilizamos la famosa metáfora de Bruner (1990a), el “aprendizaje en espiral”, pero no aplicado a la escuela y al aprendizaje, sino al individuo y a la sociedad en general.

3. Esta visión más etnoantropológica de la “ecología de las culturas”, como las denomina Darras (2008:143), abre la vía de la cultura democrática, por un lado, y potencia, por otro, una idea de ella distinta basada en el cambio y la transformación. Aguirre (2008:103-104) lo expresa de esta forma: “(...) si adoptamos una idea de cultura basada en el cambio y la transformación estaremos abriendo nuevas vías en la cuestión del patrimonio que no solo se sustenta en lo que ha sido, sino que se articula con lo que está siendo; una idea de patrimonio que no gira en torno a lo que las cosas o las ideas significaron algún día, sino a lo que significan para sus usuarios hoy”.

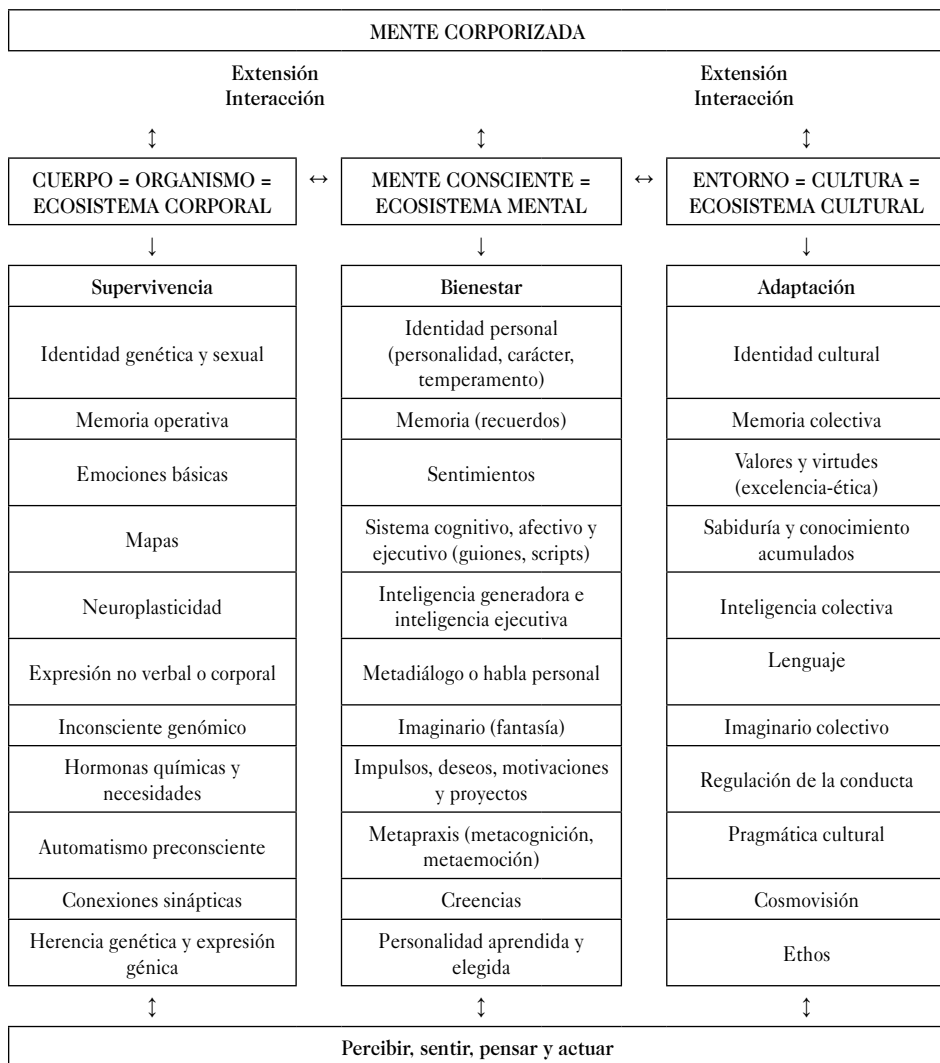
cultural de lo corporal y, como extensión, de lo mental y de lo sociocultural, de cualquier manifestación humana como tres instancias interrelacionadas, interdependientes e inseparables. Cuerpo, mente consciente y cultura, además de construir y reconstruir la mente corporizada, siguen presentes e interactuando, construyendo y reconstruyéndose, como ecosistemas que son. Será, por consiguiente, una antropología cultural centrada en la transformación, en la evolución y en la interacción constantes, donde confluyen el mencionado paisaje cultural, pero también el paisaje mental y el paisaje corporal (y cerebral)⁴. Lo apreciamos en el siguiente esquema en el que tratamos de representar la espiral del PCI y la interrelación de todos estos elementos.

Esquema 1
Patrimonio cultural inmaterial: paisajes y ecosistemas



4. Respecto a este término de “paisaje”, debemos matizar que no se debe entender como una imagen inmóvil, sino como un ecosistema que evoluciona e interactúa y que nosotros analizamos en un contexto espacial y temporal concreto, es decir, que “vemos” como un paisaje.

Esquema 2
Componentes de la mente corporizada



Es este concepto de *mente corporizada* –“mente consciente”, en términos de Damasio (2010)– el que nos parece que tiene gran aplicación en el ámbito educativo. En primer lugar, renueva la didáctica del patrimonio (*vid.* Asiáin, en prensa), desligándola de visiones monumentalistas, cosificadas y elitistas –como se califican, por ejemplo, en Prat Ferrer (2008)–. En segundo lugar, promueve el aprendizaje integrado de expre-

siones y psicodinámicas (orales, musicales, coreográficas...)⁵, tanto tradicionales como emergentes. Por último, establece un marco explicativo global del aprendizaje del niño, en la misma dirección que lo hace Marina (2011: 13), quien se marca como objetivo elaborar una teoría de la inteligencia “que comience en la neurología y termine en la ética”. Este autor repasa, así, módulos de actividad cerebral y sus potencialidades educativas basadas en la neuroplasticidad *quasi*-poética: el cerebro cognitivo y motor, el cerebro emocional y el cerebro ejecutivo. Utilizando algunos de sus conceptos y, sobre todo los de Damasio (2010)⁶, proponemos el esquema 2. En él, consignamos la tríada constitutiva de la mente corporizada: cuerpo, mente consciente y cultura. Esta tríada se organiza asimismo en otras tríadas de componentes también relacionadas por evolución (extensión) e interacción.

3. Patrimonio Cultural Inmaterial y educación

Creemos que, así como era necesario partir de una antropología de la mente corporizada para abordar lo inmaterial, también es imprescindible desarrollar una didáctica de la mente corporizada para captar sus potencialidades educativas, una didáctica que acoja todas sus dimensiones: percibir, sentir, pensar y actuar⁷.

Esta educación holística del niño se ha enriquecido con la concepción moderna de la inteligencia como capacidad o destreza que se puede desarrollar-educar, aunque sin negar su componente genético. Arranca de los estudios de Howard Gardner y de su concepto de inteligencias múltiples (1994 y 2000). Esta concepción se relaciona a la perfección con nuestro enfoque dinámico (evolutivo e interactivo) de mente corporizada y con los distintos ámbitos del PCI. En su investigación, Gardner determinó ocho inteligencias: lingüística, abstracta, espacial, cinética, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Posteriormente Thomas Armstrong (1991 y 2001) acometió, con gran acierto, la aplicación didáctica de este nuevo paradigma en el trabajo en el aula.

Pues bien, el marco didáctico de la mente corporizada tiene que partir de esa manifestación múltiple, y centrarse en el sujeto que aprende, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Marina (2011: 74), muy inspirado por Antonio Damasio, ha realiza-

5. Ampliamos el concepto de Ong (2001) relativo a la psicodinámica oral, esto es, a las diferencias a la hora de manejar el conocimiento y la expresión verbal según se trate de culturas orales primarias (ágrafas) o influenciadas por la escritura. Lo aplicamos aquí en el sentido de relación entre conocimiento y cualquier tipo de expresión, no solamente la verbal.

6. El trabajo de Damasio (2010) también ha servido de inspiración a Marina (2011) en su reciente y sugerente estudio de carácter divulgativo que hemos utilizado para establecer el marco explicativo de la mente corporizada.

7. Esta pedagogía integral del cuerpo, como la denomina Planella (2006: 48-49), supone su inserción en las dimensiones espacio/tiempo en contextos familiares, sociales y culturales. Tiene, además, una perspectiva pluridimensional que posibilita el “proyecto corporal” como programación educativa individualizada, y por tanto subjetiva, de cada alumno/a. Este planteamiento, muy sugerente, es un magnífico marco teórico de referencia para establecer las bases de una didáctica de la mente corporizada.

do una exploración de las posibilidades educativas de la mente infantil y el desarrollo de las inteligencias. Determina ocho factores fundamentales:

- 1) Sistema de control de la atención.
- 2) Sistema de memoria.
- 3) Sistema lingüístico.
- 4) Sistema de ordenación espacial.
- 5) Sistema de ordenación secuencial.
- 6) Sistema motor.
- 7) Sistema de pensamiento de orden superior.
- 8) Sistema de pensamiento social.

Si la educación, como él afirma (2011: 71), “debe ayudar no sólo al desarrollo intelectual, sino también al desarrollo afectivo, ejecutivo, social, moral”, debemos aprovechar el potencial del patrimonio cultural, el cual atesora una pluralidad de valores educativos o performativos que influyen en la construcción de la mente corporizada en esos ocho sistemas.

Debemos impulsar una didáctica del patrimonio (en el que se incluye el PCI) mediante la cual se construya el conocimiento y el significado y se definan los roles del sujeto que aprende, eje central, y del educador patrimonial o mediador. Definíamos (Asiáin, en prensa) este modelo educativo para enseñar y aprender el patrimonio siguiendo a Olaia Fontal (2003: 159 y ss.), quien lo entiende como un modelo integral, esto es, multisensorial, emocional y cognitivo.

En otras palabras, una didáctica del PCI debería:

- Captar el modelo sensorial de una cultura y mejorar los sistemas perceptivos del niño.
- Proporcionar una educación emocional o sentimental.
- Potenciar un modelo de pensamiento en los alumnos que incorpore las dimensiones anteriores en busca del desarrollo de la inteligencia y del conocimiento.
- Motivar mediante la inteligencia ejecutiva (metapraxia), un modelo de actuación

En definitiva, la estrategia central de la mediación entre el modelo cognitivo del alumno y el modelo cognitivo y performativo que plantea el patrimonio cultural, es decir, la forma de conocer el mundo y de mostrarlo que este representa, será diseñar situaciones en que el alumnado tenga que utilizar su metapraxia, para que conozcan y aprecien las actitudes, valores y comportamientos que atesora su patrimonio cultural; para que cuiden tanto lo éticamente valioso como lo superado e incluso rechazable –en este caso con una actitud crítica ante esa memoria poco edificante–; y para que adopten, adapten y transmitan solamente aquellos valores culturales atemporales y universales asociados a la excelencia ética de la que habla Marina (2011).

Partiendo de esas directrices, nos planteamos en este estudio una concreción mayor: las relaciones del PCI con la adquisición y el desarrollo del lenguaje del niño como parte destacada de su mente corporizada. Este “sistema lingüístico”, como lo denomina Damasio (2010), está formado por la expresión no verbal (componente corporal), por el metadiálogo o habla personal (componente mental) y por el lenguaje (componente sociocultural). Efectivamente, el lenguaje está en la base del proceso de socialización de la especie y de cada individuo. También influye en la configuración de la identidad

y la conciencia personales, a través del metadiálogo. Asimismo, el lenguaje permite conceptualizar, abstraer, analizar, razonar lógicamente, de pensar la realidad, organizar la memoria, etc., es decir, es reflejo conceptual del ser humano. Sin pretensión de exhaustividad, deseamos mostrar cómo el PCI colabora en el desarrollo de este sistema.

4. Patrimonio Cultural Inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje

En primer lugar, como ya hemos visto en las características mencionadas en el *Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2011: 5-11), el PCI “es transmitido generalmente desde la infancia”, lo que le hace desempeñar un papel destacado en el proceso de adquisición del lenguaje. Forma parte, como ya adelantábamos, de lo que Bruner (1986) denomina sistema de apoyo (*Language Acquisition Support System*, LASS), el cual facilita al mecanismo innato de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device*, LAD) y el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa⁸.

En efecto, la relación entre la adquisición y desarrollo del lenguaje y el PCI es más profunda y rica de lo que se ha considerado generalmente. La adquisición del lenguaje no se produce mediante una imitación pasiva, sino interactiva y creativa, que depende de muchos de los factores presentes en el PCI. Por ejemplo, depende, en primer lugar, de la calidad relacional de la comunicación adulto-niño en un entorno frecuente, motivador y muchas veces lúdico; en segundo lugar, de la capacidad de adaptación del lenguaje adulto; y por último, de la estimulación del niño a través de los juegos imitativos inmediatos (canciones, juegos verbales...) y diferidos (hacer como si...)⁹. Sirvan de

8. Aunque en esta explicación se sigan las ideas de Antonio Damasio (2010) –relacionadas con las teorías conexionistas de adquisición del lenguaje– y de la visión interaccionista actual, no podemos olvidar las contribuciones históricas de autores y teorías que quedan integradas. Por ejemplo, de la explicación conductista (Skinner, 1957), se observa la importancia de la experimentación y del hábito, esto es, del “condicionamiento operante”, y del aprendizaje observacional o imitativo. De Chomsky (1959 y 2003), es decir, de lo que se dio en llamar la explicación innatista, son interesantes las referencias a la Gramática Universal (GU) y al Language Acquisition Device (LAD). Del constructivismo de Piaget (1967) o del neoconstructivismo de Karmiloff-Smith (1994) proviene ese concepto de “homeostasis” o equilibrio: en el caso de Piaget, en relación con los mecanismos de asimilación y acomodación, gracias a su interacción con el medio; en el de Karmiloff-Smith, mediante el proceso de redesccripción representacional (RR). De la teoría socio-cultural de Vygotsky (1934) y su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), provienen la visión de la mente como producto sociocultural y la importancia de la interacción. Damasio (2010) habla, en relación con ello, de “homeostasis sociocultural”, muy similar a los dispositivos intelectuales y lingüísticos que actúan como prótesis de la mente de los que habla Vygotsky. Para una visión de síntesis de todos estos autores véase Ruiz Bikandi (2000:43-66).

9. El juego es, sin duda, un importante agente socializador que actúa durante todo el ciclo de la vida, puesto que hay juegos infantiles, juveniles y de adultos, pero que es determinante en el desarrollo del niño. Ya a partir del primer año de vida, los niños comienzan a practicar juegos en solitario, juegos que les ayudarán a mejorar su coordinación corporal y a ampliar el conocimiento del mundo adulto desarrollando nuevas habilidades e imitando su comportamiento. Es lo que G. H. Mead denominó aprender a adoptar el papel del otro. Los niños pequeños, siguiendo la evolución que propuso Mildred Parten (1932), co-

ejemplo¹⁰ de los primeros los trabalenguas, como el “Trabalenguas de la vaca” que se recoge a continuación, y de los segundos todos los juegos en los que los participantes actúan en roles intercambiables como el conocidísimo “Juego de policías y ladrones”, también llamado “Polis y cacos”.

Trabalenguas de la vaca

Si la vaca no sería endirga endorga empapirotada muda y sorda, no pariría unos hijos endirgos endorgos empapirotados mudos y sordos.

Pues bien, este sistema de adquisición, organizado y construido como hemos dicho por los cuidadores, dispone y articula unos procesos de interactividad adulto-niño denominados formatos y basados en las rutinas cotidianas. Según Bruner (1986 y 1990), actúan como contextos, como marcos de interpretación que permiten al niño comprender lo que en ellos se dice y hace. Son guiones de acción y comunicación que ofrecen las pautas de la interacción, la estructura y el contenido. Su complejidad va en aumento a medida que el niño los domina, e incluso se intercambian los papeles de los participantes en el proceso. Identifica dos tipos: los formatos de atención conjunta (adulto y niño observan un objeto y dialogan sobre él) y los formatos de acción conjunta (pequeños juegos donde se obedece a unas pautas de acción). El esquema repetido y la actuación y el lenguaje del adulto en ellos suponen una comunicación andamiada que es el origen de la conversación. En estos procesos interactivos, además, se va produciendo el “feed-back” correctivo y el habla del cuidador se adapta (“baby talk” o maternés). Los ejemplos que nos ofrece el PCI son muy numerosos. Recordemos, por ejemplo, el juego de “Toca manitas”:

(Aplaudiendo al ritmo) Toca manitas que viene papá, toca manitas que pronto vendrá.

O algunas cancioncillas interactivas como “Dímbili, dámbala, San Salvador”:

*Dímbili, dámbala, San Salvador,
La virgen María dio a luz sin dolor
Levanta José, enciende la vela
Mira quién anda por la carretera
Los ángeles son, que van de carrera
Encuentran a un niño vestido de seda
¿De quién es ese niño? De Santa María
¿Dónde está Santa María? Hablando con San Juan
¿Dónde está San Juan? Hablando con San Pedro
¿Dónde está San Pedro? ¡Abriendo y cerrando las puertas del cielo!*

mienzan con juegos independientes y solitarios. Evolucionan hasta copiar lo que otros hacen: juegos de actividad paralela. Hacia los tres años más o menos consiguen ya coordinar su comportamiento con el de otros en los llamados juegos asociativos. Posteriormente, en torno a los cuatro años, realizan actividades que exigen que cada niño colabore con los otros: juegos cooperativos. Así, para los cinco años, el niño es un ser relativamente autónomo que, a través de los juegos, ha aprendido disciplina y autorregulación.

10. Los ejemplos que aportamos proceden del Archivo de Patrimonio Inmaterial de Navarra (<http://www.navarchivo.com>).

Aparte de los formatos, los niños imitan espontáneamente, si bien en diferentes proporciones, en función de su estilo cognitivo. El PCI aporta, sobre todo, juegos imitativos inmediatos (canciones, juegos verbales, retahílas, oraciones...) como forma de estimulación perceptiva y emocional de gran plasticidad. Por lo general, estos textos presentan un modelo comunicativo que oscila entre la adaptación o “baby talk” (por ejemplo, oraciones como “Cuatro esquinitas tiene mi cama”¹¹) y un modelo ya adulto (“Romance de la rosa envenenada”¹² y el romancero en general). Al imitar, muchas veces es como si reformularan lo que han escuchado, simplificando lo que incluso son capaces de decir de modo espontáneo. Este esquematismo (fenómeno, por otra parte, también frecuente en la transmisión de la narrativa oral) es fácilmente observable cuando un niño transmite un cuento escuchado. La imitación, por tanto, es un proceso selectivo que desempeña un papel limitado en ese proceso, y no es el medio por el que el niño aprende rasgos nuevos. Sin embargo, es un gran “entrenamiento” de los mecanismos psicofisiológicos de la comunicación.

Por otra parte, la experimentación parece ser el camino más productivo en manos de los niños para desarrollar su lenguaje y, en especial, para probar y asegurar sus adquisiciones. El niño realiza hipótesis y las prueba. Es evidente que esas prácticas infantiles no representan una mera repetición pasiva de palabras conocidas, sino una exploración sistemática de nuevas combinaciones sintácticas que se apoyan en el desarrollo semántico y contribuyen a él. Los procesos de facilitación que los adultos ofrecen a los niños parecen sustentar la relación entre el *input* o entrada lingüística y ciertas predisposiciones innatas, pero el desarrollo de la sintaxis viene dado por la capacidad que tiene el niño de ir más allá del uso de la lengua: reflexionar sobre la forma y la función de las expresiones, analizar sus componentes, extraer leyes internas, generalizar y corregir sus hipótesis (procesos en U), en un contraste permanente con las entradas reales de

-
11. *Cuatro esquinitas tiene mi cama,
cuatro angelitos que me acompañan.
Jesús, José y María,
te doy el corazón y el alma mía.*
12. *En el campo hay una rosa,
encarnada y deshojada.
La doncella que la pise
ha de ser la desgraciada.
Quiso Dios, quiso la Virgen
que una niña la pisara.
Y un día estando comiendo
su padre la remiraba.
— ¿Qué me miras, padre mío?
¿Qué me miras a la cara?
— Te miro que estás enferma
o también enamorada.
— No, padre, no estoy enferma
ni tampoco enamorada:
es que he pisado una rosa
que estaba envenenada.*

lenguaje a las que está expuesto, actuando como un pequeño gramático (*vid.* Bigas y Correig 2000). En esta dirección, el PCI supone un excelente simulacro experiencial para el niño, con sus rituales y sus inferencias, con sus metáforas conceptuales y símbolos sensoriales y emocionales.

Imitación y experimentación confluyen en el concepto de interacción de las teorías actuales. Las situaciones de interacción con el adulto facilitan hablar de cuestiones alejadas de la situación de enunciación (referencia a hechos pasados, evocación de personas no presentes) y permiten desarrollar un lenguaje gramaticalmente más complejo, con referencias más precisas, con exigencia de precisión y expansión de significados y un uso léxico amplio y variado. En realidad, estas situaciones facilitan un uso lingüístico oral que comparte muchas características con el lenguaje escrito, que es sobre todo descontextualizado¹³. En esta relación de cognición y lenguaje, parece claro que la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento general del mundo y por los mecanismos que intervienen en el conceptualizador humano. En este sentido, el grado de abstracción y de arbitrariedad que definen las clases y categorías semánticas de los signos lingüísticos es una de las dificultades que el niño tiene que abordar. Como explica Damasio (2010:280):

El conocimiento se depositaba en recuerdos, que residían en el interior del cerebro, conservados en regiones de convergencia y divergencia, así como en recuerdos que se habían grabado externamente, en los instrumentos de la cultura. La conciencia en el sentido pleno del término hizo eclosión después de que el conocimiento de esta clase fuera clasificado, simbolizado de diversas formas (entre ellas la que conocemos como lenguaje recursivo) y manipulado por la razón y la imaginación.

Está claro, sin embargo, que el conocimiento del lenguaje no se deriva de ninguna otra forma de conocimiento, por lo que parece que la mente humana tiene un prediseño, unas ciertas informaciones innatas relativas al lenguaje, que se activan en la interacción con el medio. Por lo tanto, la lengua se usa en contextos y se aprende en contextos. En ellos, la mente integra de modo interdependiente la percepción, la memoria, la emoción y el pensamiento, de tal forma que función, significado y forma se perciben simultáneamente. La búsqueda de sentido (de la *homeostasis* diría Damasio) guía el conocimiento del mundo y la interpretación de los datos lingüísticos. Al principio el niño se comunica de un modo pragmático, pero la necesidad de comunicación le impele a operar sobre estructuras lingüísticas pasando a otro modo más sintáctico. Al revisar las estructuras aprendidas, abstrae regularidades formales, pero también produce errores y, por consiguiente, genera una constante actividad de reorganización del lenguaje. Así, la creatividad surge, a partir de la estabilidad de las representaciones previas, como respuesta a un problema o una necesidad que el medio plantea (el conflicto cognitivo). Como hemos visto, todos estos procesos se desarrollan en especial a través del diálogo adulto-niño, para el cual el PCI nos ofrece un gran abanico de posibilidades.

13. Por ello, los niños que han vivido tales experiencias están más preparados para aprender el lenguaje escrito y, en consecuencia, para el aprendizaje escolar en general.

4.1. *Patrimonio Cultural Inmaterial y tradición discursiva*

Las influencias del PCI en la adquisición y desarrollo del lenguaje cristalizan en la tradición discursiva que el entorno sociocultural ofrece al niño. En este sentido, se ha estudiado profusamente la tradición oral y especialmente la literatura de tradición oral. No olvidemos, por ejemplo, que el *Plan Nacional* (2011) la menciona expresamente bajo el epígrafe de “Tradición oral y particularidades lingüísticas”. Sin embargo, la diversidad textual (géneros y tipologías) del PCI es mucho más amplia y rica; y quizás ha sido desatendida hasta ahora o, por lo menos, no abordada de una manera integral.

Si se repasan los ámbitos que identifica el mencionado *Plan*, se advierte que en ellos se incluyen textos y géneros muy variados: textos del saber (conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas); textos estéticos o retóricos (literarios y/o humorísticos procedentes de la tradición oral); textos lúdicos (las representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales); textos credenciales (creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales); textos normativos y/o instructivos (formas de sociabilidad colectiva y organizaciones; formas de alimentación)... La comparación de esta diversidad con los ámbitos que considera habitualmente la educación lingüística (académico, literario, administrativo-jurídico, de los medios de comunicación y publicitario, familiar y social, y de las ciencias puras y de la técnica) nos suscita una serie de reflexiones.

En primer lugar, los textos del PCI están presentes con claridad en el ámbito literario, en el administrativo-jurídico, en el familiar y en el de las técnicas. Su presencia en el ámbito académico, en los medios de comunicación, en la publicidad y en la ciencia debe ser evaluada, pero se nos antoja esporádica. Como consecuencia, parece claro que los textos del PCI pertenecen a las culturas *no oficiales*, como las calificó Burke (1991), aunque las relaciones sociológicas e intertextuales con los textos de la cultura oficial han sido mucho más fluidas y profundas de lo que habitualmente se reconoce.

En segundo lugar, existe un ámbito personal-social muy interesante asociado especialmente a las creencias¹⁴, porque entronca con el habla personal o metadiálogo de la mente corporizada. Cardona (1994), en su estudio del lenguaje de la interioridad, lo denominó *discurso interior* (concepto que asocia al pensamiento verbalizado). En las culturas dotadas de escritura, se manifiesta tanto en realizaciones orales como en realizaciones escritas, que se diferencian según dos criterios (1994: 347-358): su elaboración estilística (fruto de la conciencia metalingüística de la persona) y su grado de descontextualización o abstracción. De esta forma, detecta géneros, tanto orales como escritos, contextualizados y de elaboración estilística menor, esto es, textos más cercanos al discurso interior de la persona. Además de estos, en el PCI se aprecian textos del discurso coloquial (caracterizados por la espontaneidad) y textos del discurso formal (mucho

14. Se manifiesta en un ámbito colectivo más elaborado estilísticamente como, por ejemplo, en el oracionero que pertenecería al Patrimonio Cultural Inmaterial (espiritual o trascendente) o al ámbito de la expresión personal de lo inmaterial espiritual como, por ejemplo, en la plegaria personal.

más elaborados estilísticamente) como los de la denominada literatura de tradición oral y que Fribourg (1987: 101-102) define del siguiente modo:

La literatura oral no es más que una parte de la tradición oral. Es –cito a Geneviève Calame Griaule– “la puesta en forma, regulada por un código propio de cada lengua y de cada sociedad, de un fondo cultural”. Las obras de literatura oral son, pues, esa parte de la tradición oral que ha tomado una forma literaria, una estructura propia del grupo que la produce, y que obedece a ciertas reglas de expresión (prohibidas). Un hecho de relato oral que no se adaptase a un patrón (“pattern”) y que no obedeciera a ciertas condiciones de expresión, podría desprenderse de la tradición oral, no de la literatura oral.

Sin embargo, en el caso de culturas donde hay convivencia de la cultura oral y la cultura escrita, parece preferible utilizar la distinción de Cohen (*apud* Fribourg; 1987: 101-102) entre “documentos de expresión de una cultura popular y familiar y aquellos de expresión más secreta y más elaborada” en lugar del término *tradición oral*, ya que el corpus de textos del PCI supone, en la práctica, una superación de una dicotomía histórica entre géneros orales y escritos. Se consigue así una mayor riqueza de matices (textos de estilo oral o de estilo escrito, independientemente del canal y soporte que utilicen), como ya apuntó Finnegan (1992). De hecho, y aunque el PCI utiliza preferentemente la transmisión oral, está presente también en fuentes escritas en géneros y soportes tan dispares como, por ejemplo, los pliegos de cordel (o de ciegos) o los rumores (“hoaxes”) de Internet.

Por otra parte, el PCI constituye una *tradición discursiva* (Kabatek 2006)¹⁵ que influye en la adquisición y desarrollo del lenguaje en tanto en cuanto funciona como filtro paralelo al de la lengua, esto es, al del sistema y la norma en sentido coseriano. La tradición discursiva se actualiza con un procedimiento de evocación íntimamente asociado a la memoria, omnipresente en los textos del PCI y absolutamente esencial en el funcionamiento de la mente corporizada¹⁶. Sabemos que, como dice el *Plan* español (2011), los textos del PCI remiten “a la biografía individual y a la colectiva”, por lo que se organizan en torno al ciclo de la vida. Ya Vansina (1966:71), relacionando el grado

15. Tradición discursiva es un concepto que responde a la diacronía de los géneros y de la lengua y que estudia la influencia de estos modelos discursivos en textos y enunciados. Kabatek (2006) ha descrito cómo una tradición discursiva (TD) se puede formar a partir de cualquier elemento *significable*, tanto formal como de contenido, cuya reevocación establece una unión entre la actualización y la tradición textuales. La TD actúa como un segundo filtro (junto a la lengua) a la hora de concretar en un enunciado la finalidad comunicativa. Esta relación-evocación se observa a través de “síntomas textuales”, es decir, elementos relevantes para identificar y diferenciar la TD. Algunos conceptos que utiliza para investigar esos “síntomas” nos parecen de gran utilidad para el estudio lingüístico del PCI; por ejemplo, los conceptos de proximidad y distancia.

16. Así lo afirma Antonio Damasio (2010:319): “*Los sí mismos autobiográficos son autobiografías hechas conscientes. Se basan en el campo de acción de la propia historia memorizada, tanto la reciente como la distante. Las experiencias sociales de las que formamos parte, o deseamos formar parte, se incluyen en esa historia, así como los recuerdos que describen las más refinadas de nuestras experiencias emocionales, aquellas que se podrían calificar de espirituales*”, “(...) *el sí mismo autobiográfico, en cambio, lleva una doble vida. Por un lado puede ser público y abierto y componer lo más grandioso y humano de la mente consciente. Por otro, puede permanecer latente, con sus miríadas de componentes aguardando el momento de activarse*”.

de elaboración-estructura y la exigencia memorística, hizo una primera diferenciación entre fuentes cuajadas y libres.

La distinción formal que tiene particular relación con la tradición es la que existe entre la fuente cuajada, aprendida de memoria, en que la forma del testimonio participa de la tradición, y la fuente libre, donde solo el contenido del testimonio pertenece a la tradición. Se espera de las tradiciones cuajadas que todos los testimonios que se refieren a la misma tradición presenten una misma e idéntica expresión en un mismo contexto.

En nuestra opinión, habría que diferenciar un tercer modo que denominamos *fuentes formalizadas*, donde hay rasgos formales (estilísticos y estructurales) que sí se han transmitido en la tradición de forma memorizada, aunque la transmisión mayoritaria sea libre (del contenido). Es el caso de los cuentos tradicionales, en los que el protocolo de ficción y otros rasgos –las denominadas por Olrik (1908) *leyes épicas*, por ejemplo– sí se han transmitido como fuentes cuajadas. Estas tres formas de transmisión de la tradición discursiva se observan en las diferentes manifestaciones del PCI. Así, encontramos la forma cuajada en los refranes y en las canciones, la formalizada en representaciones teatrales tradicionales como los “paloteados” navarros (“dances” en Aragón), que combinan una estructura tradicional fija con coplas sobre los sucesos del pueblo, que varían y se actualizan cada año; y la libre, en las explicaciones de un artesano, por ejemplo. Estos tres modelos distintos de evocación en la tradición discursiva generan efectos importantes en la diacronía de la lengua y de los corpora del PCI¹⁷. La relación entre formas tradicionales y nuevas formas contemporáneas obedece a estas evoluciones como podemos ver, por ejemplo, en géneros textuales como las leyendas que han evolucionado a las leyendas urbanas. Basta recordar las relaciones evidentes entre algunas de ellas como la “Leyenda del sacamantecas” y la leyenda urbana “Rapto en Eurodisney”.

Así pues, el PCI aporta una gran riqueza de diversidad textual, riqueza que se incrementa con la integración de otros lenguajes y expresiones como la música (en el cancionero, por ejemplo) y la kinésica o expresión corporal (en escenificaciones, juegos, etc.). Creemos que estos modelos discursivos tradicionales, muchos de ellos íntimamente asociados a la adquisición del lenguaje, son de gran importancia en la educación lingüística. En este sentido, aunque es cierto que a veces los géneros del PCI son difíciles de definir y de límites borrosos (juegos, retahílas, canciones narrativas, narraciones acumulativas, enigmas...), estos recorren toda la gama de tipologías discursivas, lo que les otorga un valor educativo indudable. Por otra parte, al ser manifestaciones de las culturas no oficiales, suponen un contrapunto necesario a la cultura predominante de las élites. No se nos escapa, sin embargo, que el proceso irrefrenable de homogeneización o globalización de la “cultura oficial globalizada” hace que casi todas las culturas locales pasen a la categoría, si no de culturas no ofi-

17. Fribourg (1990:117) pareció entrever este fenómeno, puesto que distinguía entre una literatura oral tradicional con ciertos elementos formalizados en la enunciación (cuentos, mitos, leyendas...), y otra de actualidad sin ellos (chistes, rumores, etc.).

ciales, al menos de culturas subordinadas. Este sería un nuevo parámetro que habrá que tener en cuenta en el estudio y aplicación didáctica del PCI: el de cultura local frente a cultura global.

4.2. *Patrimonio Cultural Inmaterial y Psicodinámica oral*

El último factor de influencia del Patrimonio Cultural Inmaterial en la adquisición y desarrollo del lenguaje es la *psicodinámica oral*, entendida como la manera como los hablantes manejan el conocimiento y la expresión verbal.

Como han señalado varios autores (Corres Díaz de Cerio 1980; Fribourg 1987; Ong 2001; Zunthor 1989; entre otros), en la historia de la cultura y de la tradición, se puede distinguir entre culturas de la palabra –también llamadas culturas de tipo primario o inmediato, o culturas orales primarias–, y culturas de oralidad secundaria o culturas de oralidad mixta, donde la escritura ejerce diferentes niveles de influencia, y entre las que se encontraría la cultura contemporánea de la imagen y de la era electrónica. Tal como constató Ong (2001:16), el sonido es fundamental no sólo en la comunicación, sino también en el pensamiento, por lo que la escritura nunca puede prescindir de la oralidad.

Las personas de oralidad primaria aprenden (2001:18) por medio del entrenamiento, por discipulado, escuchando, por medio del dominio de los proverbios y de las maneras de combinarlos y reunirlos; por asimilación de otros elementos formularios; por participación en una especie de memoria corporativa; y no mediante el estudio en sentido estricto. Son culturas verbo-motoras, donde las palabras y la interacción humanas son primordiales, y se caracterizan por ciertas psicodinámicas (2001: 38-80), esto es, por procesos de pensamiento propios, derivados de la percepción de las palabras como sonidos dinámicos (sensación evanescente), pero también como acontecimientos y hechos que poseen un gran poder, a veces, incluso mágico. Como en estas culturas una persona sabe o conoce aquello que es capaz de recordar, el conocimiento se expresa mediante formas o expresiones que ayudan al recuerdo como las fórmulas, los proverbios e incluso el ritmo. En definitiva, la cultura oral primaria, en cuanto a su pensamiento y su expresión, prefiere la acumulación a la subordinación; es acumulativa antes que analítica (utiliza fórmulas para recordar); redundante o “copiosa”; conservadora y tradicional (reprime la experimentación intelectual); se sitúa cerca del mundo humano vital; presenta matices agonísticos (enfrentamientos verbales, dialéctica, etc.); es empática y participante antes que objetivamente apartada; homeostática (es decir, equilibrada en un presente, siempre contemporánea); y situacional antes que abstracta. Y, por último, destaca en la memorización oral su gran componente somático.

La palabra oral, como hemos notado, nunca existe dentro de un conjunto simplemente verbal, como sucede con la palabra escrita. Las palabras habladas siempre constituyen modificaciones de una situación existencial, total, que invariablemente envuelve el cuerpo. La actividad corporal, más allá de la simple articulación vocal, no es gratuita ni ideada por medio de la comunicación oral, sino natural e incluso inevitable.

En la articulación verbal oral, particularmente en público, la inmovilidad absoluta es en sí misma un gesto poderoso. (Ong 2001: 71)

Pues bien, esta psicodinámica de la oralidad primaria es interesante para entender tanto el tránsito del niño hacia la cultura escrita –la denominada *psicogénesis de la lectoescritura* (vid. Ferreiro 2002)– como el desarrollo de su competencia comunicativa, entendida esta como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan comunicarse de manera efectiva, y entre los que se incluyen los elementos no verbales. Es más, dado que la transmisión oral constituye una técnica comunicativa humana de gran complejidad, puesto que incluye siempre la globalidad de la expresión corporal (tanto en una vertiente voluntaria y controlable como en otra involuntaria e incontrolable), esta se convierte en un ámbito privilegiado para el trabajo didáctico integrado y para el conocimiento y regulación del propio organismo del niño. Su complejidad queda avalada por el gran número de comportamientos comunicativos que incluye, como sintetizó Scheffen (1984) en un esquema muy revelador:

1. Comportamiento verbal (audible), que incluiría tanto lo lingüístico como lo paralingüístico, es decir, lo audible, pero no propiamente lingüístico.
2. Comportamiento kinésico (gestual), que comprendería no sólo todo tipo de movimientos y gestos corporales, incluida la expresión facial, sino también otros elementos procedentes del sistema neurovegetativo o de otros sistemas corporales, como por ejemplo, el rubor. Integra lo voluntario o controlable y lo involuntario o incontrolable, y engloba asimismo aspectos psíquicos como la postura del sujeto (abierta, defensiva o evaluativa).
3. Comportamiento táctil.
4. Comportamiento territorial o proxémico (las distancias en la situación comunicativa).
5. Otros aspectos comunicativos poco atendidos como los olores.
6. Comportamientos que tienen que ver con el uso de la indumentaria, la cosmética, la ornamentación, etc.

Quien más ha atinado en la captación de la oralidad como técnica ha sido, sin duda, Fernando Poyatos, quien afirma (1994: 129-224) que la comunicación humana presenta una estructura triple básica compuesta por el lenguaje, el paralenguaje y la kinésica, e insiste en que el error más reiterado en el análisis del discurso ha sido no ver esa inseparable triple realidad del lenguaje vivo. La expresividad del niño recurre muy frecuentemente a esa combinación de paralenguaje y de kinésica con el lenguaje para aportar información adicional, por economía expresiva o, incluso, por deficiencia o limitación verbal, puesto que capta la lexicalidad y gramaticalidad del paralenguaje y la kinésica, que siempre aparecen en perfecta congruencia con lo verbal. Identifica, a través de las categorías no verbales, comportamientos comunicativos personales y socioculturales, y, sobre todo, es capaz de relacionarlas con el lenguaje y valorar si duplican, refuerzan, debilitan, contradicen o camuflan lo expresado lingüísticamente. Esta riqueza comunicativa de la estructura triple básica –tan desatendida en otros estudios– nos parece esencial en la didáctica de la expresión oral del niño.

La riqueza comunicativa de lo oral es intrínseca al PCI (vid. Asiáin 2004), ya que, como afirma Zumthor (1989), sus manifestaciones constituyen complejos verbo-moto-

res o performativas, compuestas por la voz, la expresión corporal, el vestuario, los accesorios... Además, la oralidad del PCI implica cinco operaciones que son también esenciales en el aprendizaje del niño, como son la producción, la comunicación, la recepción, la conservación y la repetición de los textos.

5. Final

Como se ha podido comprobar a lo largo del artículo, el Patrimonio Cultural Inmaterial atesora valores educativos importantes para el desarrollo integral de la mente corporizada desde la infancia, especialmente en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Por una parte, su psicodinámica oral está muy próxima a la del niño en su interacción lingüística con el adulto. Por otra, la variedad y diversidad de enunciados y textos que el PCI aporta va configurando la tradición discursiva de los hablantes de una lengua desde su infancia, contribuyendo así al desarrollo de su competencia comunicativa.

6. Referencias

- AGUIRRE, I. *et al.* (2008): *El Acceso al patrimonio cultural: retos y debates*, Pamplona, Cátedra Jorge Oteiza-Universidad Pública de Navarra.
- ALONSO PONGA, J. L. (2009): "La construcción mental del patrimonio inmaterial", *Revista de Patrimonio Cultural de España (IPCE)*, 0, 43-59.
- ARCHIVO DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE NAVARRA, <http://www.navarchivo.com>; Último acceso: 05/05/2012.
- ARMSTRONG, T. (1999): *Las inteligencias múltiples en el aula*, Madrid, Editorial Manantial.
- (2001): *Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*, Barcelona, Editorial Norma.
- ASIÁIN ANSORENA, A. (2004): "El estudio y la preservación del patrimonio oral: hacia una antropología de la mente corporizada", en *Sukil. Cuadernos de Cultura Tradicional*, 4, 175-219.
- (en prensa): "Transmisión del patrimonio cultural inmaterial: entre la gestión y la didáctica", en *Actas del Congreso Internacional de Patrimonio Cultural Inmaterial*, Bilbao, 13-16 de octubre de 2010.
- BIGAS, M. y CORREIG, M. (ed.) (2000): *Didáctica de la lengua en educación infantil*, Madrid, Síntesis-Educación.
- BRUNER, J. (1986): *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- (1990): *Acts of meaning*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- BURKE, P. (1991): *La cultura popular en la Europa moderna*, Madrid, Alianza Universidad.
- CARDONA, G. R. (1994): *Los lenguajes del saber*, Madrid, Gedisa.
- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.) (1990a): *Literatura infantil*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- (coords.) (1990b): *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- (coords.) (1993): *Literatura infantil de tradición popular*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.

- (coords.) (1999): *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- (coords.) (2001): *La literatura infantil en el siglo XXI*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- CHOMSKY, N. (1959): “A review of B.F. Skinner’s Verbal Behavior”, en *Language*, 35, 26-58.
- (2003): *Sobre la naturaleza y el lenguaje*, Madrid, Cambridge University Press.
- CORRES DÍAZ DE CERIO, R. (1980): “Los cuentos que me contaron. Narraciones orales de Torralba del Río”, en *CEEN*, 12, 151-254.
- DAMASIO, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*, Barcelona, Círculo de lectores.
- DARRAS, B. (2008): “Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. La cuestión de la cultura elitista en democracia”, en I. Aguirre *et al.*, *El Acceso al patrimonio cultural: retos y debates*, Pamplona, Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza-Universidad Pública de Navarra, 119-165.
- DURAND, G. (2000): *Lo imaginario*, Barcelona, Ediciones del Bronce.
- FERREIRO, E. (comp.) (2002): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Madrid, Gedisa.
- FINNEGAN, R. (1992): *Oral poetry*, Indianapolis, Indiana University Press.
- FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón, Ediciones Trea.
- FRIBOURG, J. (1987): “La literatura oral, ¿imagen de la sociedad?”, en *Temas de Antropología Aragonesa*, 3, 101-117.
- (1990): “D’un texte... à l’autre” *En la variabilité dans la littérature orale*, París, CNRS, 117-131.
- GARCÍA PADRINO, J. (dir.) (2003): *La comunicación literaria en las primeras edades*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARDNER, H. (1994): *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.
- (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona, Paidós.
- KABATEK, J. (2006): “Tradiciones discursivas y cambio lingüístico”, en G. Ciapuscio *et al.* (eds.) *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 151-172.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza.
- MARINA, J. A. (2011): *El cerebro infantil: la gran oportunidad*, Barcelona, Ariel.
- MINISTERIO DE CULTURA DE ESPAÑA (2011): *Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Publicación on-line: http://www.mcu.es/patrimonio/docs/MC/IPHE/PlanesNac/PLAN_NACIONAL_PATRIMONIO_INMATERIAL.pdf; Último acceso 05/05/2012.
- OLRIK, A. (1908): “Episke love i folkedigtningen”, *Danske Studier*, 5, 69-89.
- ONG, W. J. (2001): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, F.C.E.
- PARTEN, M. (1932): “Social play among preschool children”, en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27.
- PELEGRÍN, A. (1984): *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*, Madrid, Cincel.
- (1986): *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*, Madrid, Cincel.
- PIAGET, J. (1967): *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Seix Barral.
- PLANELLA, J. (2006): *Cuerpo, cultura y educación*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid, Istmo.
- PRAT FERRER, J. J. (2008): *Bajo el árbol del paraíso: historia de los estudios sobre el folclore y sus paradigmas*, Madrid, CSIC.

- REDFIELD, R. (1947): "The folk Society", en *American Journal of Sociology*, LII, 4, 293-308.
- (1973): *La pequeña comunidad. Sociedad y cultura campesinas*, La Habana, Instituto Cubano del Libro-Ciencias Sociales.
- RUIZ BIKANDI, U. (coord.) (2000): *Didáctica de segundas lenguas para la Educación infantil y Primaria*, Madrid, Síntesis-Educación.
- SCHEFLEN A. E. (1984): "Sistemas de comunicación humana", en G. Bateson *et al.* (eds.), *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós.
- SKINNER, B. E. (1957): *Verbal Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, publicación on-line: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006>; Último acceso: 30/03/2012.
- VANSINA, J. (1966): *La tradición oral*, Barcelona, Labor.
- VYGOTSKY, L. (1934): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- ZUMTHOR, P. (1989): *La letra y la voz*, Madrid, Cátedra.

Expresión escrita: pilotajes, plantillas, atomización, análisis y aprendices de 6 años

Consuelo Allué Villanueva

Resumen: En este artículo hacemos referencia a alguno de los pilotajes sobre expresión escrita en Educación Primaria y Secundaria en que hemos participado. Nos detenemos en la eficacia del uso de plantillas para la planificación de los escritos, analizamos (con ejemplos) cómo ayudan a los aprendices a atomizar su pensamiento y contribuyen al meta-aprendizaje. Ofrecemos un ejemplo de reducción de plantilla a “micro-plantilla”, analizamos dos textos de aprendices de 6 años, y destacamos la importancia de la observación de los trabajos de los aprendices y la influencia de sus modelos previos.

Palabras clave: pilotajes, planificación expresión escrita, aprendices 6 años.

Abstract: In this article we refer to some pilot work on writing in Primary and Secondary Education in which we have participated. We focus on the effectiveness of the use of templates for the planning of writings; we analyze (with examples) how they help learners to atomize their thought and how they contribute to meta-learning. We offer an example of reduction of template to “micro-template”, we analyze two texts by 6-year old learners, and we emphasize the importance of the observation of learners’ work and the influence of their previous models.

Keywords: pilot work, planning of writings, 6-year old learners.

“Si os dan papel pautado, escribid por el otro lado”, dijo Juan Ramón Jiménez, gran poeta sin duda, que invitaba a la libertad y, no obstante, siempre se complació rodeado de discípulos. Quizá lo más inteligente y eficaz sea hacer al insigne maestro un poco de caso y un poco de no caso: escribamos por la parte pautada y por la no pautada.

Cuando se trata de escribir un texto, pintar un cuadro, componer o improvisar una breve obra musical, etc., hay habitualmente dos *fuerzas* contrarias cuyo empuje sentimos los docentes, *fuerzas* que bien podríamos llamar centrífuga y centrípeta. Una nos impulsa a pautar racionalmente el aprendizaje, a desarrollar la competencia del alumnado dentro de las dinámicas escolares, a trazar objetivos pensando en las necesidades académicas y profesionales. Es la fuerza centrípeta, que nos hace mirar hacia “el sistema” y situarnos en nuestra vida de este siglo XXI. La otra, la centrífuga, más artística y libertina, nos atrae a la primera línea del pensamiento conceptos como creatividad, descubrimiento, creación literaria o aprendizaje por deducción y experimentación.

En este artículo, voy a exponer (y a intentar razonar) el proceso que nos ha llevado al Equipo Explora y a bastantes docentes a utilizar para el trabajo de la expresión escrita plantillas confeccionadas desde el punto de vista de la tipología textual y ofrecidas a modo de andamios para la reflexión y organización de la información¹. Se trata de plantillas que los aprendices deben completar. Las proponemos a los alumnos para su trabajo del “antes”, es decir, en ese primer momento del proceso de la escritura que corresponde a la planificación –una de ellas la ofreceré más adelante como ejemplo–.

Lo que constatamos: el “adiestramiento” negativo del alumnado

Hacia el curso 2003-2004 comenzamos el pilotaje del Método Explora, gracias a la colaboración de centros como Ermitaberrri E.P. (Burlada-Navarra), o el IES María Enríquez (Gandía-Valencia). En el Método Explora, como bien proponen muchos especialistas en expresión escrita (Víctor Moreno, Daniel Cassany, Pedro Jimeno, etc.), trabajamos según el proceso de tres pasos antes-durante-después, planificación-textualización-revisión. Como se puede ver en la imagen 1, es necesario que los aprendices ordenen, analicen, se hagan preguntas y entren en contacto desde el principio con una metodología que exige el esquema.

¿Cuándo? Primeros sonidos	+
Significado	
¿Cuándo? Primeras palabras	
Significado	
Idioma ¿Por qué?	
Otros datos	

Imagen 1.

1. Equipo Explora: hago referencia a Agustina Pérez López, Víctor Moreno (última incorporación al equipo de Explora Leyendo) y a mí misma. Acerca del Método Explora puede consultarse este enlace: <http://www.cenlit.com/images/cenlit/metodo/manual.html>.

El alumnado (3º de Primaria en este caso) realizó los dos-tres primeros ejercicios propuestos, y, al observar sus producciones, comprobamos que muchos se limitaron a responder escuetamente las preguntas como si estuviesen rellenando fichas. El descubrimiento nos resultó traumático, y no lo digo por decir, sino con plena conciencia del significado que tiene la palabra traumático. En el Equipo Explora trabajábamos intentando aunar la creatividad, lo lúdico (gracias en gran parte a nuestros excelentes y entusiastas dibujantes, Jesús Alonso y Pablo La Parra), la metodología, el autoconocimiento, la competencia literaria, la expresión escrita como herramienta para el aprendizaje (“lifelong learning”)... Y chocamos con esta cruda realidad: bastantes aprendices se limitaban a responder las preguntas de lo que era un esquema de ayuda como si se tratase de una ficha. A tan temprana edad parecía haber ya un cierto adiestramiento negativo en la resolución de tareas, consecuencia de la dinámica de fichas, hueco-palabra, hueco-palabra.

2. PRIMERAS PALABRAS

Vamos a realizar una investigación sobre el idioma. Queremos saber cuáles son los primeros ruidos y las primeras palabras que dicen los niños. Probablemente tú no recuerdas bien cómo empezaste a hablar, así que averígualo como un detective profesional.

Pregunta a tus padres, abuelos, hermanos mayores, primos... Reproduce tus primeros sonidos y primeras palabras, e intenta escribirlas tal y como las pronunciabas (esta es ya una labor de científico-lingüista).

BLA BLA BLA BLA BLA
BLA BLA BLA BLA BLA
BLA BLA BLA BLA BLA
BLA BLA BLA BLA BLA
BLA BLA BLA BLA BLA
BLA BLA BLA BLA BLA
BLA BLA BLA BLA BLA



Después ordena la información:

- primeros sonidos
- primeras palabras
- en qué idioma
- qué querías decir realmente
- qué edad tenías (meses, un año...)
- otros datos (quién te escuchaba, quién lo recuerda, con quién hablabas...)

Finalmente, después de ensayar un borrador en el cuaderno de las investigaciones, escríbelo aquí, sin olvidarte de nuestros amigos los párrafos. Ya sabes que los párrafos son muy importantes: cuando comenzamos a desarrollar una idea hacemos un párrafo nuevo.

Primeras palabras



¿Cuándo?	
Primeros sonidos	
Significado	
¿Cuándo?	
Primeras palabras	
Significado	
Idioma	
¿Porqué?	
Otros datos	

Sustantivos: sonido, palabra, cosa, mes, idioma, ruido, papá, mamá.
Adjetivos: poco-a, primero-a, mio-a, corto-a, largo-a.
Verbos: decir, pronunciar, pedir, preguntar, llamar, gritar.
Adverbios: bien, mal, rápidamente, repetidamente, no.
Conectores: cuando, al principio, después, luego, por último, y, también, además.

Ejercicio mencionado completo.

Así que “exploradores” y docentes tomamos buena nota de esto y, en la preparación (antes-planificación) de los siguientes ejercicios de expresión escrita, insistimos en que no se trataba de responder a las preguntas como si fuera un cuestionario o estuviésemos rellenando las ya tradicionales fichas. Los aprendices comprendieron la diferencia

entre las preguntas planteadas como ayuda para reflexionar y buscar información, y las preguntas-examen para completar fichas. Consiguieron, poco a poco y gracias en gran parte a la insistencia de las maestras (en nuestro caso todas mujeres), producir unos ejercicios de expresión escrita más extensos. Y además, y lo más importante y definitivo para el aprendizaje, comprendieron la diferencia entre rellenar una ficha y producir un texto cuya finalidad es expresar experiencias y aprendizajes, crear historias y desarrollarlas, defender opiniones, etc.

Andamiaje y plantillas para la atomización del pensamiento

Además de nuestra experiencia con el Método Explora, hemos trabajado con el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra en diversos proyectos para el trabajo de la expresión escrita en las aulas (tanto de Primaria como de Secundaria). Entre otras cosas, participé en lo que se llamó la Comisión Lingüística, que tenía como uno de los objetivos prioritarios la propuesta de materiales para trabajar las competencias lingüísticas desde el punto de vista del Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL). Comprobamos que nuestras convicciones (las del Equipo Explora) sobre la expresión escrita y las aulas confluían con las de diversos y reconocidos especialistas en didáctica de las lenguas, sobre todo L2. Comenzaron diferentes pilotajes y desarrollos de proyectos y materiales, algunos de los cuales pueden consultarse *online*

(<http://www.educacion.navarra.es/portal/Informacion+de+Interes/Publicaciones>):



Título: La comprensión lectora en las lenguas del currículo

Autor(es): Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales

Fecha de Edición: 21 de agosto de 2006

Se planteó una prueba de evaluación externa para los centros de Primaria (hacia 2007-2008). Lo que recibían los alumnos para demostrar su capacidad como escritores era un cuadernillo en el que se presentaba:

- la explicitación del tipo de texto y el tema: en este caso, se trataba de escribir una narración sobre piratas;
- antes del espacio para el texto de la narración (hojas pautadas), con la intención de “obligar” a los aprendices a preparar un guión (a modo de planificación), se añadió una página en la que se decía: “Antes de empezar a escribir, hago un guión” con algunas ideas y sugerencias acerca del mismo, formuladas en general en forma de pregunta. Por ejemplo: “Decide cómo será el pirata protagonista de tu narración: cuál es su nombre, cómo es, qué tiene, qué le falta...”;
- a continuación, se ofrecían unas líneas para que los aprendices organizaran estos datos.

Antes de empezar a escribir, hago un guión

Debes hacer un guión para ordenar tus ideas:

- Decide cómo va a ser el pirata protagonista de la historia que vas a escribir cómo se llama, cómo es, qué tiene, qué le falta ...
- Piensa en su barco y en quiénes le acompañan.
- Anota qué ha hecho, qué le ocurre: con quién se encuentra, qué quiere conseguir, si le gusta lo que hace...
- Piensa cómo acaba la aventura: si se soluciona todo, si están contentos/tristes, si creen que ha merecido la pena...

*El pirata protagonista se llama Swanano es gao
pero es muy buena en las peleas tiene un gran
barco pero no tiene espada y está buscando
la espada de oro. Su barco es muy grande y
los que le acompañan son Ima, Saisa, Gaisan
y dos gatos. Lo que le ocurre es que para encontrar
la espada necesita el mapa que tiene el m
dragón pero esa tiene que derrotar al dragón
Al final se acen amigos del dragón y encuentran
la espada.*

<http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/correccion.pdf>

¿Qué hicieron? En general, respondieron a las preguntas planteadas con un resumen (redactado como tal) de lo que sería su versión definitiva. Es decir, en el lugar del guión redactaron su texto resumido y, después, en las líneas destinadas a la narración lo “copiaron” un poco más extenso. Esto nos demostró que no realizaron una verdadera planificación, porque no pensaron en los diversos personajes, sus relaciones, sus características, cuál era el conflicto que debían resolver, cuál la solución... (Se mezclan cuestiones de expresión escrita con otras relacionadas con la tipología textual: en ambos aspectos había unas cuantas cosas que trabajar con los aprendices.)

Concluimos que eran necesarios unos instrumentos de planificación que realmente obligasen a los aprendices a pensar, a analizar, a atomizar su pensamiento, a decidir quién era el protagonista, cuál era su conflicto, etc. (nos referimos en este caso a la narración, claro, siguiendo con los ejercicios y pilotajes en los que nos basamos). Así, los miembros del equipo Explora preparamos y ofrecimos a docentes interesados en el desarrollo de la expresión escrita una serie de plantillas. El uso de estas plantillas en las aulas nos permitió continuar experimentando la utilidad de nuestras propuestas, corregir, añadir, eliminar...

Macroplantillas y microplantillas

Como hemos dicho, comprobamos que es necesario explicitar datos, pedir de forma expresa al aprendiz que decida los elementos de su futuro texto, que analice, piense, concrete. Y comprobamos, también, que a través de un esquema libre no resulta fácil a los aprendices más jóvenes aportar-explicitar los datos fundamentales. Así, decidimos ofrecer plantillas para completar de manera “obligatoria” en el trabajo de planificación. (plantillas que no tienen nada que ver con la dinámica de hueco-palabra de las fichas a que también hemos hecho referencia, puesto que, para el trabajo con las plantillas, es necesaria la reflexión, y para rellenar palabra-hueco en las fichas en muchas ocasiones no).

Una de ellas es la que sigue: plantilla preparación texto narrativo.

Idea principal que quieres comunicar / quiere comunicar el autor:	Título	Recuerdas: – quién cuenta la historia; – cada personaje nuevo necesita presentación; – no incluyas nada que no tenga importancia en la historia; – respeta los tiempos verbales.
Argumento (en esquema): • Planteamiento (situación inicial): • Nudo (suceso): • Desenlace (final):	Problema	Solución
Personajes y características fundamentales: • Protagonista: • Enemigo o antagonista: • Otros:	Lugar (escenario)	Época-tiempo
Conectores que podemos utilizar		
Conjunciones que podemos utilizar		

Esta plantilla es la que llevamos a un centro cuyo profesorado trabajaba la expresión escrita. La ofrecimos a los docentes, y comentamos pros y contras de su uso. Algunos maestros de los cursos iniciales de Primaria, como es lógico, señalaron que era excesiva para el primer ciclo. No obstante, se pusieron a la tarea. En la segunda sesión de trabajo conjunto, tuvimos oportunidad de comprobar de qué manera una plantilla excesiva se puede simplificar hasta resultar comprensible y útil para los jóvenes aprendices de seis años:

Personaje	¿Dónde vive?	¿Qué le pasa?	¿Cómo se soluciona?
-----------	--------------	---------------	---------------------

Microplantilla del cuento.

Observación de las producciones de l@s aprendices:
algunas informaciones clave

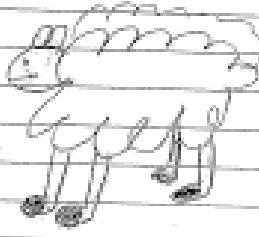
Además de disfrutar de la propuesta de microplantilla, pudimos comprobar su eficacia, y leímos algunos de los trabajos de l@s jóven@s escritores. Presentamos a continuación dos de ellos, muy interesantes por el contraste que existe entre ambos, y por lo que nos enseña sobre fuentes, modelos, interactuación entre expresión oral, lectura y expresión escrita, etc.

Mi cuento

Personaje	¿Dónde vive?	¿Qué le pasa?	¿Cómo se solucionó?
oreja que se llama Ana y tiene mucha melena	en la granja	cele a bien quitado toda la melena	que le sa le mas melena

La Oreja

En se una vez una oreja que se llama Ana y tenía mucha melena en la granja cele a bien quitado toda la melena que se en con una maquina del tiempo que le sa le mas melena y colorado este cuento se acabado



Con la observación de la imagen y con la lectura pausada y atenta de este cuento, “La oveja”, podemos constatar:

- cómo completa la micro-plantilla; como hemos señalado anteriormente, la necesidad de rellenar la plantilla hace que el aprendiz deba atomizar su pensamiento, debe explicitar los elementos de la narración; así, además, de manera inconsciente va acercándose a conceptos de tipología textual, se produce un meta-aprendizaje, aprende a aprender;
- elige un título para su cuento, entre otras razones porque su profe le ha colocado un espacio expreso para ello, una línea más estrecha a ambos lados al comienzo de la pauta; la plantilla y la pauta ayudan también a esto;
- emplea una de las fórmulas tradicionales para el comienzo del cuento, “érase una vez”; constatamos, por una parte, que conoce e identifica estos comienzos;
- la aprendiz (en este caso es una niña llamada Leyre, como se puede ver en la parte superior izquierda de la hoja) ha delimitado muy bien el problema (le quitaron la melena) y la solución (le sale gracias a una máquina del tiempo);
- si leemos el cuento despacio, podemos incluso imaginar diferentes viñetas que podrían acompañar al cuento; muy probablemente, Leyre podría dibujar unas cuantas viñetas para su cuento, y creo que incluso se percibe que uno de los modelos que tiene in mente para construir su cuento son o bien los cómic o bien los dibujos animados, mucho más incluso que los cuentos tradicionales (contados o leídos).

Continuemos con el otro ejemplo. También en este caso, con la observación de la imagen y con la lectura pausada y atenta de “La princesa y la niña”, podemos constatar:

- en este caso, tenemos dos personajes, mucho más tradicionales que en el caso anterior, vinculados al mundo de los cuentos de hadas;
- el cuento es más extenso que el anterior (el anterior tiene 9 líneas escasas y este ocupa 20);
- a la extensión va aparejada una muy diferente sintaxis; las oraciones son mucho más extensas en este texto, dado que, concretamente, solo hay una oración en todo él; y todos los elementos los une la aprendiz con nexos copulativos;
- los modelos de esta aprendiz son, como puede deducirse de la lectura y análisis de su texto, los cuentos tradicionales (más bien el grupo de los llamados “de hadas”) y las narraciones orales; vemos cómo encadena sucesos, al modo de las narraciones tradicionales, que tiene esa conciencia de que en los cuentos suceden unas cuantas cosas, que se encadenan estos sucesos, y cómo lo escribe como lo contaría, de la misma manera que lo haría en expresión oral.

Mi cuento

Personaje	¿Dónde vive?	¿Qué le pasa?	¿Cómo se soluciona?
Príncipe Juan y una dama	en un palacio	que se en cuenta en un lelo	caidando al lelo

La princesa y el niño

Habría una vez un príncipe que se llama Juan y la dama que se llama Ana un día en la noche tocó con la puerta y al ir la puerta y se abrió se encontró con un lelo y se lo queda visto que en cuenta en a su madre y al siguiente día fue al parque con la niña la llevo al parque de repente lloró la niña y la princesa le dijo que importa por que tengo los parques y de repente una señora que era su madre al fin encontró a su madre y todos fueron al castillo y el príncipe y la dama se casaron.

La conclusión es fácil: todos los ensayos son interesantes, si nos sirven para seguir caminando hacia adelante; y, además, la observación y análisis de las producciones de los aprendices nos da mucha información sobre sus procesos de pensamiento para la producción de sus textos, información que podemos aprovechar para ofrecer nuevas referencias, instrumentos de apoyo, modelos y pautas.

Bibliografía

(todas las obras referidas son accesibles *online*)

JIMENO CAPILLA, Pedro (2009): *La competencia comunicativa: producción de textos escritos*, Gobierno de Navarra.

http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/47/47151_ESO2_Caorreccion_de_textos_escritos.pdf

PÉREZ LÓPEZ, Agustina (2007): “Explorando caminos”, en *Biribilka*, n° 6, Gobierno de Navarra.

<http://es.scribd.com/doc/27473191/1/EXPLORANDO-CAMINOS>

SANZ, Ángel (2009): *Orientaciones para la corrección de textos escritos. Evaluación Diagnóstica. Educación Primaria*, Gobierno de Navarra.

http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/46/46899_EP4_Correccion_de_textos_escritos.pdf

SANZ, Ángel, ALDASORO, Eduardo, ALLUÉ, Consuelo y SOLA, Mercedes (2009): *Testu idatziaik zuzentzeko orientabideak. Ebaluazio diagnostikoa, Lehen Hezkuntza*, Gobierno de Navarra.

<http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/korrektion.pdf>

Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión

Victoria Zenotz

Universidad Pública de Navarra

Resumen: Este artículo revisa los distintos enfoques que se han adoptado en la investigación de la motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días. Partiendo de una perspectiva psicológico-social, nos centramos después en una perspectiva cognitiva y finalmente se presentan enfoques más actuales que consideran la motivación como algo cualitativamente específico de cada aprendiz de lenguas.

Palabras clave: motivación, enseñanza lenguas, perspectivas actuales.

Abstract: This article reviews the different approaches which have been taken in motivation research in language learning from mid last century till nowadays. We focus first on a social-psychological approach, then on a cognitive approach and finally we present more modern perspectives which consider motivation as something qualitatively specific from every language learner.

Keywords: motivation, language learning, modern perspectives.

El estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas se origina al tratar de buscar una explicación a las diferencias entre la facilidad con que algunas personas aprenden las lenguas y las dificultades que otras encuentran. La constatación de la existencia no sólo de aspectos relacionados con la aptitud o la inteligencia, sino también de tipo actitudinal ha colocado a la motivación en el centro de la investigación sobre el aprendizaje de lenguas (Dörnyei, 1994, 2005; Gardner, 1985, 2006; Ushioda, 1996).

Numerosos/as especialistas han tratado de definir el concepto de motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas. Gardner (1985), una referencia en este campo, la define como el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo (Gardner 1985:10). Nunan (1999:233) considera que quien desea aprender una lengua y experimenta satisfacción al realizarlo activa mecanismos y actitudes favorables para conseguirlo. Dörnyei (2001), que es probablemente la figura más importante en esta especialidad en los últimos años, define la motivación como la elección de una acción concreta, la persistencia

en ella y el esfuerzo invertido en la misma (Dörnyei, 2001:7). Podríamos concluir que se trata de un impulso para realizar una acción, pero no sólo en un momento dado, sino a lo largo de un cierto tiempo.

Las diversas perspectivas que se han adoptado en el estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas pueden agruparse en tres los enfoques fundamentales: el enfoque psicológico social, el enfoque cognitivo y las perspectivas actuales. En la revisión que presentamos aquí no pretendemos realizar un trabajo exhaustivo en el que se mencione cada autor y tendencia, sino dibujar unos trazos representativos de la investigación realizada en este campo.

Perspectiva psicológico-social

El enfoque psicológico-social ha sido durante muchos años dominante en la investigación de aprendizaje de lenguas y las propuestas de Gardner y sus actualizaciones posteriores (Gardner, 1985, 2006) siguen siendo válidas para muchos/as especialistas. Este autor fue pionero en señalar la motivación como factor de éxito en el aprendizaje de lenguas. Aunque comienza sus estudios en los años cincuenta, es en los setenta cuando formula su Modelo socio-educacional (Gardner y Lambert, 1972) en el que subraya la importancia de las actitudes hacia la comunidad lingüística de la L2 en el aprendizaje de la L2. Todos los demás modelos de corte psicológico-social de un modo u otro hacen revisiones y aportaciones a este.

Una de las contribuciones esenciales de este modelo es la distinción entre motivación integradora e instrumental según sea el objetivo del aprendizaje. Se entiende por Motivación integradora el deseo de aprender una lengua para integrarse en la cultura de los/las hablantes de la L2. La Motivación instrumental sería el deseo de aprender una lengua para lograr ciertos fines de tipo práctico como podría ser obtener un ascenso en un trabajo. A pesar de la gran aceptación que ha tenido esta distinción, un aspecto que se ha discutido es la superioridad no de la Motivación integradora en el aprendizaje de lenguas (Gardner, 1985).

Se señala que esta distinción puede tener más sentido en contextos de aprendizaje de segunda lengua y no tanto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos referimos al aprendizaje de segundas lenguas al realizado "in situ", cuando el/la aprendiz está rodeado/a de la comunidad de hablantes de la L2 y no en el aprendizaje de lenguas extranjeras que tiene lugar lejos de la comunidad de hablantes. Más adelante el propio Gardner (Gardner y MacIntyre, 1991) considera que la dicotomía de Motivación integradora y Motivación instrumental no ha de interpretarse en un sentido estricto. Hoy en día son muchos/as los/las autores/as como Brown (2000) que valoran ambos tipos de motivación.

Otra propuesta dentro de la perspectiva psicológico-social es el Modelo del contexto social de Clément (1980), que señala la posible relación entre el deseo que el/la aprendiz siente de integrarse y el estatus que perciba que la L2 tiene.

En el Modelo de la aculturación Schumann (1986) plantea que existen factores que contribuyen a la distancia social existente entre el/la aprendiz y la comunidad de L2

como podrían ser las diferencias lingüísticas y culturales entre la comunidad de la L1 y la de la L2. La fosilización es el mantenimiento de las mismas y la aculturación sería su reducción.

El Modelo de adquisición de L2 de Spolsky (1988) señala que el contexto social por un lado crea oportunidades para el aprendizaje, pero también para la percepción positiva o negativa que el/la aprendiz tiene de la L2. Dicha percepción es fundamental en las actitudes que se generan con respecto a la L2 y a sus hablantes.

Perspectiva cognitiva

El enfoque cognitivo viene marcado por la publicación de un artículo de Crookes y Schmidt (1991) que por primera vez conecta la psicología y el aprendizaje de lenguas. Aunque el concepto de motivación tenía sus orígenes en la psicología, no es hasta ese momento que se comienzan a introducir las últimas propuestas de las teorías motivacionales en el aprendizaje de lenguas. Otra cuestión importante es el deseo de centrar la teoría de la motivación en las situaciones de aprendizaje reales. Consideran que las propuestas de Gardner se sitúan en un contexto de aprendizaje de segundas lenguas y no en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula.

La Teoría de la autodeterminación de Deci (1992) pertenece al campo de la psicología. Según esta teoría la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (la competencia, la afinidad y la autonomía) favorece la Motivación intrínseca. Una de las principales contribuciones de esta teoría es precisamente la distinción entre Motivación intrínseca y extrínseca.

Si la diferencia entre Motivación integradora e instrumental se relaciona con el fin del aprendizaje, la existente entre la Motivación intrínseca y extrínseca hace referencia al origen de la motivación. La Motivación intrínseca surge del/de la aprendiz y se refiere a la satisfacción que el aprendizaje de lengua le causa. La motivación extrínseca se origina en el exterior y puede relacionarse con la motivación instrumental. Este tipo de motivación gira en torno a los beneficios y castigos externos que el/la aprendiz pretende respectivamente obtener o evitar con el aprendizaje de la lengua.

Entre las investigaciones que se han llevado a cabo en el contexto de aprendizaje de lenguas desde este enfoque podemos destacar la de Noels, Pelletier y Vallerand (2000), que afirman que esta dicotomía no sustituye a la de Gardner, sino que la complementa. En este caso, también existen voces que señalan la posible superioridad de un tipo de motivación sobre la otra. Así, Brown (1994) afirma que la Motivación intrínseca tiene conexiones con la *metacognición* y, por ello, es superior a la extrínseca. Otros/as autores/as, como Van Lier (1996) señalan la importancia de ambos tipos de motivación.

Otra teoría dentro del enfoque cognitivo es La Teoría de la expectativa de valor de Eccles y Wigfield (1995), que se sitúa también en el campo de la psicología, aunque especialistas como Ehrman (1996) la han aplicado al aprendizaje de lenguas. Para Eccles y Wigfield (1995), la motivación tiene dos componentes: la expectativa de éxito en una tarea y el valor que el/la aprendiz da a ese éxito. El éxito en la tarea se relaciona con otras teorías como la Teoría de la atrición, la Teoría de la *autoeficacia* y la Teoría del

autovalor. El valor que el/la aprendiz concede al éxito consta de cuatro elementos: el valor del logro, el costo, el valor extrínseco y el valor intrínseco.

Influidos por los nuevos enfoques cognitivos, Tremblay y Gardner (1995) proponen el Modelo socio-educacional que supone una revisión del modelo original de Gardner y Lambert (1972). Aunque las actitudes lingüísticas siguen siendo el elemento fundamental, aparecen otros como la *autoeficacia*, los valores, el deseo de cumplir un objetivo y las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua meta.

Si Gardner dominó el panorama de la motivación en el aprendizaje de lenguas prácticamente hasta los años noventa, desde entonces probablemente es Dörnyei la figura más destacada, debido a sus tan constantes como brillantes aportaciones. Inicialmente propone un modelo cognitivo (Dörnyei, 1994) en el que los elementos de la motivación se clasifican en tres niveles: el nivel del lenguaje (la lengua que se aprende y los objetivos básicos), el nivel del/de la aprendiz (sus características, su autoconfianza y su necesidad de éxito) y el nivel de la situación de aprendizaje (motivos tanto intrínsecos como extrínsecos relacionados con el curso, el grupo y el/la docente). Más adelante, como resultado de sus estudios experimentales Dörnyei y Csizér (2002) han propuesto en su modelo cognitivo siete categorías motivacionales. Además de la integración y la instrumentalidad basadas en Gardner, se incluyen las actitudes hacia los/las hablantes de la L2 (alude al deseo de contacto directo con ellos/as), el interés cultural (se refiere al contacto indirecto a través de productos culturales como música, cine...), la vitalidad de la comunidad meta (la importancia y riqueza de la comunidad según la percepción del aprendiz), el milieu de la L2 (la importancia que en el entorno de la aprendiz se le concede a las lenguas) y autoconfianza lingüística (la percepción de la L2 como una meta alcanzable).

Nuevas perspectivas

En los últimos años, ha habido un cambio importante en la dirección de las investigaciones de motivación. Por un lado, existe una tendencia a considerar la motivación no sólo como un producto, sino también como un proceso, como algo dinámico que tiene fases distintas. Poco a poco, nos vamos alejando de la idea de que las diferencias en motivación entre las personas son cuantitativas, puesto que los componentes varían incluso en una misma persona. Están también patentes la influencia de enfoques como el constructivismo, por ello, se subrayan especialmente los aspectos sociales. En esta línea se sitúan las investigaciones de especialistas como Williams y Burden (1997), Dörnyei y Otto (1998), Dörnyei (2005, 2009) o Ushioda (2008, 2009).

Entre los modelos que se centran en la idea de que la motivación no es un producto, sino un proceso podemos mencionar el Modelo constructivista de Williams y Burden (1997), que recoge varias teorías cognitivas, pero dándoles un enfoque orientado al proceso en el que la interacción con los/las demás es esencial. El modelo cuenta con tres fases: las razones para hacer algo, la decisión de hacer algo y la persistencia en hacerlo. Williams y Burden subrayan la singularidad de la motivación de cada persona y la importancia de aprender a aprender lenguas.

El Modelo de proceso de la motivación de Dörnyei y Otto (1998) subraya también la naturaleza dinámica de la motivación que varía a lo largo del tiempo. El proceso tiene dos dimensiones: las influencias *motivacionales* y la secuencia acción, que cuenta con tres fases: la fase *pre-accional* en la que la motivación se origina, la fase *accional* en la que la motivación se sostiene y se protege y la fase *post-accional* en la que se evalúa todo el proceso. Hiromori (2009) ha llevado a cabo una investigación siguiendo este modelo con resultados muy interesantes.

Siguiendo una perspectiva post-estructuralista, Ushioda (2008:25) señala que la motivación no depende sólo del/de la aprendiz, sino de las prácticas sociales que la rodean. No se trata simplemente de que el contexto influya en la motivación, sino que la motivación se construye socialmente. Desde esta perspectiva Vigotskiana, la motivación, como las funciones cognitivas de orden superior, surge en la interacción con expertos/as. Cuando aprendices y profesores/as comparten objetivos, la motivación se ve impulsada desde dentro del/de la aprendiz, en vez de reducirse a motivaciones que parten sólo del/de la profesor/a y se limitan a premios y castigos. En su enfoque, Ushioda (2009) tiene una concepción relacional de la motivación, no lineal. Cree que ha habido una simplificación excesiva en el concepto de motivación basado en patrones causa-efecto que no han tenido en cuenta las individualidades. Para ella, el aprendizaje de lenguas no es simplemente un proceso cognitivo, sino un proceso situado en una cultura concreta y en un momento histórico determinado (2009, p. 220). Los/las aprendices son fundamentalmente personas, es decir, seres únicos que interrelacionan con un sistema complejo de relaciones sociales y contextos que no son estables y es en esa interrelación cuando surge la motivación.

Finalmente, vamos a incluir la última propuesta de Dörnyei que se basa en una Teoría de psicología social formulada por Markus y Nurius (1986). Un elemento muy importante de esta teoría es el de los “*selves* posibles” (auto-conceptos posibles). Frente a las creencias tradicionales de que la idea que las personas tienen de sí mismas (el *self* o autoconcepto) sólo se centra en el presente, se afirma que los posibles *selves* reflejan los deseos, fantasías y metas que se tienen cara al futuro. Estos posibles *selves* actúan como guías (*future self-guides*) que orientan en el recorrido entre lo actual y lo futuro. Segal (2006) explica el concepto diciendo que los posibles *selves* son la fusión entre fantasía y expectativa, de modo que serían las fantasías reguladas por las expectativas o las expectativas animadas por las fantasías.

Markus y Nurius (1986) proponen tres tipos de *self*: lo que a la persona le gustaría llegar a ser, lo que debería llegar a ser y lo que tiene miedo de llegar a ser. En su Modelo de los *selves* posibles, Dörnyei (2005, 2009) no sólo se nutre de la teoría de Markus y Nurius (1986), sino que se basa también en una revisión de la tradición de la investigación de la motivación en el aprendizaje de lenguas. De esta forma, su modelo tiene tres componentes, dos de los cuales proceden fundamentalmente de la teoría de los *selves* posibles: el *self* de L2 ideal (*ideal L2 self*) y el *self* de L2 que deberíamos ser (*ought-to L2 self*). El tercer componente, la experiencia de aprendizaje de L2, proviene evidentemente del contexto de aprendizaje de lenguas. Para Dörnyei (2009), el *self* de L2 ideal es el/la hablante de L2 que a los/las aprendices les gustaría llegar a ser y se relaciona con una versión renovada del concepto de integratividad (“*integrativeness*”)

de Gardner (1985, 2006). Este *self* ideal puede ser una fuerza motivadora sólo si en el concepto que el/la aprendiz planea y/o fantasea de sí mismo/a se incluye el de llegar a ser hablante de L2. El *self* de L2 que debería ser tiene relación no con los deseos, sino con las obligaciones y deberes del/de la aprendiz de L2 y, por ello, se relaciona con la motivación instrumental. Este tipo de motivos más extrínsecos pueden también contribuir al aprendizaje, si el/la aprendiz las incluye en la idea que tiene de sí mismo/a. Por último, la experiencia de aprendizaje de L2 se refiere al entorno inmediato de aprendizaje de L2, es decir, al/a la docente, el grupo... Son varias las investigaciones que se han llevado a cabo desde este enfoque (Csizér y Lukács, 2010).

Podemos concluir que la investigación en motivación en el aprendizaje de lenguas es y ha sido un campo apasionante en el que, especialmente desde los años noventa, se están haciendo aportaciones constantes que apuntan a nuevas líneas de trabajo. Cabe señalar que, si bien es cierto que la motivación está presente en muchos estudios de aprendizaje de lenguas, en muchas ocasiones se trata de un aspecto lateral. Además, la mayor parte de los estudios siguen mostrando concepciones de la motivación que en modo alguno reflejan las principales investigaciones de los últimos veinte años. Esto mismo podría decirse de nuestro entorno más inmediato. Por ello, quisiera aprovechar este artículo para que los/las investigadores/as en aprendizaje de lenguas nos animáramos a adoptar estas nuevas perspectivas en la investigación para poder comprobar su validez en nuestro contexto.

Bibliografía

- BROWN, H.D. (1994): *Teaching by principles*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
 — (2000): *Principle of language learning and teaching*. New York: Longman.
- CLÉMENT, R. (1980): "Ethnicity, contact and communicative competence in a second language", en Giles, H., Robinson, W.P. y Smith, P.M. (eds.), *Language: social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon, pp. 147-154.
- CROOKES, G. y SCHMIDT, R. (1991): "Motivation: Reopening the research agenda", *Language Learning*, 41, 469-512.
- CSIZÉR, K. y LUKÁCS, G. (2010): "The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary", *System*, 38, 1-13.
- DECI, E.L. (1992): "The relation of interest to the motivation of behavior: A Self-determination Theory perspective", en K.A. Renninger, S. Hidi, S. y A. Krapp (eds.), *The role of interest in language and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 43-70.
- DÖRNYEI, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
 — (2001): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
 — (2005): *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
 — (2009): "The L2 Motivational Self-System", en Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 9-42.
- DÖRNYEI, Z. y CSIZÉR, K. (2002): "Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey", *Applied Linguistics*, 23, 421-462.

- DÖRNYEI, Z. y OTTO, I. (1998): "Motivation in action: A process of L2 motivation", *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- ECCLES, J.S. y WIGFIELD, A. (1995): "In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- EHRMAN, M. (1996): "An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety", en Oxford, R.L. (ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawaii, pp. 81-102.
- GARDNER, R.C. (1985): *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- (2006): "The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm", *EUROSLA Year book*, 6, 237-260.
- GARDNER, R.C. y LAMBERT, W.E. (1972): *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House.
- GARDNER, R.C. y MACINTYRE, P.D. (1991): "An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- HIROMORI, T. (2009): "A process model of L2 learners' motivation: From the perspectives of general tendency and individual differences", *System*, 37, 313-321.
- MARKUS, H.R. y NURIUS, P. (1986): "Possible selves", *American Psychologist*, 41, 954-969.
- NOELS, K.A., PELLETIER, L.G., CLÉMENT, R. y VALLERAND, R.J. (2000): "Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-Determination Theory", *Language Learning*, 50, 57-85.
- NUNAN, D. (1999): *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- SEGAL, H.G. (2006): "Possible selves, fantasy distortion, and the anticipated life history: Exploring the role of imagination in social cognition", en C. Dunkel y J. Kerpelman (eds.) *Possible Selves: Theory, Research and Applications*. New York: Nova Science, pp. 79-96.
- SCHUMANN, J.H. (1986): "Research on the acculturation model for second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- SPOLSKY, B. (1988): "A general theory of second language learning", *TESOL Quarterly*, 22, 377-396.
- TREMBLAY, P.F. y Gardner, R.C. (1995): "Expanding the motivation construct in language learning", *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- USHIODA, E. (1996): "Developing a dynamic concept of L2 motivation", en T. Hickey y J. Williams (eds.), *Language, education and society in a changing world*. Dublin: IRAAL Multilingual Matters, pp. 239-245.
- (2008): "Motivation and good language learners", en C. Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 19-34.
- (2009): "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity", en Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 215-228.
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Harlow: Longman.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

La potencialidad didáctica del *Word Repetition Game*: ejemplo de una interacción entre estudiante y profesor

Paolo Torresan

Università Ca' Foscari, Venezia
piroclastico@gmail.com

Resumen: En el siguiente ensayo se describirá una actividad de improvisación teatral que puede ser adaptada a una clase de lengua: el *Word Repetition Game* (Meisner, Longwell 1987). En esta actividad participan dos actores sentados uno frente al otro. Cada uno de ellos tiene que expresar observaciones sobre el otro participante utilizando el tiempo presente, enfocándose sobre el estado del otro; por ejemplo, sobre la postura asumida, el vestuario, el carácter, etc. Los dos pueden también formular algo que no corresponda a la verdad. El interlocutor a su vez no necesariamente tiene que seguir la conversación con nuevos enunciados; simplemente, puede repetir lo que dijo el compañero (cambiando si es necesario el sujeto), también modificando la naturaleza del enunciado: de afirmación a pregunta o a negación, y consecuentemente variando su entonación. El remitente, a su vez, puede repetir el mismo enunciado o, si se atreve, formular uno nuevo. En el artículo se menciona una conversación entre una estudiante polaca y un docente que tuvo lugar en una clase de italiano LS con su traducción al español. Por tanto, se enfatizan algunos segmentos significativos en términos didácticos.

Palabras clave: repetición; prosodia; corrección.

Abstract: This essay describes an impro task that can be adapted to the language classroom: the *Word Repetition Game* (Meisner, Longwell 1987). This task involves two participants sitting opposite each other who make observations in the present tense about the other's current state (posture, clothing etc.). They may also formulate statements not based in reality. It is then the other participant's turn to continue the conversation with new statements: he/she may simply repeat what the partner has said (changing the subject as appropriate), or may modify the nature of the statement, changing it to a question or negation, with appropriate modification to the intonation. The first speaker/sender may then, in turn, repeat the same statement(s) or, should he/she wish, formulate a new one/new ones. This article features a transcript of a conversation held between a Polish student and a teacher in an Italian FL classroom, with the corresponding translation into Spanish. We then highlight certain passages that are significant in terms of language teaching.

Keywords: repetition; prosody; correction.

1. ¿Que es el *Word Repetition Game*?

El *Word Repetition Game* es una técnica teatral¹, usada a fin de entrenar en la improvisación, que combina dos estrategias: hablar usando frases breves y repetir lo dicho por los compañeros².

Dos estudiantes sentados uno frente a otro se observan. Tan pronto uno de ellos se siente estimulado a hacer algún comentario sobre el aspecto físico (*tienes la mano sobre la rodilla*) o sobre el estado psicológico del otro (*estás nervioso*), formula el enunciado correspondiente. A su vez, el otro, si no siente la necesidad de hacer una nueva observación, puede repetir, en primera persona, lo dicho por el compañero (*tengo la mano izquierda apoyada sobre la rodilla*) o, jugando con la entonación, replica con una pregunta (*¿tengo la mano izquierda apoyada sobre la rodilla?*) o, puede contradecir al interlocutor (*no tengo la mano apoyada sobre la rodilla*).

Desde el punto de vista de la actuación, repetir hasta cuando se siente el impulso de comunicar algo nuevo libera al actor de la preocupación respecto a lo que tiene que decir, o sea del temor y de la convicción de tener que respetar lo que es socialmente aceptable, lo que es conforme a los cánones de la cortesía (*politeness*) compartidos por los hablantes de determinada lengua/cultura. Sin embargo, en la lógica de Meisner, amabilidad y espontaneidad no son sinónimos: un buen actor no es necesariamente un caballero (Meisner, Longwell 1987: 33). Más bien es importante ponerse a la escucha de sí mismo y del otro hasta cuando se percibe la urgencia de decir algo más, de formular algo distinto respecto a lo que, hasta ese momento, ha sido objeto de repetición. Dicho de otra forma, la repetición actúa como una ‘vacuna’: al repetir lo que otro dijo, uno se siente a su vez libre de decir algo nuevo (algo diferente de lo que se considera *apropiado*, que se debe decir por respeto a las normas implícitas de orden pragmático) y de decirlo cuando quiera (Meisner, Longwell 1987: 38-40).

Desde el punto de vista didáctico, la actividad prevé una amplia gama de curvas prosódicas, correspondientes a distintos estados de ánimo; además, favorece estrategias de autocorrección. El hecho de decir algo permite que la atención del estudiante pueda ser dirigida hacia el contenido (lo que quiere comunicar) y hacia la forma (cómo quiere comunicarlo) en un lapso de tiempo no muy extendido. Además, hay una contención de aquella ansiedad de tener que decir algo y de cómo decirlo, que puede caracterizar, en cambio, un *output* más extenso y/o una situación comunicativa más formal (véase: Piazzoli 2011; Kao *et al.* 2011). En otras palabras, el hecho de que se trate de un juego y que la repetición constituya una estrategia que una persona puede usar cuando quiera, hace que el alumno pueda sentirse cómodo comunicando en una lengua extranjera, aun teniendo un bajo nivel de competencia lingüística.

1. Para los docentes que quieran documentarse acerca del empleo del teatro en la didáctica de las lenguas, se recomienda consultar la revista especializada *Scenario* (www.ucc.ie/en/scenario). Además, se recomienda la lectura de Almond 2005; Heathfield 2005; Wilson 2008; Winston 2011; Stinston, Winston 2011.

2. La actividad fue introducida por primera vez en la didáctica del italiano por Giuseppe Bevilacqua (titular de la cátedra de *Educación de la voz* en la Academia Nacional de Arte Dramático “Silvio D’Amico”, Roma), en ocasión del XIX Seminario para docentes de italiano, desarrollado en la sede central de la Dante Alighieri, a inicios de febrero de 2009.

2. Transcripción y análisis de una conversación profesor/estudiante en el aula de italiano LE

Léase, en referencia a lo dicho, la transcripción de la conversación entre un docente de italiano (I) y una estudiante de origen polaco residente en Italia desde varios años (S). Las palabras sujetas a énfasis han sido subrayadas; el símbolo # indica una pausa breve; si se repite, indica una pausa media.

El diálogo ha servido de modelo, con posterioridad, para las interacciones guiadas, dentro de la clase, entre parejas de estudiantes.

Versión completa del diálogo

Intercambio original en italiano	Traducción en español
I: Ho freddo.	D: Tengo frío.
S: <i>Davvero hai un po' di freddo?</i>	E: ¿De veras tienes un poco de frío?
I: Ho freddo le mani*. Ho le mani fredde.	D: Tengo frío las manos. Tengo las manos frías.
S: <i>Anche umide?</i>	E: ¿También húmedas?
I: Ho le mani fredde e <u>umide</u> . Ho le mani fredde e sudate.	D: Tengo las manos frías y húmedas. Tengo las manos frías y transpiradas.
S: <i>Io ha mani asciuti.</i> [1]	E: <i>Yo tiene manos secas.</i> [1]
I: Tu hai le mani asciutte? [1]	D: ¿Tienes las manos secas? [1]
S: <i>Io ho le mani asciutte.</i> [1]	E: <i>Tengo las manos secas.</i> [1]
I: Hai le mani asciutte? Io non ho le mani asciutte. Ho le mani umide.	D: ¿Tienes las manos secas? Yo no tengo las manos secas. Tengo las manos húmedas.
S: <i>E cosa significa?</i>	E: <i>¿Y qué significa?</i>
I: Eeh [suspiro]. Cosa significa? Non so cosa significa [sorride].	D: Ahh!! [suspiro]. ¿Qué significa? No sé qué significa [sorrie].
S: <i>Sei comodo?</i>	E: <i>¿Estás cómodo?</i>
I: Ahm, sono comodo. Sono molto comodo [sorride].	D: Ahm, estoy cómodo. Estoy muy cómodo. [sorrie].
S: <i>Stai ridendo?</i>	E: <i>¿Te ríes?</i>
I: Sto sorridendo [sorride sempre di più]	D: Estoy sonriendo [sorrie cada vez más].
S: <i>Io non s-sto ridendo.</i>	E: <i>Yo no estoy riendo.</i>
I: Non stai ridendo?	D: ¿No estás riendo?
S: <i>Non st-sto sorridendo.</i>	E: <i>No estoy sonriendo.</i>
I: Non stai sorridendo?	D: ¿No estás sonriendo?
S: Non sto sorridendo [sta sorridendo].	E: No estoy sonriendo [está sonriendo].
I: Non stai sorridendo? [tono incredulo].	D: ¿No estás sonriendo? [tono incrédulo].
S: <i>Sono molto seria.</i>	E: <i>Soy muy seria.</i>
I: Sei molto seria? Sei...	D: ¿Eres muy seria? Eres...
S: <i>Sì, sto ascoltando.</i>	E: <i>Sí, te escucho.</i>
I: Stai ascoltando con attenzione.	D: Estás escuchando con atención.
S: <i>Sì, sono molto attenta.</i>	E: <i>Sí, estoy muy atenta.</i>
I: Sei concentrata?	D: ¿Estás concentrada?
S: <i>Sono concentrata.</i>	E: <i>Estoy concentrada.</i>
I: Sei <u>molto</u> concentrata?	D: ¿Estás <u>muy</u> concentrada?
S: Sono <u>molto</u> concentrata.	E: Estoy <u>muy</u> concentrada.
I: Sei molto concentrata.	D: Estás muy concentrada.
E hai le mani ancora ## calde, diciamo?	¿Y tienes las manos aún ## calientes, digamos?

* Al formular la frase "Tengo frío las manos", el docente recalca la sintaxis de su primera lengua: el dialecto veneto.

Intercambio original en italiano	Traducción en español
S: <i>Adesso ho mani un po' umidi.</i> [2]	E: <i>Ahora tengo las manos un poco húmedas.</i> [2]
I: Hai le mani umide? [2]	D: ¿Tienes las manos húmedas? [2]
S: <i>Umide.</i> [con convinzione] [2]	E: <i>Húmedas</i> [con convicción]. [2]
I: Hai le mani un po' umide.	D: Tienes las manos un poco húmedas.
S: <i>Ha un po' le mani umide.</i> [3]	E: <i>Tiene un poco las manos húmedas.</i> [3]
I: Hai un po' le mani umide. [3]	D: Tienes un poco las manos húmedas. [3]
Io ## ho le mani molto umide [sorrìde]	Yo ## tengo las manos muy húmedas [sonríe]
S: [ride divertita] [3]	E: [ríe divertida] [3]
I: E fredde [ride]	D: Y frías [ríe]
S: [ride]	E: [ríe]
I: Adesso stai sorridendo [ride]	D: Ahora estás sonriendo [ríe]
S: <i>Adesso sto sorridendo</i>	E: <i>Ahora estoy sonriendo.</i>
I: Adesso ti sei divertita?	D: ¿Te divertiste?
S: <i>Mi sono divertita.</i>	E: <i>Me divertí.</i>
I: Ah [con tono di sorpresa e di complicità], ti diverti.	D: Ah [con tono de sorpresa y de complicidad], te diviertes.
S: <i>Mi diverto</i> [continua a sorridere] # <i>E non voglio toccare le tue mani!</i> [tutta la classe scoppia a ridere] <i>Non mi piacciono le mani umide!</i>	E: <i>Me divierto</i> [continúa sonriendo] # <i>¡ Y no quiero tocar tus manos!</i> [toda la clase comienza a reír] <i>No me gustan las manos húmedas!</i>
I: Non ti piacciono le mani umide?! [ride divertito]	D: ¡¿No te gustan las manos húmedas?! [ríe divertido]
S: <i>Non mi piacciono le mani umide.</i>	E: <i>No me gustan las manos húmedas.</i>
I: Ah, ok. Allora, non tocchi le mie mani. Non mi tocchi le mani.	D: Ah, ok. Entonces, no tocas mis manos. No me toques las manos.
S: <i>No. Non tocco le tue mani.</i>	E: <i>No. No toco tus manos.</i>
I: Va bene [con un tono tra il rassegnato e il divertito; la classe ride]. P azienda!	D: Está bien [con un tono entre resignado y divertido; la clase ríe]. ¡Paciencia!
S: <i>Perché cosa stanno ridendo?</i> [riferendosi alla classe].	E: <i>¿Por qué se están riendo?</i> [dirigiéndose a la clase].
I: Io non so perché stiano ridendo [fa cenno di no con la testa per esprimere l'ignoranza] Non so perché stiano ridendo.	D: No sé por qué se están riendo [hace un gesto indicando no con la cabeza para expresar su ignorancia] No sé por qué se están riendo .
S: <i>Anch'io non lo so.</i> [4] <i>Non lo so perché loro stanno ridendo.</i>	E: <i>También no sé.</i> [4] <i>No sé por qué ellos están riendo.</i>
I: Neanche tu? [4]	D: ¿Tú tampoco? [4]
S: <i>Anche io non lo so perché stanno ridendo.</i> [4]	E: <i>También yo no sé por qué se están riendo.</i> [4]
I: <u>Neanche</u> tu sai perché stanno ridendo [4]	D: ¿Tampoco tú sabes por qué ríen? [4]
S: <i>No, neanch'io.</i> [4]	E: <i>No, yo tampoco.</i> [4]
I: Neanche tu?	D: ¿Tú tampoco?
S: <i>No, neanch'io.</i>	E: <i>No, yo tampoco.</i>
I: Neanche tu non sai perché stiano ridendo?	D: ¿Tampoco tú sabes por qué están riendo?
S: <i>No, neanch'io</i> [momento prolungato di silenzio].	E: <i>No, yo tampoco</i> [momento de silencio prolongado].
I: Ho le mani sempre più umide [la classe scoppia a ridere ancora].E fredde.	D: Tengo las manos cada vez más húmedas [la clase estalla en risas]. Y frías.
S: <i>Hai paura?</i>	E: <i>¿Tienes miedo?</i>
I: No, non ho paura.	D: No, no tengo miedo.
S: <i>Davvero non hai paura?</i>	E: <i>¿De veras no tienes miedo?</i>
I: N-no, non ho paura.	D: N-no, no tengo miedo.
S: <i>Tutti hanno paura.</i>	E: <i>Todos tienen miedo.</i>
I: Tutti.	D: Todos.
S: <i>Tutti. Sì.</i>	E: <i>Todos. Sí.</i>
I: Tutti, chi?	D: ¿Todos, quiénes?
S: <i>Tutti.</i>	E: <i>Todos.</i>
I: Tutti? Tutti hanno paura?	D: ¿Todos? ¿Todos tienen miedo?

Intercambio original en italiano	Traducción en español
S: <i>Sì.</i>	E: <i>Sì.</i>
I: Tutti hanno paura di cosa?	D: ¿De qué tienen miedo todos?
S: <i>Tutti ...eh... chi parlano con me hanno paura</i> [la classe scoppia a ride; ride pure lei]. [5]	E: <i>Todos ... eh... quien hablan conmigo tiene miedo</i> [la clase estalla en risas; ríe también ella]. [5]
I: Tutti quelli che parlano con te hanno paura? [5]	D: ¿Todos aquellos que hablan contigo tienen miedo? [5]
S: <i>Tutti quelli parlano con me hanno paura.</i> [5]	E: <i>Todos aquellos hablan conmigo tienen miedo.</i> [5]
I: Tutti quelli <u>che</u> parlano con te hanno paura? [5]	D: ¿Todos aquellos <u>que</u> hablan contigo tienen miedo? [5]
S: <i>Tutti che parlano con me hanno paura.</i> [5]	E: <i>Todos que hablan conmigo tienen miedo.</i> [5]
I: Tutti-quelli-che-parlano-con- [cadenza la frase] [5]	D: Todos-aquellos-que-hablan-con [cadenza la frase] [5]
S: <i>Tutti quelli che parlano con me hanno paura.</i> [5]	E: <i>Todos aquellos que hablan conmigo tienen miedo.</i> [5]
I: Tutti quelli che parlano con te hanno paura [a velocità di eloquio normale] [5]	D: Todos aquellos que hablan contigo tienen miedo [a velocidad normal de discurso] [5]
S: <i>Tutti quelli che parlano con me hanno paura</i> [5]	E: <i>Todos aquellos que hablan conmigo tienen miedo</i> [5]
I: Tu sei una persona che fa paura [in tono di incredulità]	D: Tú eres una persona que da miedo [con tono de incredulidad]
S: <i>Sono persona che fa paura.</i> [6]	E: <i>Soy persona que da miedo.</i> [6]
I: Tu sei <u>una</u> persona che fa paura? [6]	D: ¿Eres <u>una</u> persona que da miedo? [6]
S: <i>Sono una persona che fa paura.</i> [6]	E: <i>Soy una persona que da miedo.</i> [6]
I: Tu fai paura?? [in tono incredulo].	D: ¿Tú das miedo? [con tono incrédulo].
S: <i>Secondo me, sì. Faccio paura.</i>	E: <i>Para mí, sí. Doy miedo.</i>
I: Tu fai paura [ripete con scarsa convinzione].	D: Tú das miedo [repite poco convencido]. Para mí,
S: [ride divertita]	E: [ríe divertida]
I: Secondo me, non fai paura.	D: Para mí, no das miedo.
S: <i>Allora, che emozioni faccio?</i>	E: <i>Entonces, ¿qué emociones provoco?</i>
I: Paura, sicuramente no.	D: Miedo, seguramente no.
S: <i>Paura, sicuramente no. Allora?</i>	E: <i>Miedo, seguramente no. ¿Entonces?</i>
I: Che emozioni fai?	D: ¿Qué emociones provocas?
S: <i>Sì.</i>	E: <i>Sì.</i>
I: Che emozioni fai... [in tono perplesso] Che emozioni fai? [restituendo la domanda alla studentessa]	D: Qué emociones provocas... [con tono perplejo] ¿Qué emociones provocas? [devolviendo la pregunta a la estudiante]
S: <i>Che emozioni faccio?</i>	E: <i>¿Qué emociones provoco?</i>
I: Che emozioni fai? ... [in tono perplesso] Che emozioni fai? [restituendo la domanda alla studentessa un'altra volta]	D: ¿Qué emociones provocas? ... [con tono perplejo] ¿Qué emociones provocas? [devolviendo nuevamente la pregunta a la estudiante]
S: <i>Porto tranquillità?</i>	E: <i>¿Transmito tranquilidad?</i>
I: Porti tranquillità. Porti tranquillità.	D: Transmites tranquilidad. Transmites tranquilidad.
S: <i>Fiducia.</i>	E: <i>Confianza.</i>
I: Porti fiducia. Dai fiducia. Infondi fiducia.	D: Transmites confianza. Das confianza. Infundes confianza.
S: <i>Hai mani freddi e bagnati?</i> [ride] [7]	E: <i>¿Tienes manos frías y mojados?</i> [ríe] [7]
I: Ho le mani meno fredde e più asciutte. [7]	D: Tengo las manos menos frías y más secas. [7]
S: <i>Meno fredde...</i> [intonazione didascalica, si aspetta che l'interlocutore completi la frase e la riformuli] [7]	E: Menos frías... [entonación didascálica, se espera que el interlocutor complete la frase y la replantee] [7]
I: E più asciutte. Meno fredde e più asciutte. Ho le mani meno fredde e più asciutte. [7]	D: Y más secas. Menos frías y más secas. Tengo las manos menos frías y más secas. [7]
S: <i>Sei più tranquillo.</i>	E: <i>Estás más tranquilo.</i>
I: Sono <u>molto</u> tranquillo.	D: Estoy <u>muy</u> tranquilo.
S: <i>Sei rilassato?</i>	E: <i>¿Estás relajado?</i>
I: Sono molto rilassato. Sono rilassato.	D: Estoy muy relajado. Estoy relajado.

A continuación, presentamos las características más notables de dicho intercambio:

- Gran parte de la interacción es orientada hacia el exterior: uno refiere del otro aquello que percibe de él; en el acto de confirmar o desmentir las hipótesis de su compañero, el sujeto sondea si la definición le pertenece.
- Algunos signos de incertidumbre corresponden a una puntillosa atención a la correspondencia lenguaje-emociones (cfr. la práctica del *focusing*, cfr. Weiser Cornell 1996) como, por ejemplo, resulta evidente en el intercambio que reproducimos a continuación:

Docente: “Davvero non hai paura” (*¿En serio no tienes miedo?*)

Estudiante: “N-no, non ho paura” (*N-no, no tengo miedo*).

- *El docente ayuda a corregir los enunciados* (puntos 1, 2, 4, 5, 6), confiriendo prominencia en la frase que repite, al término omitido por el estudiante o que deba corregirse, o bien, pronunciando lentamente el enunciado en la versión correcta, especialmente, en presencia de dificultades sintácticas (punto 6). Sucede, sin embargo, que la intervención correctiva del docente no siempre es retomada (punto 3) o lo es solo en parte (punto 7).

Si los errores se repiten, eso daría pie a considerar necesario hacer un paréntesis para la reflexión, posterior a la actividad, momento en el cual el docente retoma e ilustra reglas gramaticales que el estudiante no aplica.

Análisis de los errores

[1]

Estudiante: “Io ha mani asciutti” (*Yo tiene manos secas*).

Corrección a la que tiende el docente: “Io ho le mani asciutte” (*Yo tengo las manos secas*).

La estudiante usa la tercera persona del verbo “avere” (*tener*), “ha” (*tiene*) en vez de la primera “ho” (*tengo*); recurre a un adjetivo masculino plural “asciutti” (*secos*) que no concuerda con el género femenino del sustantivo “le mani” (*las manos*), omitiendo, además, el artículo “le” (*las*). Además, respecto a la pronunciación, no respeta la geminación de la dental oclusiva en la palabra “asciutti”.

[2]

Estudiante: “Ora ho le mani un po’ umidi” (*Ahora tengo las manos un poco húmedas*).

Corrección a la que tiende el docente: “Ora ho le mani un po’ umide” (*Ahora tengo las manos un poco húmedas*).

Aunque esta vez se haya expresado correctamente en la elección del verbo, la estudiante (por interferencia de su lengua madre, el polaco, que, como muchas lenguas

eslavas se caracteriza por la omisión del artículo, ningún artículo antecede al sustantivo “mani” (*manos*); además, es engañada por la terminación “mano” (*mano* es un falso masculino) al punto de llevar a cabo una operación incorrecta desde el punto de vista morfológico: declina el adjetivo al plural masculino “umidi” (*húmedos*), en vez de hacerlo al plural femenino “umide” (*húmedas*).

[3]

Estudiante: “Ha un po’ le mani umide” (*Tiene un poco las manos húmedas*).

Corrección a la que tiende el docente: “Ho le mani un po’ umide” (*Tengo las manos un poco húmedas*).

La estudiante vuelve a equivocarse al elegir el verbo hablando de sí en tercera persona “ha” (*tiene*) en vez de usar la primera persona “ho” (*tengo*).

[4]

Estudiante: “Anch’io non lo so. Non lo so perché loro stanno ridendo” (*También no sé. No sé por qué ellos se están riendo*).

Corrección a la que tiende el docente: “Neanch’io so perché stanno ridendo” (*Tampoco yo sé por qué se están riendo*).

El docente quiere señalar el uso de la conjunción negativa “neanche” (*tampoco*), en lugar de la afirmativa acompañada del adverbio de negación “anche + non” (*también + no*).

Atención: el docente muestra una cierta indecisión en el uso del modo indicativo o subjuntivo respectivamente. En una segunda intervención usa el verbo “stiano ridendo” (*se están riendo*) en lugar del usado precedentemente, “stanno ridendo” (*ese están riendo*). Tal comportamiento refleja una oscilación típica del italiano oral y certifica la indecisión en la elección entre una forma coloquial y otra formal (cfr. Santipolo 2010).

[5]

Estudiante: “Tutti ...eh... chi parlano con me hanno paura” (*Todos quien hablan conmigo tienen miedo*).

Corrección a la que tiende el docente: “Tutti quelli che parlano con me hanno paura” (*Todos aquellos que hablan conmigo tienen miedo*).

La estudiante demuestra no saber usar la fórmula “tutti quelli che” (*todos aquellos que*), de ahí la duda una vez planteada la frase a partir del adjetivo indefinido “tutti” (*todos*). Decide resolver el *impasse* recurriendo al pronombre interrogativo “chi” (*quien*), sin embargo con imprecisiones en la concordancia con el verbo.

Bajo la guía del docente, la adopción de la fórmula “tutti quelli che” (*todos aquellos que*) pasa a través de una serie de sucesivas aproximaciones, con transformaciones de la frase también desde un punto de vista sintáctico.

[6]

Estudiante: “Sono persona che fa paura” (*Soy persona que da miedo*).

Corrección a la que tiende el docente: “Sono una persona che fa paura” (*Soy una persona que da miedo*).

El docente hace notar la necesidad de anteponer el artículo indeterminativo.

[7]

Estudiante: “Hai mani freddi e bagnati?” (*¿Tenés manos frías y mojados?*).

Corrección a la que tiende el docente: “Mani fredde” (*Manos frías*).

La estudiante non respeta la concordancia entre género del sustantivo con género del adjetivo, confundida, una vez más, por la irregularidad del sustantivo “mano” (*mano*) que, como decíamos, a pesar de terminar en “o”, no es masculino.

3. Conclusiones

El *Word Repetition Game*, en la extrema simplicidad que lo distingue, mantiene en equilibrio instancias contrapuestas como lo son expresar significados, el contenido del discurso y atender a la forma. Dentro de una situación en la que se siente seguro, el alumno juega con la lengua, poniendo su atención en el presente, en lo que sucede aquí y ahora. “Es un juego, una suerte de ping-pong”, comentó la estudiante polaca que se prestó a experimentar la técnica.

Las frases se pueden repetir, sin el temor de provocar aburrimiento; en definitiva, basta con generar un sentido de espontaneidad, como si la repetición fuese el correlativo del *escondite*, uno de los juegos de la infancia: un espacio seguro en el cual es posible refugiarse. Más allá de la metáfora, es como si se liberase de aquel sentido de autocensura que rige los diálogos de la vida cotidiana; un automatismo tal que lo que se dice tiene como objetivo interesar al interlocutor, pero no a partir de la escucha del otro, sino a partir del cuidado de la propia imagen a los ojos del otro. En síntesis, es un movimiento de defensa.

En el juego de la improvisación, la lengua adquiere un aspecto naciente; emerge porque tiene vida propia y propio impulso. Quando se repite, se enriquece y logra sedimentarse en la memoria a largo plazo. El *Word Repetition Game* es, así, un círculo mágico, un “loop” de actos lingüísticos, en el cual los interlocutores se enfrentan mutuamente y, a su vez, están llamados a verificar la pertinencia de aquello que su interlocutor les dice. Es ir hacia el otro para retornar a sí mismo.

Referencias bibliográficas

- ALMOND, Mark (2005): *Teaching English With Drama*, ELT Professional, London.
- HEATHFIELD, David (2005): *Spontaneous Speaking*, Peaslake, Delta.
- KAO Shin-Mei, CARKIN Gary, HSU Liang-Fong (2011), “Questioning Techniques for Promoting Language Learning with Students of Limited L2 Oral Proficiency in a Drama-Oriented Language Classroom”, *Research in Drama Education*, 16, 4, 489-515.
- MEISNER Sanford, LONGWELL Dennis (1987): *Sanford Meisner on Acting*, Random House, New York.
- PIAZZOLI, Erika (2011): “Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Classroom”, *Research in Drama Education*, 16, 4, 557-573.
- SANTIPOLO Matteo (2010): “Dalle regole alle regolarità: tra prescrittivismismo e realismo nella didattica dell’italiano come lingua straniera”, *Officina.it*, 14 <www.almaedizione.it> [consulta: 12.8.2012].
- STINSON Madonna, WINSTON, Joe (2011): “Drama Education and Second Language Learning: a Growing Field Practice and Research”, *Research in Drama Education*, 16, 4, 479-488.
- WIESER CORNELL, Ann (1996): *The Power of Focusing*, New Harbinger, New York.
- WILSON, Ken (2008): *Drama and Improvisation*, Oxford University Press, Oxford.
- WINSTON, Joe (2011) (ed.): *Second Language Learning Through Drama*, David Fulton, London.

¿Son las cosas tan simples y claras como parecen? Dificultad en la categorización de schwas y consonantes silábicas inglesas

Inmaculada de Jesús Arboleda Guirao

Universidad de Murcia
inma.arboleda@um.es

Resumen: Se trata de un estudio con base en Arboleda (2010) que profundiza en el comportamiento perceptual de las consonantes silábicas inglesas en posición enfática o final de frase. Los hallazgos de Arboleda (2010) nos hacen plantearnos si la claridad en la producción influye en el grado de desacuerdo entre los jueces en el momento de identificar una schwa o consonante silábica en ciertas palabras. Los estudios dedicados a profundizar en el uso y percepción de las consonantes silábicas han sido escasos (Monroy, 1980; van Bergem, 1995). Los datos de Arboleda (2010) fueron complementados con un análisis acústico de una muestra de sonidos y un cuestionario post-tarea. Los resultados muestran que la claridad en la producción resulta ser determinante. A pesar de la solidez de los hallazgos, en un estudio más exhaustivo sería aconsejable explorar más allá ese fonema que no es ni schwa ni consonante silábica, causante del desacuerdo entre los oyentes en Arboleda (2010).

Palabras clave: claridad en la producción, desacuerdo, jueces, percepción, consonantes silábicas inglesas, schwa.

Abstract: This paper reports a study based on Arboleda (2010) which goes deeper into the perceptual behaviour of English syllabic consonants in emphatic or phrase final position. The findings in Arboleda (2010) make us wonder whether clarity in production has an influence in the degree of disagreement amongst the judges at the time of identifying a schwa or a syllabic consonant in certain words. The studies devoted to going deeper into the use and perception of syllabic consonants have been limited (Monroy, 1980; van Bergem, 1995). The data in Arboleda (2010) were complemented with an acoustic analysis of a sample of sounds and a post-task questionnaire. The results show that the clarity in production results to be determining. Despite the solidity of the findings, in a more exhaustive study it would be advisable to explore this phoneme further, which is neither schwa nor syllabic consonant and is the cause of the disagreement amongst the listeners in Arboleda (2010).

Keywords: clarity in production, disagreement, judges, perception, English syllabic consonants, schwa.

1. Introducción

La constante presencia de las consonantes silábicas y de schwa en inglés oral y la polémica en torno a su uso (Álvarez, 1980; Töft, 2002), las convierten en un objeto relevante de investigación. Hasta muy recientemente, el número de estudios dedicado al comportamiento tanto de las consonantes silábicas como de schwa ha sido más

bien escaso a nivel discursivo en lo que a su producción se refiere (Monroy, 1980). No ha sido mayor tampoco el interés suscitado por la vertiente perceptual del fenómeno (van Bergem, 1995). En este artículo tomamos como punto de partida los hallazgos de Arboleda (2010), quien ha estudiado perceptualmente el comportamiento de estos fonemas en posición final de frase o en posición enfática. Según esta fonetista, existe una preponderancia de schwa en ambos casos. Sin embargo, en diversas ocasiones, dos palabras enfáticas o que ocurren a final de frase produjeron discrepancia en los jueces y nos gustaría saber si ese grado de desacuerdo se ve influido, y hasta qué punto, por la claridad en la producción. Nos centramos en contextos fonémicos en los que las fricativas o la /m/ preceden a la vocal débil (schwa o silábica) con /n/ como consonante final.

2. Revisión de la literatura

2.1. *Arboleda (2010)*

Las reglas teóricas de Monroy (2008-2009) (ver Apéndice 1) sirven de base a Arboleda (2010) para averiguar el posible efecto de factores como la *posición de la palabra dentro de la frase* y el *énfasis* en el uso de las consonantes silábicas inglesas y la schwa en posición final de palabra (ver Apéndice 4: factores). Para ello, la fonetista prestó atención a las reacciones perceptuales de un grupo de jueces ya que se había llevado a cabo escasa investigación en torno a este asunto recurriendo a la percepción (van Bergem, 1995b). Los informantes fueron 80 locutores de noticias (40 hombres y 40 mujeres) de la web *BBC Learning English* (2009) que hablaban un inglés nativo no-rótico (RP y otros acentos) a una velocidad normal o lenta (pronunciación cuidada). Los instrumentos empleados fueron un corpus de noticias escritas y orales comprendidas entre los años 1999 y 2008, así como algunos cuestionarios: 1) *pre-tarea*, con el fin de obtener información de los posibles jueces y servir de base en la elección de tres de ellos y 2) *tarea*, para que los oyentes identificaran una consonante silábica/schwa en 800 palabras (ver Apéndice 2). Arboleda (2010) también empleó el software Audacity para grabar el material a analizar. Los jueces formaban parte de un grupo homogéneo: mujeres, jóvenes, británicas, cultas y con un buen oído razonable (en especial, musicalmente hablando). Diferían en su conocimiento de fonética (dos de ellas sabían fonética y otra no) y, hasta cierto punto, en su acento.

Una vez que los oyentes habían cumplimentado los cuestionarios, Arboleda (2010) escuchó una muestra de palabras para estudiar la posición de la palabra dentro de la frase y el énfasis. Los datos fueron analizados estadísticamente con la ayuda de SPSS. El procedimiento estadístico empleado fue el análisis de tablas de contingencia. El estudio reveló que ambos factores: (1) posición de la palabra y (2) énfasis afectaban a la producción. En concreto (1), una preponderancia de schwa se halló en la posición final (por ejemplo, las palabras *recession*, en la hablante 35 o *adulation*, en la hablante 37), en consonancia con Cruttenden (2001), mientras que en la media e inicial (en oposición a Berg, 1998) se pronunciaban con frecuencia consonantes silábicas. (2) Una alta producción de schwa se encontró en las palabras enfáticas (de acuerdo con O'Shaughnessy, 1981).

2.2. Reducción léxica y acústica

Van Bergem (1995a) realiza una distinción entre reducción léxica y acústica. Define reducción léxica como “la sustitución de una vocal completa por una schwa en palabras específicas” (p. 95, nuestra propia traducción). Por otro lado, la reducción acústica tiene lugar cuando tal reducción no sucede con claridad en la producción del hablante, sino que hay sólo “una pérdida de calidad espectral de la vocal completa” (van Bergem, 1993: 677). Alude al hecho de que las palabras pueden que no siempre sean claramente pronunciadas por los hablantes, quizás como resultado de falta de consciencia por su parte. El hecho de que “un hablante tenga la intención de producir una vocal completa” no implica que vaya a pronunciar “una vocal completa claramente articulada”, van Bergem (1995a: 95, nuestra propia traducción). Van Bergem (1995b) también habla de otros factores que pueden tener influencia en la producción de las vocales completas vs. schwa, como el estilo de habla (informal o formal) o el contexto fonémico. Pensamos que los factores que van Bergem (1995b) estudia pueden transferirse a otras lenguas occidentales, no sólo al holandés. De la misma manera que Arboleda (2010) arrojó mayor luz sobre la influencia de factores como la posición de la palabra o el énfasis en la producción de las consonantes silábicas vs. schwa en inglés, lo que apoya a van Bergem (1995b), en este trabajo intentaremos profundizar en el fenómeno de reducción acústica y nos centraremos en el papel de la claridad en la producción. Exploraremos la misma lengua germánica que Arboleda (2010), el inglés, y los mismos fonemas que ella (schwa vs. consonantes silábicas), no las vocales completas vs. la schwa, como haría van Bergem (1995).

3. Objetivos y preguntas de investigación

El principal objetivo de este estudio es explorar el papel que juega la claridad en la producción en el grado de desacuerdo entre los jueces (oyentes) obtenido por Arboleda (2010). Nos centraremos en palabras enfáticas y/o en posición final, donde la schwa preponderaría según el estudio de esta fonetista, y exploraremos contextos fonémicos en los que las fricativas o la /m/ preceden a la vocal débil (schwa o silábica) con /n/ como consonante final. En concreto, tratamos de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

1. ¿Se ve afectado el grado de desacuerdo de Arboleda (2010) por la claridad en la producción?
 - a) Si es así, ¿en qué medida?

4. Metodología

Los datos de Arboleda (2010) fueron complementados con un análisis acústico de una muestra de sonidos. Se trataba de palabras en las que las fricativas o la /m/ (una pareja

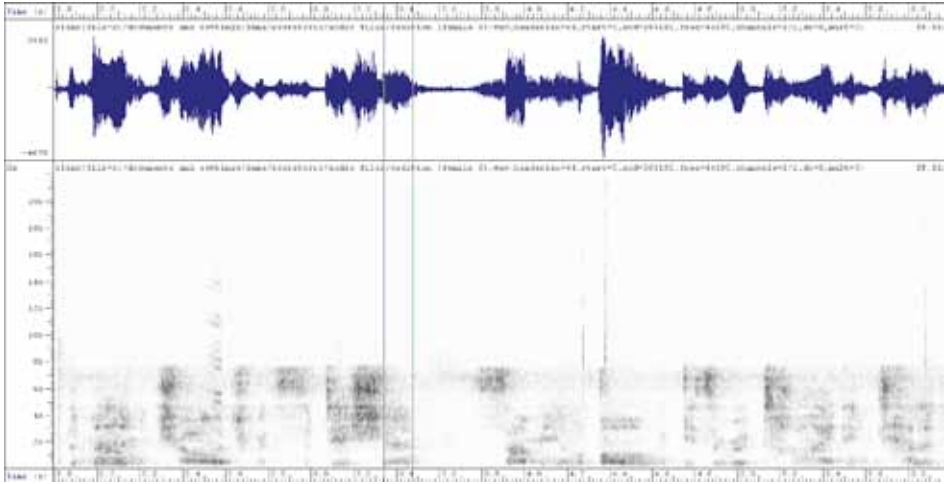
en cada caso) precedían a la vocal débil (schwa o silábica) con /n/ como consonante final y eran pronunciadas ambas en la misma posición: enfática y/o final de frase. Aunque la presente investigación es perceptual (es decir, basada en lo que se escucha) y no acústica, teníamos la intención de arrojar mayor luz a los resultados de los datos que habían proporcionado los jueces en el estudio de Arboleda (2010) por medio de un análisis acústico (espectrogramas y ondas) llevadas a cabo con SFS, un programa gratuito para la investigación del habla desarrollado por la UCL (University College London). Además, los datos de Arboleda (2010) fueron complementados con un cuestionario *post-tarea*, que tenía como propósito “asegurar que los datos eran verdaderos” (Creswell, 2001: 199, nuestra propia traducción) y profundizar en la visión que los oyentes tenían sobre lo que habían escuchado y de lo que habíamos realizado espectrogramas. A los jueces se les envió el cuestionario post-tarea (ver Apéndice 3).

5. Análisis de datos

Una vez recogida la muestra de sonidos, la analizamos acústicamente. A la vez que realizamos algunos análisis acústicos, codificamos las respuestas que los jueces habían proporcionado en el cuestionario post-tarea. Dado que esta información cualitativa tenía como finalidad complementar el análisis acústico, la organizamos en función a este análisis espectrográfico.

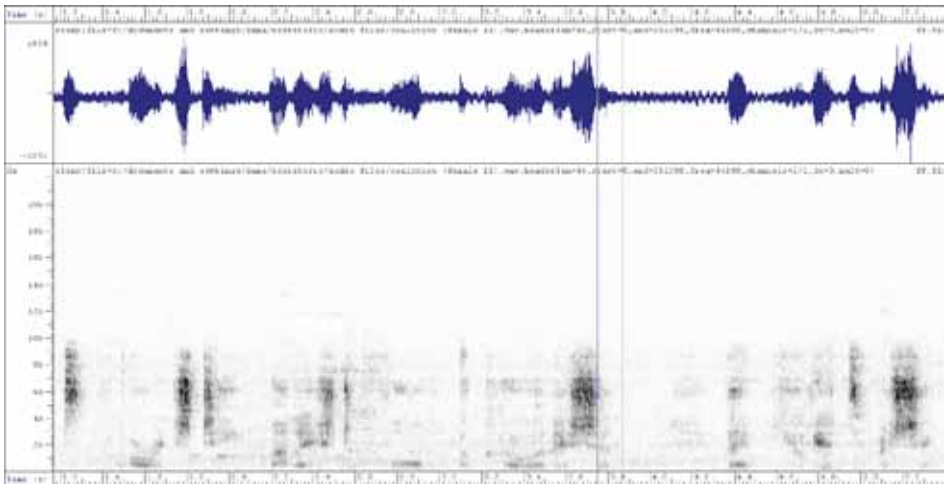
6. Discusión de resultados

Si comenzamos con la muestra de sonidos en la que las fricativas preceden a la vocal débil, estudiamos el caso de dos palabras, *sedition* y *coalition*, pronunciadas por dos hablantes diferentes, en concreto, los hablantes 5 y 11, respectivamente. Estas dos palabras comparten la misma posición en la frase (final seguida de coma/dos puntos –c1–) y son ambas producidas por hablantes de RP a una velocidad media. Sin embargo, a pesar de tener rasgos en común, los jueces no están de acuerdo en lo que escuchan en cada caso. Si observamos sus espectrogramas, en la palabra *sedition* los formantes son más intensos, la onda es más amplia en esa parte en concreto y la duración es algo mayor que en el otro caso (ver figs 1 y 2). Todos los jueces están de acuerdo en asignar el valor de schwa a la última parte de la palabra *sedition* mientras que en *coalition*, debido a que la producción no es tan clara (lo que puede percibirse en los audios y queda reflejado en los espectrogramas), el juez 2 no coincide con los demás oyentes en relación a la schwa.



∫ ə n

Figura 1. Espectrograma y onda de la palabra *sedition* en la hablante 5.

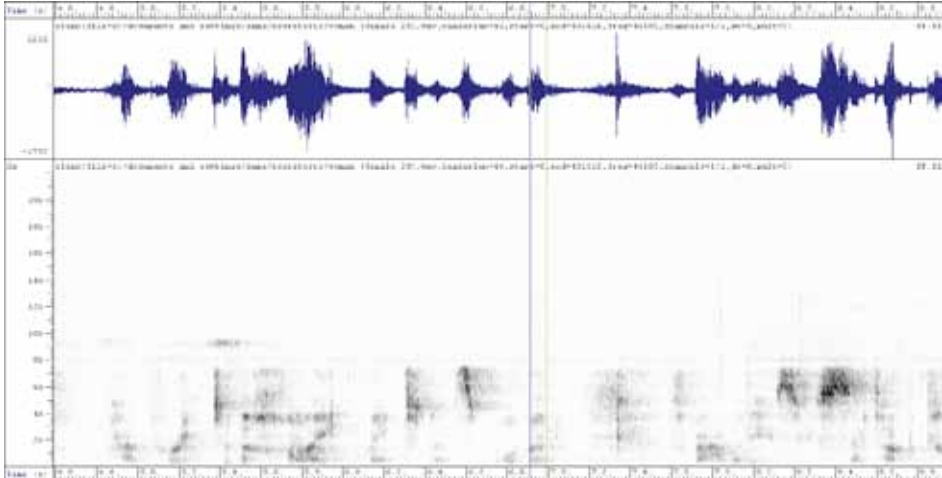


∫ n

Figura 2. Espectrograma y onda de la palabra *coalition* en la hablante 11.

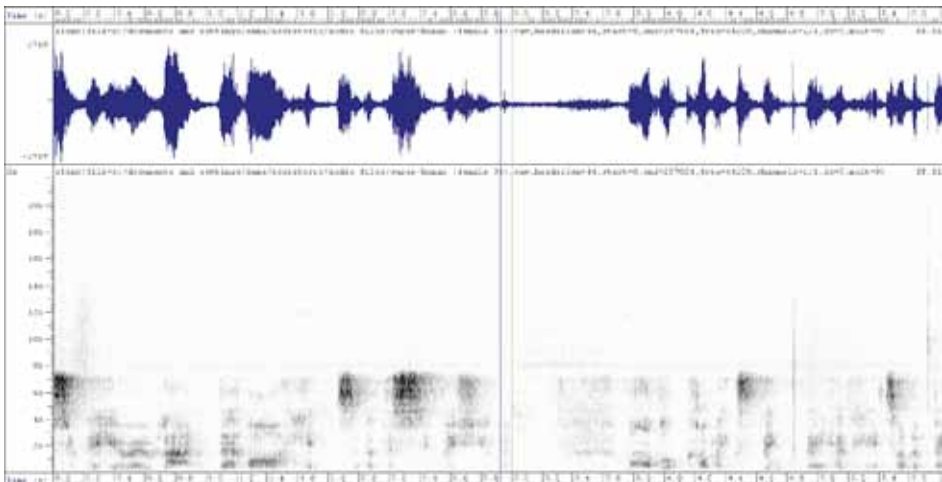
Si pasamos ahora a estudiar dos casos en los que la /m/ precede a la vocal débil, observamos que sucede algo similar. Las palabras son *woman* en la hablante 28 y *super-human* en la hablante 31. Ambas comparten la misma posición en la frase final antes de punto (c3) y ambas son no-enfáticas. Sin embargo, su pronunciación difiere y los jueces

no están de acuerdo en lo que perciben. En la última, los formantes son menos precisos y la duración es menor (ver figs. 3 y 4).



m ə n

Figura 3. Espectrograma y onda de la palabra *woman* en la hablante 28.



m n

Figura 4. Espectrograma y onda de la palabra *superhuman* en la hablante 31.

El cuestionario post-tarea mostraba la dificultad que todos los jueces experimentaban al tener que categorizar como schwa o silábica muchos de estos sonidos que eran

difíciles de percibir. Otros, en cambio, eran más fácilmente asignables a una u otra categoría. Los oyentes reconocían que, aunque el conocimiento de fonética ayuda a estar más familiarizado con el tema, la tarea de escuchar e identificar es complicada pues en su habla diaria no prestan atención a estos aspectos (ver Apéndice 3).

Por tanto, a pesar de que es posible generalizar con el estudio de Arboleda (2010) –las palabras enfáticas y en posición final de frase suelen pronunciarse con schwa– la claridad en la producción parece ser un factor decisivo. La reducción acústica que, si recordamos, es cuando la reducción no sucede con claridad en la producción del hablante sino que hay sólo “una pérdida de calidad espectral de la vocal completa” (van Bergem, 1993: 677), es algo común en el habla de todos los días, quizás como consecuencia de falta de consciencia o descuido por parte del hablante. También podemos deducir de estos resultados que, aunque la falta de acuerdo siempre va a ser alta cuando las fricativas o la /m/ preceden a la vocal débil y a la /n/ final (porque son contextos fonémicos difíciles de pronunciar con claridad en el habla en cadena, demostrado por el alto grado de discrepancia entre los jueces, lo que no sucede tanto con otros contextos), siempre es posible pronunciarlas con nitidez. El descuido o la falta de consciencia son factores que se pueden evitar y lograr una pronunciación más clara.

Conclusiones

Como veíamos en Arboleda (2010), cuando las fricativas o la /m/ preceden a la vocal débil (schwa o consonante silábica) con la /n/ como consonante final se genera un alto porcentaje de desacuerdo entre los oyentes ya que son secuencias difíciles de pronunciar. Sin embargo, como hemos podido comprobar en nuestros espectrogramas, siempre es posible pronunciarlas con claridad. Como decía Arboleda (2010), es cierto que factores como el énfasis o la posición de la palabra en la frase afectan a la producción y, en consecuencia, a la percepción pues se percibe una clara schwa en muchos casos. Aunque estos factores son fuertes, es la claridad en la producción lo que resulta determinante. En diversas ocasiones, dos palabras enfáticas o que ocurren a final de frase produjeron discrepancia en los jueces en Arboleda (2010) y hemos descubierto que se debe a la claridad con la que eran pronunciadas, lo que apoyaría la presencia constante de lo que van Bergem (1993) denomina reducción acústica. Esto explica por qué en el habla real se producen schwas y consonantes silábicas puras, a la vez que se observan comportamientos fonéticos no fácilmente asignables a una u otra categoría. Los resultados del cuestionario post-tarea vienen a proporcionar mayor apoyo al análisis acústico pues los jueces encuentran difícil en muchos casos *categorizar* sonidos.

Nuestros hallazgos parecen indicar que la schwas y consonantes silábicas puras pueden encontrarse en el habla diaria, pero también es posible y, de hecho, probable hallar fonemas que no son ni una ni otra. Nos gustaría concluir con una frase reveladora de Roach (2000) que resume perfectamente la complejidad del habla inglesa y, por ende, de su transcripción fonética:

Examinando el inglés coloquial es a menudo más o menos una cuestión de elección arbitraria cómo uno transcribe una palabra. La transcripción tiene la tendencia desafortunada de ser arbitraria.

tunada de hacer que las cosas parezcan más simples y claras de lo que realmente son (Roach, 2000: 82, nuestra propia traducción).

A pesar de la solidez de los hallazgos, en un estudio más exhaustivo sería aconsejable explorar más allá ese fonema que no es ni schwa ni consonante silábica, que genera gran desacuerdo por parte de los jueces en el artículo de Arboleda (2010) y que puede estar oculto en contextos en los que las fricativas o la /m/ están presentes con la /n/ como consonante final, como decíamos anteriormente. Todo esto lo llevaremos a cabo en posteriores trabajos de investigación pues este estudio forma parte de un proyecto de mayor envergadura financiado por una beca FPI de la Fundación Séneca.

Agradecimientos

Nos gustaría expresar nuestra más sincera gratitud a los jueces del estudio, Sonya Ross, Stephanie Bremner y Charlotte Sarah Walker, por su interés y entusiasmo. También quisiéramos mostrar nuestro agradecimiento a la Fundación Séneca, entidad financiadora de este proyecto.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, J. A. (1980): "Syllabic and Non-Syllabic /l/ and /n/", *Atlantis* 2 (1): 41-48.
- ARBOLEDA, I. (2010): *Word Position and Emphasis in the Usage of English Syllabic Consonants. A Perceptual Account*. Comunicación Presentada en el Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas (XXV Encuentro). Universidad de Valladolid, España.
- BBC LEARNING ENGLISH WEBSITE (2009): [Consulta 15 marzo, 2010 en www.bbc.co.uk/world-service/learningenglish/index.shtml].
- BERG, T. (1998): *Linguistic Structure and Change: An Explanation from Language Processing*. Oxford: Oxford University Press.
- CRESWELL, J. (2001): *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage: Los Angeles.
- CRUTTENDEN, A. (2001): *Gimson's Pronunciation of English*, Sexta Edición Revisada por Alan Cruttenden. Londres: Arnold.
- MONROY, R. (1980): *La Pronunciación del Inglés RP para Hablantes de Español*. Madrid: Paraninfo.
- (2008-2009): *Fonética Inglesa* [presentación de power point]. Murcia: Universidad de Murcia.
- O'SHAUGHNESSY, D. (1981): "A Study of French Vowel and Consonant Durations", *Journal of Phonetics* 9: 385-406.
- ROACH, P. (2000): *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Cambridge: C.U.P.
- TÖFT, Z. (2002): "The Phonetics and Phonology of Some Syllabic Consonants in Southern British English", *ZAS Papers in Linguistics* 28: 111-44.
- VAN BERGEM, D.R. (1993): "On the Perception of Acoustic and Lexical Vowel Reduction", *Eurospeech '93*, pp. 677-680.
- (1995a): "Reflections on Aspects of Vowel Reduction", en *Proceedings 18 (1994)* (pp. 95-110). Institute of Phonetic Sciences: Universidad de Amsterdam, Holanda.
- (1995b): "Perceptual and Acoustic Aspects of Lexical Vowel Reduction, a Sound Change in Progress", *Speech Communication* 16 (4): 329-358.

APÉNDICES

Apéndice 1 Reglas Teóricas de Monroy (2008-2009)¹

1ª REGLA: Silábica

V (acentuada) + C (excepto r, l, m, b, g)+ V (débil) + C (m, n, η, l, r)

Ejemplos: lesson, people.

2ª REGLA: Schwa

V (acentuada) + C (r, l, m, b, g)+ V (débil) + C (m, n, , l, r)

Ejemplos: melon, lemon, organ, ribbon.

3ª REGLA: Schwa

V (acentuada) + N(asal) /NN+ V (débil) + N/ N+ Hom(orgánica)

OR

V (acentuada) + N+ Hom/Hom+ N/Oclus. +N/N+Oclus. +V (débil) + N (+ Hom)

Ejemplos: London, Clinton, Camden, cannon, human, diamond.

4ª REGLA: Silábica

V (acentuada) + C + V (débil) +C (m, n, η, l, r) C

OR

V (acentuada) + CC + V (débil) + C (m, n, η, l, r)

Ejemplos: symbol, present, patient.

1. Monroy (2008-2009) diseña unas reglas muy sencillas y claras en las que se rechazan las pronunciaci3nes alternativas donde ambas, schwa y silábica, son posibles. Asigna una sola pronunciaci3n a cada regla. Las reglas 1, 2 y 4 se aplican por igual a todas las consonantes susceptibles de llevar schwa o silábica: /m/, /n/, /η/, /l/ y /r/. En contraposici3n, la regla 3 s3lo se aplica a las nasales: /m/, /n/, /η/, como aparece claramente en la tabla. Seg3n Monroy (2008-2009), la pronunciaci3n de las consonantes silábicas vs. schwa sigue patrones claros de distribuci3n y no se realiza aleatoriamente.

Apéndice 2
Cuestionario *Pre-Tarea*
(lengua original: inglés)

- 1) ¿A qué te dedicas?
- 2) ¿Qué acento hablas?
- 3) ¿Sabes algo de fonética inglesa? Si es así, por favor, cuéntanos un poco acerca de tu experiencia en el área.
- 4) ¿Tienes buen oído para la música? ¿Y para los sonidos? Danos algunos detalles.

Cuestionario *Tarea*
(lengua original: inglés)

- 1) ¿Qué escuchas en la última sílaba de cada palabra, una consonante silábica o una schwa?
 - a) Silábica
 - b) Schwa

Apéndice 3
Cuestionario *Post-Tarea*
(lengua original: inglés)

Pregunta dirigida a la Juez 1

—¿Encuentras difícil percibir la diferencia entre la schwa y la consonante silábica en estas palabras? (se muestran a la juez las palabras –en su contexto– para que las escuche y conteste en consecuencia)

—Sí, algunas veces es difícil percibir la diferencia. Si no es obvia, que lo es en algunos casos, habría que escuchar la palabra varias veces para estar más o menos segura. Con frecuencia se trata de una schwa tan pequeña que es complicado asegurar que la hay.

Pregunta dirigida a la Juez 2

—¿Eres consciente de que pronuncias una schwa o una silábica en tu habla de todos los días?

—No, no creo que lo fuera hasta que empecé a estudiar fonética y, aún así, no soy del todo consciente pues nunca lo he sido y es difícil hacerse a la idea y prestar atención a los sonidos cuando hablas o escuchas a familiares, amigos, etc. en tu habla diaria.

Preguntas dirigidas a la Juez 3

¿Encuentras difícil percibir la diferencia entre la schwa y la consonante silábica en estas palabras? (se muestran a la juez las palabras –en su contexto– para que las escuchen y contesten en consecuencia)

—Sí, muy difícil.

—¿Eres consciente de que pronuncias una schwa o una silábica en tu habla de todos los días?

—No, para nada. No te planteas qué es lo que estás pronunciando. Y menos aún si no conoces los fonemas y sus nombres, como es mi caso.

Apéndice 4
Factores en Arboleda (2010)
(lengua original: inglés)

Contexto de habla en cadena

Posición de la palabra (en la frase)

- a) Media
 - a1) +acentuada
 - a2) +no acentuada
- b) Inicial
 - b1) después de punto (.)
 - b1A) +acentuada
 - b1B) +no acentuada
 - b2) después de coma (,) o dos puntos (:)
 - b2A) +acentuada
 - b2B) +no acentuada
- c) Final
 - c1) seguido de coma (,) o dos puntos (:)
 - c2) seguido de Y/O/PERO
 - c2A) en oraciones compuestas (coordinadas)
 - c2B) entre frases
 - c3) seguido de punto (.)

Énfasis

- a) Enfática
- b) No-enfática

Variantes agrupadas

Posición de la palabra (en la frase)

- b1A, b1B y b2A
- c2A y c2B

Aldudeko eta Luzaideko paperak eta gutunak, euskaraz idatziak

Orreaga Ibarra Murillo*

Resumen: *Papeles y cartas de Luzaide y Aldude, escritas en euskera.* En este artículo resumimos y glosamos varias cartas y notas encontradas en dos sitios. Una de ellas procede de Mezkiritz, y está fechada en Aldude, es un recibí escrito a finales del siglo XIX. Las siguientes proceden de Valcarlos, son más recientes, y nos hablan de la relación con parientes de América y Francia. Las dos son ejemplos escritos del euskera de Baja Navarra.

Palabras clave: Valcarlos, Aldude, cartas, euskera escrito.

Abstract: *Some letters found in Valcarlos and Aldude, written in Basque.* In this article we gloss and summarise some letters found in two places. The first one is from Mezkiritz, and it's written in Aldude. It is a receipt written at the end of the XIXth century. The rest of letters are more recent and they deal with the relationship between people from Valcarlos and their relatives from either the USA or France. Both of them constitute some scarce illustrations of written Basque in the Low-navarrese area

Keywords: Luzaide, Aldude, letters, written Basque

Laburpena: *Aldudeko eta Luzaideko paperak eta gutunak euskaraz idatziak.* Artikulu honetan bi tokitako paperak eta gutunak ekarri ditugu eta biak iruzkindu ditugu. Lehena Mezkiritzen aurkiturikoa da, baina Alduden idatzitakoa eta XIX. mende bukaerakoa da; errezibo bat da. Gainerakoak Luzaiden eriden genituen eta berriagoak dira; hauen bidez Estatu Batuetan eta Frantzia dauden ahaiden harremanaz mintzo dira. Biak dira euskaraz idatziriko dokumentu urrietako batzuk.

Hitz gakoak: Luzaide, Aldude, eskutizak, euskara idatzia.

0. Sarrera

Artikulu honetan bi tokitako paperak eta gutunak ekarri ditugu eta biak iruzkinduko ditugu. Lehena Mezkiritzen aurkiturikoa da, baina Alduden idatzitakoa. Gainerakoak Luzaidekoak dira eta hurrengo atalean iruzkinduko ditugu.

Erran bezala, lehena Mezkirizko nire sortetxean, Apesuinen aurkituriko papera da, gure etxeko eskrituren artean atera zen bertze idazki batzuen artean. Euskaraz idatziriko paper solte bakarra zen hau eta nahiko argia irakurtzeko, gainerakoak, erdaraz eginak zeuden.

* Lan hau "Núcleos innovadores en los dialectos vascos" izena duen MEC-eko proiektuaren barruan kokatzen da.

1. Lehenengo papera, Aldudeko oharra

Aldudes le 19 Avril 1893

yoanesenec Anderac éguina-
raztendaut lettra hau ôrai
hango 24 untzar Kobratiac
apatioinec Anderarenganic
paper hau emaitendacot
erresebiterengatic nehor esdeçon
eman malzuric bere umec
ere yaquinen dütê nola
emanac ditin.

Sansinéna
Maria Iriart de ardaiz

Aldudes, le 19 Avril 1893

Yoaneseneco andereac éguinaraztendaut lettra hau ôrai hango 24 untzar kobratiac apatioineco Anderarenganic paper hau emaitendacot erresebiterengatic nehor esdeçon eman malzuric bere umec ere yaquinen dütê nola emanac ditin.

Sansinéna
Maria Iriart de ardaiz

[Traducción]

La señora de Yoanesena me manda hacer esta carta ahora, las 24 onzas de allí están cobradas a la señora de Apesui, le doy este papel de recibo, para que nadie le haga daño (no le reclame), sus hijos también sabrán cómo han sido cobradas.

Sansinéna.
Maria Iriart de ardaiz.

1. "MalCurric" C-ren antzeko zeinu ortografikoa da.

1.1. *Aldudeko oharraren iruzkina. Garaia eta testuingurua*

Bistan denez, Juaneseko etxeoandreak agindu zion hau egitea idazten zekien auzoko bati. Errezibu bat da, bertze emakume bati entregatzeko egina, bertan dioenez, etxean semeen atzinean erakusteko egina zen.

Aldudeko etxearen izena *Yoanesena* da, eta ziurrenik etxe hori Urepel herrian kokaturik zegoen, ondoren ageriko diren datuetan oinarrituz. Egilea ez dakigu nor den, baina, dudarik gabe, Antonio Urrutiari, ene birramatxiren aitari egindako errezibua zen hau. Hobeki erranda, haren emazteari. Izan ere, gizon hau ibiltzen zen ‘mandazai’ urte haietan, Nafarroa Behereko eta Mezkitz inguruko herrietan barna, ardoa ekartzen eta bertze elikagaiak garraiatzen zituen handik hona. Hiru urte beranduago, 1884. urtean, Apesui etxea hipotekatu zuen mandazaia zen jabe honek, bai eta soroak ere, Donibane Garaziko bankero batek dirua utzita.

Horrekin batera, bertze paper batzuk baziren, gainerakoak erdaraz idatziak. Etxeko bertze paper baten bidez badugu Juanesenia etxearen berri, idatzirik agertzen baita: “*Juan de Ardaiz de Aldudes, amo de la casa Juanesenia, en Urepel mayo 31 de 1881*”; “*y por no saber firmar hago una cruz*”; “*y el quea recibido porque no sabe firmar ace la señal de la cruz*”.

1.2. *Fonetika-fonologia*

Honax, grafiaren bidez agertzen diren ezaugarriak: *dûte* idazten da, adierazi nahian ziurrenik Nafarroa Behereko <ü> soinua. Bertzaldetik, *ôrai* hitzak zeinu diakritikoa erakusten du.

Dardarkariei dagokionez, ikusten dugu *malzuric* idatzia; dardarkari anitza biguna bezala ahoskatuko balitz. Luzaiden Salaberrik dioenez (2000: 237) ez da ahoskatzen frantses modura: baina ezaguna da ebakera ubulare hori aski zabaldua dagoela Frantziakoak diren Garaziko gainerateko herrietan.

Aferesiaren adibiderik ez dugu topatu, hori dela eta *eman* agertzen da idatzirik; Luzaiden eta Goinafarrera hegoaldekoan gehienetan, ordea, *man* nagusitzen da. Baigorriren ere badira horrelakoak, Harischelharren arabera, *kusijikusi* eta *purdi*, *kuzi*, *karri*, *man*, *mazteki* eta antzekoak topatu zituen. Sinkopa adibideak badira, baina, erregela ez da sistematikoki betetzen.

Hasperenketaren seinale datezke gutun honetan dauden *h*-ak, batzuk hasieran eta bertze batzuk bokal artean: *hau*, *nehor*, *hango*. Jakina denez, Baigorriko hizkeran erruz agertzen da fenomeno hau hitz hasieran (*hala*, *hasi*, *heldu*), nola bokal artean: *ahal*, *behar*; hauetaz gain, herskari hasperenduak ere badira.

Bertzaldetik, *-n-z* bukaturiko hitzari, deklinabideko *-go* morfema eransterakoan, *-eko* ateratzen da. *Apotsoineko* agertzen baita idatzirik.

Azkenik egileari buruz bi hitz: eskutitzean agertzen da *Yoaneseco anderea*. Bertzaldetik, *casa Juanesenia* agertzen da etxe berari erreferentzia eginez, gure etxeko bertze dokumentu batzuetan “*Juan de Ardaiz de Aldudes, amo de la casa Juanesenia, en Urepel, mayo 31 de 1881*”.

Eta, gutunaren sinaduran, ordea, *Sansinena* ageri da; abizen hau Urepelgoa da, beraz, uste dugu gutuna idatzi zuenak <Sansinena> etxeko jabeak ziurrenik, bere izenarekin sinatu zuela, Eta Yoaneseko anderearen partez idatzi zuela. Ohar honen bidez argi gelditzen da Joaneseneko jabeak ez zekiela idazten, eta horregatik bertze batek burutu behar izan zuela lantxo hau. Bide batez, bi etxe-izen desberdin ageri dira; zaila baita *Yuanesenia* eta *Sansinena* izen beraren bi aldaera izatea, arestian emandako arraoziengatik.

1.3. Morfologia

Izen morfologian honako ezaugarriak suertatzen dira azpimarragarri.

Ergatiboari dagokioenez, pluralean *-ek* morfema dugu Baigorri guztian. Zuazok eta gainerakoek dioten bezala, *-ek* da ergatibo pluraleko aldaera, hemen ere hala islatzen da: *bere umec ere yaquinen dûté*. Baina, singularrean ergatiboa falta da honako esaldian: *Nehor esdeçon eman malzuric* forma ageri baita.

Jakina denez, *Nehor* tankerako izenordainak dira erabilienak Baigorriko eremu osoan eta baita Nafarrerazko hainbat hizkeratan ere. Gisa berean, ergatiboari dagokioenez, morfema hau beharrezkoa den kasu batean ez da agertzen: *Nehor (sic) esdeçon eman malzuric*, beraz, idazkeraren akatsa dateke.

Deklinabide kasuekin segituz, *-ganik* morfema da ablatiboan erabiltzen dena, *gandik*-en ordeztuz, eremu honetan nagusi dena. *Erresebiterengatic* 'errezi bu gisa' erranahia du, *-gatic* morfema kausatiboarekin.

1.4. Hiztegia

Bi hitz suertatzen dira aipagarri:

Untsa: gaztelaniazako 'onza'-ren ordaina da, garai horretako txanpona.

Apotsoi: hau da nire Mezquirizko etxearen izena, *Apesui*, *Aputsui*, *Apusoi* ahoskatua.

Letra: bistan denez, edozein paperari egiten dio erreferentzia. Ondoko gutunetan, *letra* hitzak 'gutun' adierazten du.

1.5. Aditza

Jakina denez, aditz izenetan ohitura adierazteko, *-iten* aldaera usadiozkoa da Lapurdiko eta Nafar Behereko hizkeretan. Aditzoina *-o* edo *-n* duten aditz batzuekin erabili ohi da. Hori dela eta, testu honetan ere *emaiten* dugu.

Nork-nori-nor orainaldiko bigarren pertsona pluralean *ditin* dugu, *-n* emakumearen morfemarekin. Honek erakusten digu hika formak bizitasuna zuela eta gainera, emakumearen aldaerarekin, eta hori azpimarragarria suertatzen da.

Aditzean, *daut* agertzen da *-au-* erroarekin Nork-Nori-Nor 1.pertsonaren forman (= dit). Bistan da hau ez dela Mezquirizko aldaera, herri honetako adizkia 'dire' baita, 'dit'-en ordeztuz.

Bertzetik, *-ako* da datiboaren morfema nork-nork saileko hirugarren pertsona singularreko adizkietan. Hori dela eta, *dakot* aditz laguntzailea dugu, Nork-nork-nork formaren *-ako-* erroa erakutsiz. Artzibar, Erroibar, Auritz eta Baigorriko hizkeran erabat ohikoa dena. Gisa berean, oso arruntak dira *dakozu* eta horrelakoak.

Partizipioa *+a* egitura *-ia* (*kobratia*) arrunta da: *kobratia direla* ekialdeko eremuan.

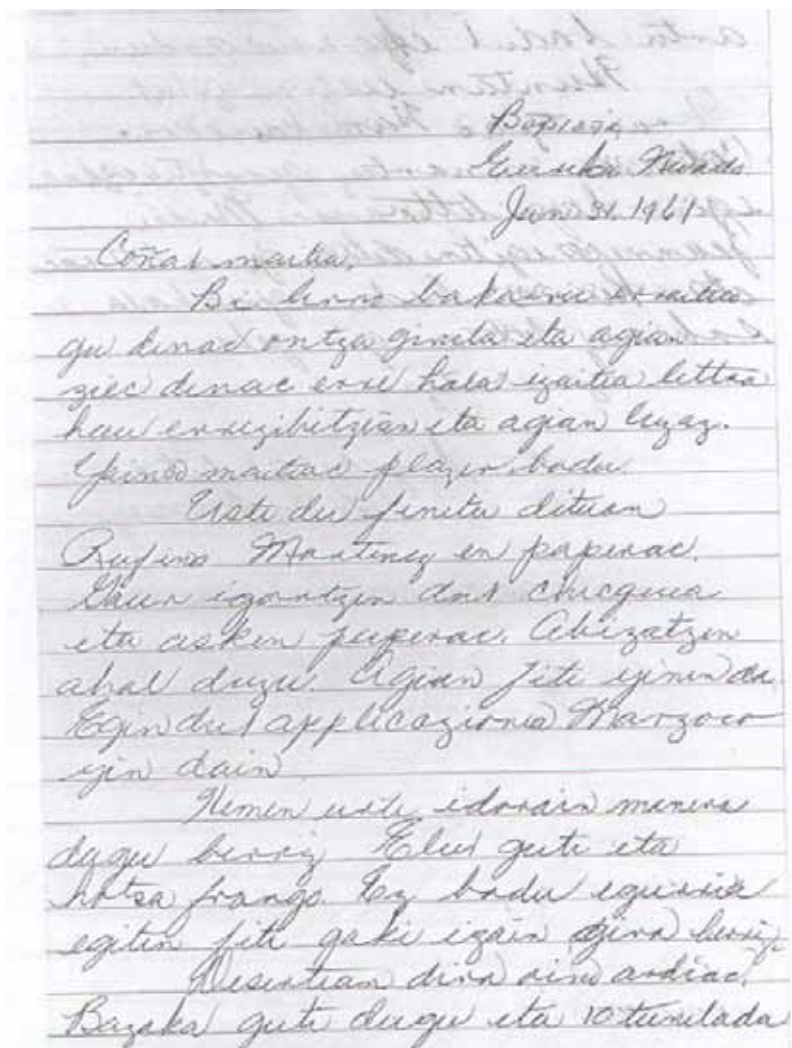
Aginteraren nork-nork-nork forman *-i-* erroa falta da; hori dela eta, *esdeçon* forma dugu. Bertzaldetik, aditz oina erabiltzen da, *igor berri unak*, eta ez aditz partizipioa. Horrelako formak ohikoak dira Aldudeko hizkeran, adibidez, Lacombe (1971-72) bilduriko ipuinetan: *jauna etzítela kexa; ken bedi taula hori hortik uai!*

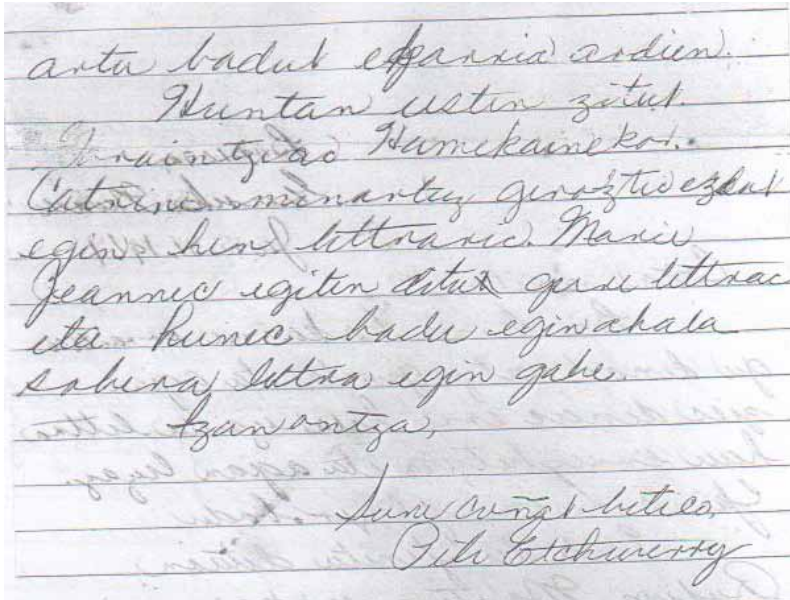
Etorkizuna adierazteko Luzaiden eta goinafarreraz *-en* morfema da ohikoena, eta baita behe nafarreraz ere. Testu honetan *yaquinen* dugu. Horixe da nagusi nafarreraz eta baita Baigorriko hizkeran ere. Bokalarreko sudurkaria galtzen da, *-ain* bukaera eginenez: *errain, juain, jain, eramain*

2. Luzaideko eskutitzak

2.1. Luzaideko lehen gutuna

Gutun solte hauek, baserri abandonatu batean aurkiturikoak, Luzaideko *Auntsaina* etxeakoak ziren, etxeoko jabeari idatzirikoak, batzuk erdaraz eta bertze batzuk euskaraz. Batzuk Eureka hiritik, Californiatik igorriak eta bertze batzuk Parisetik. Dena den, euskarazkoak bertzerik ez dugu iruzkinduko.





anta badut eparria ardién.
Huntan uzten zitut.
Goraintziac humekainekot.
Catrin minartuz ginaztic ezdut
egin hin lettrariac. Maria
Jeannec egiten ditut gure lettrac
eta hunec badu egin ahala
sobera lettra egin gabe.
Izan ontza,
Zure coñat betico,
Pili Etcheberry

Box 10 14 (?)
Eureka Nevada
Jan 31.1961

Coñat maitia,

Bi lerro bakarric erraiteco gu denac ontza girela eta agian ziec denac erre hala izaitia lettra hau errezibitzian eta agian luzaz.

Yainco maitiac plazer badu.

Uste du finitu dituan Rufino Martinez en paperac. Jaun igortzen dut chicquia eta azken paperac. Avizatzen ahal duzu. Agian fite yinen da. Egin dut applicaziona Marzoco egin dain.

Hemen urte idorrain manera dugu berriz. Elur guti eta hotza frango. Ez badu egurric egiten fite gaki izain gira berriz.

Dezentian? dira aim (z) ardiac. Bazka² guti dugu eta 10 tunelada artu (sic) badut ekarria ardién.

Huntan uzten zitut. Goraintziac humekaineka. Catrin minartuz ginaztic ezdut egin hin lettrariac. Maria Jeannec egiten ditut³ gure lettrac eta hunec badu egin ahala sobera letra egin gabe.

Izan ontza,

*Zure coñat betico
Pili Etcheberry*

-
2. *Bazaka* jartzen badu ere, *bazka* dela uste dugu
 3. *Ditut* jartzen du, baina, gero azken <t> ezabatzen du.

2.2. Luzaideko bigarren gutuna

Eskutiz hau M. Martin Irozi igorria da,
 Chez N. Anton Dominique

Hurrengo eskutitzean, 1920. urtean idatzia, “Casa Aunzaina” jartzen du. Baina, honetan “Chez...” frantsesez ‘etxea’. Argi ikusten da honekin hiru hizkuntza menperatzen dituela. Ez dakigu nondik igorria den, Frantziako tokiren batetik, Çare (Sara?) tik igorria seguruenik, Iroztarren arreba batek idazten die.

Eskutitz hau, postal bat da frantsesez idatzia; gutunazalaren alde batean “Bonne année” jartzen du:



Carte Postale

Çare

1920 (Guziec urte hun)⁴

Urte hun bat desiratzen dauziet guzier osagarri humanaiqui eta bertze behar tuzien gauza guziequin.

Adios querida hermanita igor berri hunac.

J. Iroz

Adresse: Juanita Iroz/ Casa Aunzaina / Valcarlos/ España/ Navarra.

Euskaraz idatzia dagoen postala emakume batek sinatzen du (J. Iroz), eta ohiko egiturari jarraituz, gaztelania eta Euskara tartekatuz, Eguberriak zoriontzen ditu.

4. Esaldi hau agertzen da behekoz aurrera idatzia.

2.3. *Luzaideko eskutitzen iruzkina*

2.3.1. *Garaia eta testuingurua*

Gutun solte hauek lagun batek emaniko eskutitzak dira, baserri abandonatu batean aurkiturikoak, *Aunchaina* deitutako etxean, Luzaiden, Gainikoleta auzoan. Gehienak bustiak eta zaborren artetik bildu ziren. Hauekin batera, erdaraz idatziriko bertze bazuk aurkitu ditugu, Eureka hiritik, Californiatik igorriak.

Gaztelaniaz idatziriko hauek Bernardo Irozek idatziak dira, Martin Irozen semeak. Bernardok, 1955.urtean, gaztelaniazko bertze gutun batean dioenez, 2.450 ardiekin ari da, artzai lanetan, Eureka. Kontatzen dio zaldiz ibiltzen dela, bi zaldi dituela txandakatzeko, “etxabolan” bazka goxoak prestatzen dituela, eta hainbat hilabete bakarrik pasatzen dituela, elurteei beldurra... etab

Gaztelaniaz idatziriko horiek ez dugu artikulu honetan iruzkindu, baina, esaldiren bat tartekatzen du euskaraz, ehiza garaia oroitzuz, eta toponimoak ageri dira. Aitari horrelaxe erraten dio: “Si se ha curado bien (aita operatua baita berriki) para Octubre creo que estarán cayendo titas por *pence lucheke zoco*”. “Tita’ hauek usoak dira.

Erdaraz idatzia dagoen bertze batean, bertze seme batek (Juanek) begirune handiz idazten dio aitari, eskutatuz familia baten zuzenbidea, pentsatu horiekin elkartzen denean gauzak aldatuko direla, lan hobego bat edo aurkituko duelako. Bi semeen gutunetan argi ikusten da zein herrimina duten eta zenbat gogo herriko berrien izateko, gutik eman baitiete erantzuna. Eskutitza erdaraz dago, baina euskara tartekatzen du nolabaiteko konfidantza estutzeko edo, xuka idatzirik dago. Horrela dio data honetan “Paris 11-10-1951” sinaturiko gutunean:

“Por lo tanto pues, espero que tendrá Ud. La bondad de buscar los medios necesarios para que un día me pueda ver en compañía de ellos. ‘Jende hek atzeman banitza, gainatikoa atzemanen zazkreche, pensatzen dichit comprendituko duchula zer erran nahi duan”

Hurrengo lerrootan, eskutitz hauen bidez agertzen diren ezaugarriak iruzkinduko ditugu. Bietan emakumezkoak dira idazleak, Pili Echeberry eta J. Iroz. Postala ahizpari endako da, “querida hermanita” idazten baitu.

2.3.2. *Fonetika-fonologia*

Koldo Zuazok (1998: 7, 17) nafar-lapurteraren barrenean kokatzen du Luzaideko hizkera, nahiz Garazikoaren antzekoa dela dioen, Bonapartek berriz (1881: 161) Baigorrikoarekin uztartu zuen.

Bokal hersketa badago, bereziki *-e-z* bukatzearekoan eta *-a* eransten zaionean. Goranzko diptongo formak usaiakoak dira Luzaiden, Aezkoan eta Erroibarren bezala: *izaitia, errebitzian, maitiac, izaitia*. Bertzaldetik, *Ai >i* diptongoaren murrizketa ohikoa ageri da: *zitut*.

Sudurkariaren ondoan *o>u* bihurtzea sudurkaria baten aurrean arrunta da. Baita bertze inguruneetan ere: *arto>artu* agertzen baita idatzirik: *10 tunelada artu*.

Jakina denez, hasperenketa da Luzaideko euskara Garazikoarekin lotzen duena, eta hegoaldeetik bereizten duen ezaugarririk garrantzitsunetarikoa. Honek elkartzen du

Luzaidko hizkera iparraldekoarekin; nolana delare ere Luzaidko euskarak galdu du hasperenketa ozonen ondoan, eta herskari hasperenduak ere galdu ditu.

Luzaidko eskutitz hauetan erakusle eta izenordeetan ageri da: *urte hun, huntan, hunec, hau*. Bai eta bertze testuinguruetan ere, hitz hasieran: *hotza, humekaineka*, eta bokal artean ere: *ahala, behar*. Gutun hauetan, “on” izenondoa *hun* idatzirik agertzen da bi adibide hauetan: *osagarri hunbanaiqui, berri hunac*. Ez dakigu aspirazioa egiten zen edo akats ortografikoa den, erakuslearekin nahastegatik. Nolanahi delare ere, egun gibelean doan fenomeno da; horrela diosku Santaziliak (2009: 245) berriki argitaturiko artikulu batean: “Baliteke gazteek ere ahoskatzea, baina dudarik gabe, galbidean dago helduen artean, eta galdua gazteen artean, testuinguru fonologiko ohikoetan ere”.

Sudurkarien sailean, *-on*-ez bukatutako formak, erdal maileguetan agertzen dira: *aplicaciona*. Bertzaldetik *-ng* taldea agertzen da *frango* hitzean: *hotza frango*.

Ohikoa den bezala, errotazismoan, *-rr-* fonema aukeratzen da (erran, erraiteco), *-s-* ren ordean. Bertzaldetik, uste dugu, dardarkariaren soinu ubularea adierazten delare idazkera honetan: *erre* agertzen baita, dardarkari bikoitzez.

Azkenik, Goi-Nafarreran bezala, *-a* organikoaren faltaren adibideak badira: *coñat* (goinatua) adibidean.

2.3.3. Morfologia

Aditz izenetako sudurkariz bukatzen diren ohiturazko adizkietan *-iten* aldaera ageri da, Baigorriko hizkeran eta baita Luzaidko aldaeran ere. Testu honetan honako adibideak topatzen ditugu: *erraiteco, izaitia...*

Deklinabidea delare eta, *-er* osagarria da datiboko pluraleko aldaera (orok. *-ei*), ekialde osoan erabiltzen da. Isoglosa barruan da, beraz: *desirutzen dauziet guzier*.

Izenordeen artean *ziek* izenordean azpimarratu behar da, *zuek*-en ordean, horrela erraten da gaur egun Luzaiden, nahiz badakigun lehen *ziik* erabiltzen zela, Bonapartek bildu zuenez, eta gero, Donibane-Garaziren eraginez, *ziek* bihurtu zen. Bestalde, 1. graduko erakusle plurala *hek* da.

Kasu destinatiboan, genitiboaren *-en* morfema agertzen da, destinatibo zentzuarekin: *10 tunelada artu badut ekarria ardien*. Genitibo zaharra da hau, arkaismoa eta errenkariaren ezaugarria zen, bertzeak bertze.

Bertzaldetik, *-aren* genitiboaren morfema *-ain* bilakatu da: *idorrain manera*. Hegoaldeko Goinafarreran bezala. Azkenik, instrumentala erabiltzen da, *Luzaz* hitzean, ‘luzaroan’ edo adieraziz. Eta *dezentian* inesibo morfemarekin, ‘dezente’ erranahairekin.

2.3.4. Aditz morfologia

Lapurteraz eta Luzaidko euskarazko jardunean erabatekoa da *izan*-en nagusitasuna *egon*-en aldean, eta horrela agertzen da hemen ere: *eta agian ziec denac erre hala izaitia*. Bertzaldetik, Nor adizkian pluraleko 1.pertsonan *gira* dugu, hemen agertzen den bezalaxe: *girela*.

Gisa berean, *edun* aditzaren pluraleko 2.pertsonan, eremu zabal batean *u* -> *i* bilakaera betetzen da. Lapurdiko ekialdean eta euskara nafar gehiengan: *duzen* >

duzien aldaera nagusitu da ekialdeko formetan, eta *-i-* bokala nagusitu da *ai > i: zitut* bilakaeran.

Luzaideko euskaran **eradun*-en adizkiak ditugu nor-nori-nork saileko orainaldiko adizki guztietan. Aditzean *-au* taldea dugu nagusi: *desiratzen dauziet* eta horrelakoak ditugu.

Nork aditzen pluralgilea *-t* da, palatalizaziorik gabe: *duzuen > tuzuen* eginez: *behar tuzien gauza guzlequin*. Ezaugarri hau hedatzen da GN hegoaldekoan, Erroibarren eta Esteribarren ere.

Zuketa: Egindako ohar horretan, gaztelaniazko eskutitzaren barruan dagoenetan, ukua erabiltzen da: *pensatzen dichit*. Jakina denez, ekialde osokoa da *zuketa*; zubereraz, NB gehienez, Aturrialdean, Erronkarin eta Zaraitzun ere nagusi da.

Xuketaren eremua murritzagoa da, NB-ko salbuespen nagusietako bat Baigorri da. Luzaideko euskaraz ere erabiltzen da, eta horrela argi gelditzen da eskutitz honetan: “*Jende hek atzeman banitza, gainatikoa atzemanen zazkreche, pensatzen dichit comprendituko duchula zer erran nahi duan*”. Aditz laguntzaileetan xukako paradigmak ez da agertzen *-xu* morfemaren irekiera, alegia, ez da *-xo* bilakatzen; Santaziliak (2009: 246) testigaturiko fenomenoak, ez da gure gutun idatzietan, behintzat, agertzen. Gaztelaniaz idazten duenean ere “Usted” da erabiltzen duen trataera; honenbertez argi gelditzen da haien artean zegoen harreman mota, hurbiltasuna eta errespetua adierazten zuena.

Luzaideko alegiazko baldintzan protasian **ezan* agertzen da, eta apodasian ahalera: *atzeman banitza, gainatikoa atzemanen zazkreche*. Nafarroako Elkanon ere horrelakoak badira (ik. Salaberri 2000: 246): *jín balái íten ahál lezáke* ‘etorriko balitz egin lezake’.

Goinafarreran ohikoa den bezala, *-ten ahal* egiturarekin egiten da ahaleran: *Avizatzten ahal duzu*. Eta geroaldia egiteko *-en* morfema nagusitzen da GN hegoaldekoan eta BN osoan bezalaxe: *atzemanen, yinen*. Bertzaldetik, *Izanan > izain* bilakera arrunta da: *izain gira*.

Bertzaldetik, nork-nor eta nork-nori-nor sistemak bereizten dira; alegia, *zitut* eta *dizut* biak erabiltzen dira. Ezaugarri honetan urrutiratzen dira hurbileko GN-tik: *Huntan uzten zitut*.

2.3.5. Sintaxia

Uste aditzarekin osaturiko esaldi konpletiboak *-n* morfemarekin egiten dira. Ekialdeko ezaugarria da hau, Baigorri eta Erroibarren ere arrunta da: *Uste du finitu dituan*, GN hegoaldekoan bezala.

Joskeran bada bertze ezaugarri bat azpimarratzeko, eta hain zuzen da *-ki*-ren erabilera aditzari erantsirik: *fite gaki izain gira berriz*. Ohikotasuna adierazten du atzizki honek edota, batzuetan, ohitura.

Jakina denez, *-ki* aditz atzizkia *EH*-ko erdiguneko ezaugarria da, nahiz oso hedatua ez dagoen, nafar lapurtera osoan ez baita nagusitzen. Baigorri aurkitzen da EAEL (239. etnotestuan): *Kaiet [...] atean izanki eta erraiten dio [...]*. *EHHA*-k ere bildu du atzizki hau Baigorri; *ibilki nauk* eta Barandiaranek (1982-83) ere honakoak ekarri zituen: *ostalerra[r]ekin bat egoki omentzen; iratzartu zenean, erloirik ez izaki etxean eta [...], abiatu zen [...]*. Ezaugarri honetan, isoglosatik kanpo dira mendebala, erdialde gehiena, Zuberera, Erronkaria eta Zaraitzuera.

2.3.6. *Lexikoa*

Luzaideko hiztegia, jakina badira frantsesetik hartutako maileguak, nahiz eta erabat integratuak diren. Aspaldikoa da hau, eta Erroibarren ere hala erabiltzen da: *fite* < fr. *Vite, finitu*. Bertzaldetik, erronkarieraz bezala azpimarratu behar da bertze hitz hau: *Osagarri = osasun*.

Gainerako ezaugarriak ekialdeko euskalkiekin konpartitzen ditu, bai eta goinafarrerarekin ere: *ontza, plazer, guri, etxabola, tita*.

Luzaideko gutunetan ingeleseko eragina ikusten da: *egin dut aplikazionia*, ingelesez ‘aplication’, ‘eskaera’ da, eta hori adierazten du, han Californian egiten ari den paperez mintzo da. Bertzaldetik, *chicquia* ‘txekea’ dela uste dugu; alegia, Californiatik Luzaidera dirua igortzen zuen eskutitzarekin batera, ohikoa izan den bezala. Azkenik, *egurrik* forma idatzia agertzen da *elurrik* adierazteko; ez du ematen sistematikoa denik.

Ondorio bezala, erran dezakegu, eskutitz eta paper solte hauek XX.mendeko eremu hauetako hizkeraren isla direla eta horregatik, eta dokumentu idatzi hauek herri hauetako jendearen artean erakusten zuten harremanarengatik, biziki interesgarriak suertatzen direla. Alde batetik, artzainen bizitza, handik dirua igorri beharra eta hango paperteria, dokumentuak lortzeko premia; bertzetik, mandazaien bizitza eta zorrak kitatzeko gogo, gutitan idazten ziren hauek euskaraz, eta hau da horietako kasu bat.

3. Bibliografia

- BARANDIARAN, J.M. (1982-83): “Materiales para un estudio del pueblo vasco en Urepel”, Año 1948, *AEF* 31, 9-30.
- CAMINO, I. (1998): “Nafarroako euskal hizkerak”, in I. Camino (arg.), *Nafarroako hizkerak*, UEU, Bilbo, 1-21.
- (2004), “Nafarroa Behereko Euskara”, *FLV* 97, 445-486.
- IBARRA, O. (1995): “*Cispamplonés* barietatearen inguruan”, *Anuario del Seminario Julio de Urquijo*, 29-1, 267-318
- (2000): “Erroibarko eta Esteribarko hizkeraz”, in *Dialektologia gaiak*, Koldo Zuazo (arg.), Arabako Foru Aldundia, Kultura Saila, 151-175
- KAMINO, P. & SALABERRI, P. (2001): “Nafarroa Behereko hiru eskutitz”, *FLV* 95, 89-113.
- (2006), “Luzaideko eta Ondarrolako hiru gutun”, *FLV* 101, 95-108.
- LACOMBE, G. (1971-72): “Notes sur le basque des Aldudes. Noms de maisons, mots et récits populaires”, *AEF* XXIV, 25-44.
- SALABERRI, P. (2000): “Luzaideko euskara, Mezkirizkoaren eta Aezkoakoaren argitan”, in K. Zuazo (arg.), *Dialektologia gaiak*, Arabako Foru Aldundia, Gasteiz, 221-259.
- SANTAZILIA, E. (2009): “Luzaideko hizkuntz bariazioa”, *FLV* 111, 219-248.
- ZUAZO, K. (1999): “Baigorriko Euskara kokatzeari buruz”, *Lapurdum* 4, 247-277.

Nota

Breve noticia sobre el teniente Matías Irurozki y el euskera en Artazu

Juan Karlos Lopez-Mugartza Iriarte

Por mediación de Julen San Martín me ha llegado un manuscrito fechado en Lumbier en 1968, en el que se recoge un episodio de la vida de su bisabuelo, el teniente carlista don Matías Irurozki de Lumbier, que hace mención expresa a la pervivencia del euskera en Artazu en el invierno de 1873.

Precisamente esta población aparece en el mapa del Príncipe Louis-Lucien Bonaparte en los confines del dialecto navarro meridional y, por ende, como última frontera del euskera vivo en aquella segunda mitad del XIX. La población participaba entonces de la última isoglosa del euskera: una línea que comenzando en Garisoain seguía hasta la propia Artazu, desde allí saltaba hasta Puente La Reina/Gares, dejando el fondo del valle como divisoria subdialectal, y continuaba hasta Garinoain. Esos pueblos conformaban la última (o primera, según se mire) línea del euskera.

El manuscrito que presentamos recoge las palabras que doña Cándida Irurozki dictó en su día a su nieto, Kepa Gorráiz, recordando uno de los momentos vividos por el padre de Doña Cándida en la última guerra carlista. Debido al tiempo transcurrido desde el momento en el que el escrito fue dictado, existen pasajes del mismo que permanecen oscuros y difíciles de comprender incluso para quien lo recogió. Algunas correcciones se han añadido de manos de D. Julen San Martín, su primo. El manuscrito dice así:

Lumbier 1968

[Dictado por la abuela Cándida (Hija de Matías)].

Invierno de 1873.

El abuelo Matías estaba en Montejurra con muchos compañeros, unos 10.000 y que tenían buen ambiente, estaba, andaba entre Monjardín, Arróniz y Dicastillo con Iturmen-
di el General peleaba contra Moriones.

Estuvo en Arbeiza unos días en, decía, una casa de frailes, creo, como convento; lo pasaron bien, buena comida y buen vino.

Luego en Abárzuza con Dorregaray, entre Zurucuain y la ermita Santa Barbara, andaba por allí Perula, uno medio General, hacia el 27 estaba en Monte Muru contra los Guiris¹, liberales estos tenían cañones alemanes muy buenos.

Luego le toca Lorca con Iturmendi con gente de Oteiza.

En Lacar lo pasaron muy mal, cargaron a Bayoneta.

En el frente Oteiza fue muy fuerte, muchos muertos y heridos, más de 100.

En Artazu se rompe una (arranca) ña cuando cargaban a Bayoneta; les hicieron muertos en este pueblo; buscando algo de comer en una huerta, unas *zarras* (mujeres) mayores les salen corriendo gritando *lapurra, lapurra* (ladrones, ladrones) y otras cosas que no entendía.

Estaba con 3 compañeros, uno era de Aoiz y el otro, Bizarra le llamaba, de Oyarzun, vivía en Estella; de la ña le atendió una señora en Artazu, María el nombre, Casa Aramendia y de allí a Irache Monasterio. Estuvo 3 días, conoció a uno, le llamaban Recadicos. De allí a Pamplona y a Lumbier contento y triste, habían perdido.

Murió en marzo de 1942 con 87 años Matías Iruozki alias *Puñesa*, solía pasear y cantaba:

*Levantate Carlista que las 12 son
que viene Carlos Chapa² y su batallón
si viene o no viene, o deja de venir,
que se vaya a la mierda y nos deje dormir*

[Al inicio, al margen] “Los de Somorrostro a Estella no irán, porque los carlistas no les dejarán”³.

Gracias al testimonio de Doña Cándida Iruozki, que se hace eco de la peripecia vivida por su padre, tenemos una noticia directa del euskera en Artazu. Las señoras que vivían en aquella población cuando ven a los jóvenes carlistas heridos cogiendo verduras en sus huertas les persiguen gritando en euskera “*lapurra, lapurra* y otras cosas que no entendía”, lo que prueba que años después del testimonio de Bonaparte, en 1873, el euskera seguía vivo en esta población.

Por otra parte, el texto recoge la expresión “unas *zarras*” para denominar a unas mujeres mayores. El modismo recogido de labios de Doña Cándida, en 1968, habla también de la pervivencia del euskera incrustado en el castellano de Lumbier.

El euskera se recupera poco a poco en nuestra comunidad. En algunos casos su pérdida se produjo hace muy poco tiempo, menos de un siglo, pero ese espacio tan corto de tiempo ha sido suficiente para que muchos de nuestros mayores no hayan conocido

1. El nombre de “guiri” se derivan de las letras *G* y *R* (Guardia Real) que llevaban los liberales en las chapas del cuello de sus guerreras. Los liberales eran llamados de manera despectiva *carpantas*, *beltxas* y *guiris*.

2. *Carlos Chapa* era el sobrenombre que recibía Don Carlos, parece ser que la canción hace referencia a que Don Carlos llegaba para pasar revista. Con todo, D. Kepa Gorraiz se extraña de que la canción original fuera así, ya que parece que se burlan de su jefe.

3. La canción acababa de esta manera: “Pom, pom, qué tiroteo; pom, pom, qué cañonazo”.

en el Frente Oterza fue un
fuerte mucho muertos y heridos
→ de los
En Antam. Se rope un carro
va (carraea) cuando cargaba
a Dagata los hicieron muertos
e este pueblo buscando algo de comer
o va huerta, los Zarras (mejores)
-apenas los sale corriendo pitando (apenas
lapura (ladras ladras) y dos con
que se entreliza, rota con 3 apuros
no me de decir y el otro Bizarra le
llaba de Agura vivia a Stella, de
la una le atreñó una zona a
Antam Maria el noche con tres días
y de allí a noche Mente, estuo 3 los
convió a un le llaban hecadros
de allí a Pylon y a buscar
cote y triste habian perdido.
Muro a Marzo de 1942 - en
8 Fco. Matias hurabi alio Puñesa
sola Parear y Catala.
Sentate Carlota que los 12 son
que vive Carlo Chapa y su familia
se vive o a viene o de la casa que o
vaya a los minutos y los dejó clari.

a nadie del pueblo que hablara en esta lengua. Muchos suelen decir aquello de “que yo recuerde, nunca se ha hablado en vasco en Artazu” (Sra. Zabalegui, 87 años), pero el euskera ha estado allí, y allí se ha quedado en la toponimia y en el habla cotidiana. De vez en cuando, alguna de aquellas palabras se cuelan entre las líneas de una carta, o de un recuerdo de un soldado, y se refugian en un cajón cerrado, esperando que alguien lo abra y las rescate del olvido del tiempo.



El teniente Matías Irurozki (tercero de izda. a dcha.) con otros veteranos de la Tercera Guerra Carlista en Lumbier. La foto aparece firmada por la infanta María Teresa.

ESTUDIOS

Alfonso Sánchez Rodríguez. *Víctor Cortezo y los sacripantes del Partido. Notas a un poema de Luis Cernuda*

Patricio Hernández Pérez. *Cita sin límites con Emilio Prados*

Alfredo Asiain y Mónica Aznárez. *Patrimonio Cultural Inmaterial y adquisición y desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral*

Consuelo Allué Villanueva. *Expresión escrita: pilotajes, plantillas, atomización, análisis y aprendices de 6 años*

Victoria Zenotz. *Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión*

Paolo Torresan. *La potencialidad didáctica del 'Word Repetition Game': ejemplo de interacción entre estudiante y profesor*

Inmaculada de Jesús Arboleda Guirao. *¿Son las cosas tan simples y claras como parecen? Dificultad en la categorización de shwas y consonantes silábicas inglesas*

Orreaga Ibarra Murillo. *Aldudeko eta Luzaideko paperak eta gutunak, euskaraz idatzia*

NOTA

Juan Karlos Lopez-Mugartza Iriarte. *Breve noticia sobre el teniente Matías Irurozki y el euskera en Artazu*