

Número 11

2011

11. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

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

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Título/Izenburua: Revista Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua
Edita/Argitaratzen du: Universidad Pública de Navarra : 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

| | |
|---|-----|
| Carlos García Monge <i>Horas sin lastre (1941). Una antología poética manuscrita en la Prisión “Fuerte de San Cristóbal”</i> | 7 |
| Alfonso Sánchez Rodríguez <i>José Bergamín y la Guerra Civil española. “Con los comunistas, hasta la muerte; pero no más allá”</i> | 35 |
| Patricio Hernández Pérez <i>Los límites del lenguaje poético en las poéticas de Juan Ramón Jiménez y Emilio Prados</i> | 57 |
| M ^a Camino Bueno Alastuey / Ana Ballarín Castán <i>Capacitación lingüística de ingreso en la UPNA. Un estudio comparativo de varias titulaciones de grado</i> | 73 |
| María Martínez Adrián <i>An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes</i> | 93 |
| Susana Antón Remírez / Amparo Lázaro Ibarrola <i>Lost in translation? Translation as a valid tool for the EFL classroom</i> | 103 |
| Orreaga Ibarra Murillo <i>Onomatopeiak Erroibarko hizkeran</i> | 115 |

Estudios

Horas sin lastre (1941)

Una antología poética manuscrita en la Prisión “Fuerte de San Cristóbal”

Carlos GARCÍA MONGE

Resumen: En este artículo se presenta un manuscrito hasta ahora inédito que fue compuesto por Felipe Monge en la prisión “Fuerte de San Cristóbal” de Pamplona, durante los años que siguieron a nuestra Guerra Civil. El artículo da a conocer los poemas inéditos, que conforman este manuscrito, titulado “Horas sin lastre”, y señala algunas de las lecturas poéticas a las que tuvieron acceso los reclusos políticos del Fuerte de San Cristóbal.

Abstract: This article presents a hitherto unpublished manuscript that was written by Felipe Monge in the prison “Fuerte de San Cristóbal” in Pamplona, during the years that followed our Civil War. The article reveals the unpublished poems included in this manuscript, entitled “Horas sin lastre” and points out some of the poetry readings to which political prisoners had access in “Fuerte de San Cristóbal”.

En 1976, Josep María Balcells publicaba una antología *–Poesía castellana de cárcel¹–*, primer acercamiento al tema de la prisión en las letras españolas. Por las mismas fechas, la revista *Litoral* dedicaba un número monográfico al tema *–La poesía en la cárcel²–* incorporando parte del prólogo del libro anterior.

Balcells volvía a retomar el asunto en un artículo³ publicado en 1979, en el que daba cuenta de un episodio carcelario de postguerra al que no había hecho referencia en su antología anterior. Se trata de un librito *Musa redimida⁴*, subtítulo *Poesías de los presos de la nueva España*, y en cuyo prólogo, el navarro Sánchez de Muniáin *–vocal de propaganda del Patronato Central de Redención de Penas⁵–* explica su gestación: durante el

-
1. Barcelona, Editorial Diosa.
 2. N° 61-62-63, Torremolinos (Málaga).
 3. “Musa redimida, versos de cárcel en la inmediata posguerra”, en *Diario de Barcelona*, 5-7-1979.
 4. *Musa redimida. Poesías de los presos de la nueva España*, Madrid, Talleres penitenciarios Alcalá, Editorial Redención, 1940. Sobre esta obra ya había dado noticia Francisco Caudet en “La poesía como rescate”, *Triunfo*, n° 806, 8-7-1978 (p. 49).
 5. El Patronato Central de Redención de Penas por el Trabajo surgió en plena guerra civil a partir de la Orden del 7 de octubre de 1938 (B.O.E. del día 11). La institución dependía del Ministerio de Justicia, a través de la Dirección General de Prisiones. Una comisión coordinaba los distintos sectores carcelarios implicados en el mismo: Las autoridades eclesíásticas, los organismos laborales, magistrados y auditores del ejército.

primer año de existencia del periódico *Redención*⁶, fueron apareciendo en sus páginas poesías de distinta calidad escritas por los presos. Se realizó una selección de las mismas y acto seguido se procedió a convocar un concurso entre la población carcelaria con vistas a la publicación de una antología.

Los poemas recogidos en la mencionada antología, no son los únicos escritos por los reclusos en las cárceles franquistas, que conocemos. Habría que añadirles los que figuran en los numerosos libros de memorias, que como el de Clemente Sánchez⁷, han ido apareciendo en el mercado en los últimos años, o los muchos que a pesar de la férrea censura salieron de las prisiones entre las líneas de una carta, o por canales clandestinos.

Probablemente, sea este el caso de los poemas recogidos en *Prisión Provincial de Castellón, 1939-1940 (Palabras y versos)*⁸, obra cuyo embrión fue un cuaderno manuscrito titulado “Libreta de Poesías de Varios Autores propiedad de Bautista Fortea Cubedo” que recogía además de poemas propiamente carcelarios escritos por nueve penados, algunos otros que “respondían a poetas como Calderón, Francisco Villaespesa, J. Guerrero o Pedro Mata”⁹ y que nos sitúan frente a otro campo de investigación: el de las lecturas a las que se tenían acceso en las cárceles franquistas durante la primera postguerra.

No tenemos noticia de que se haya dedicado ningún trabajo de carácter general al estudio de esa poesía escrita en las cárceles franquistas, que nos permitiría un acercamiento directo a la memoria de los hombres y mujeres, que privados de su libertad, encontraron en los versos un modo de sobrevivir, de mantener la propia identidad. Tampoco conocemos ningún estudio que gire en torno a las lecturas que les eran permitidas. Y en nuestro deseo de contribuir a ese acercamiento, de rescatar las voces y las letras, presentamos uno más de esos documentos carcelarios, al que hemos tenido acceso.

Se trata de una antología manuscrita de poemas, que bajo el título de *Horas sin lastre*, preparó Felipe Monge, en 1941, desde su celda en el Fuerte de San Cristóbal. El autor, mi abuelo materno, era maestro nacional en la provincia de Cuenca. Al final de la guerra fue detenido, juzgado y condenado a una pena de 30 años y un día, de la que cumplió algo más de seis años pues fue excarcelado a finales de 1945. Pasó por varias prisiones hasta llegar al penal navarro, donde compartía celda con otros ocho penados, en el que creemos era el pabellón de “destinos” y, como maestro que era, dio clases de alfabetización.

Descripción

El volumen tiene un tamaño aproximado de 15,7 por 10,7 cm. y consta de 260 páginas, numeradas a partir de la trece y hasta la 252, con algunos huecos en blanco. La obra está

6. *Redención*, único periódico de circulación carcelaria –los demás estaban prohibidos–, inicia su andadura como semanario el 1 de abril de 1939, y su presencia en las cárceles se va a prolongar durante toda la dictadura franquista. Su último número vio la luz en 1978.

7. SÁNCHEZ, Clemente: *En las cárceles de Franco*. Oberón. Madrid 2003.

8. SABATER, M. J. y MARTÍNEZ, M. J.: *Prisión Provincial de Castellón, 1939-1940 (Palabras y versos)*, Ayto. de Castellón de la Plana, Castellón, 1995.

9. *Ibíd.*, p. 29.

escrita en su mayor parte en papel reciclado de baja calidad con un tono gris azulado, aunque también encontramos algunas hojas en papel blanco de tres calidades diferentes. Las páginas están agrupadas en cuadernillos y se encuentran cosidas y encuadernadas artesanalmente. Las tapas, duras, están forradas en una tela fina de color azul y aparecen protegidas por una sobrecubierta en papel fuerte, del que coloquialmente llamamos de envolver, en color marrón, y en la que figuran además del título y el autor, el lugar en el que fue compuesto.

Tras las guardas —en las que figura a lápiz, además del nombre del autor, la inscripción “Pabellón 2º E, Censurado”— en la primera página aparecen en tinta china marrón, el título y el autor, en la esquina superior derecha, y el lugar y año de composición, al pie. Le sigue una página en blanco, y a partir de la tercera una “Dedicatoria” que se extiende hasta la séptima, y a cuyo pie figura: *Prisión “Fuerte de San Cristóbal”, 24-VIII-1941*. La octava página aparece decorada con un dibujo a tinta china en colores, cuyo motivo más revelante es una lira. Todas estas páginas, hasta la página undécima, en la que comienza propiamente la antología, están escritas en papel blanco.

La selección de poemas muestra tres partes claramente diferenciadas: la mayor en extensión, que recoge desde romances viejos a composiciones de los hermanos Machado o de Alberti, y otras dos, intercaladas en la anterior, en las que el autor nos ofrece una breve muestra de poemas aparecidos en *Musa redimida* y algunas composiciones de sus compañeros de prisión que agrupa bajo el título de “Poetas de San Cristóbal”.

Todos los poemas seleccionados, salvo en el caso de los recopilados de *Musa redimida*, aparecen precedidos del nombre del poeta con su fecha de nacimiento y muerte, si es el caso, y a veces de una breve presentación, siempre en páginas de papel blanco.

El volumen se cierra con un índice alfabético de autores, también en papel blanco (cinco páginas) y un colofón en el que figura como fecha de terminación del libro el 24 de octubre de 1941.

Señalaremos por último, que todas las páginas del volumen están decoradas con un recuadro en tinta china, y que bastantes de ellas, tienen algún pequeño dibujo como cierre.

Si nos hemos detenido en la descripción del volumen es porque nos permite, además de conocer los materiales de que disponían los reclusos, hacer algunas reflexiones en torno al empleo del tiempo, inevitablemente lento y doloroso para quien se ve privado de libertad.

En primer lugar, queda claro que el autor disponía de papel, tinta china de diferentes colores y útiles de escritura y dibujo, que obtenía en la propia prisión, pues tenemos constancia de que su familia no le enviaba sino algún paquete con los pocos alimentos que podían conseguir. Señalaremos a este respecto, que en los economatos de las prisiones los reclusos podían adquirir papel de cartas, tinta, plumas e incluso goma de borrar, pero no creemos en absoluto que tuvieran a su disposición tinta de colores. Por ello no podemos decir nada sobre la procedencia concreta de esos materiales, que tal vez habría que vincular con el destino que desempeñaba como maestro. En cualquier caso, dado que el volumen pasó la censura antes de ser enviado a su familia, hemos de suponer que se había dispuesto de los materiales de modo “oficial”.

En segundo lugar, la elaboración del volumen nos sitúa como ya apuntábamos más arriba, frente al empleo del tiempo. Las veinticuatro horas del día pesarían como una losa

en el ánimo de los reclusos. Salvando las horas, que en este caso, el penado dedicara a su “destino”, a los pases de lista o a estirar las piernas en el rato de patio, el resto del día daba para conversar con los compañeros, para leer los libros que cayeran en sus manos, para escribir a la familia cuando les era permitido, e incluso para contemplar a través de la ventana de la celda, el paisaje, que lamentablemente, dada la estructura semisubterránea del Fuerte de San Cristóbal, no permitía evasión alguna de la realidad, y salvando el cielo, no iba más allá de la fría piedra del resto de los edificios del penal. Y aun con todo, las manecillas del reloj dibujarían monótonos espacios que los reclusos no tenían con qué recortar.

A este propósito, si observamos el pequeño volumen podremos deducir cómo empleó el tiempo el autor de la antología.

La decoración de todas las páginas –recuadros, dibujos, títulos– así como la cuidada caligrafía requieren un trabajo pausado, y realizado, muy probablemente, en horas de luz natural.

Por otra parte, la elaboración del volumen en cuadernillos, nos hace pensar en la existencia de un plan previo. No se trataba de copiar poemas cuando se podía en hojas sueltas, para agruparlas después, sino que la tarea del copista estaba condicionada por los cuadernillos, y sin duda, por el hecho de que el recluso no tendría acceso a voluntad, a los libros de los que copió los poemas. Muy probablemente, las limitaciones provocadas por estas circunstancias, le obligaron a añadir a los cuadernillos algunas hojas sueltas, que pegaba por fuera de los mismos, como si fueran una hoja doble más, y que le permitirían su posterior cosido. En el mismo sentido parece abundar el caso de un poema, que se inicia en la página 118, para continuar cinco páginas antes, en la 113, o el de otro –en este caso de Campoamor– que se recoge en la página 208, cuando el resto de poemas de ese autor figuran a partir de la página 211, así como el hecho de que la ordenación del volumen sea arbitraria, y no se corresponda con la del índice, que realizó sin duda al final de todo el trabajo.

Está por último, la encuadernación en sí. ¿Dispondrían los reclusos de algún pequeño taller para realizarla? No lo sabemos, pero creemos que al menos tendrían un pequeño bastidor para el cosido, por rudimentario que fuera, imprescindible para el mismo. Un poco de bramante para los nervios, hilo de algodón, cola o engrudo de harina y la tela para forrar las tapas completarían el material necesario.

A la vista de este proceso de elaboración, nos planteamos si el tiempo que ocupó en el mismo, se limita a los tres meses que median entre la fecha de la dedicatoria y la del colofón final, o si necesitó más. Nosotros nos inclinamos por lo segundo.

Añadiremos por último, que el preso no se limitó exclusivamente a esta antología, puesto que también hemos podido conocer una colección de cuarenta y dos sonetos, también manuscritos y en el mismo tipo de papel reciclado que el de la antología, lo que nos permite suponer que fueron copiados en los mismos años.

Contenido

Pasemos ahora a considerar la antología propiamente dicha, que como apuntábamos más arriba está integrada por tres partes bien diferenciadas.

En primer lugar, el apartado *Musa Redimida*, apartado –que dada la fecha de publicación del volumen del mismo título al que aludíamos más arriba– parece de obligada inclusión por una parte, y de otra, justificación perfecta para la tarea que se pretendía realizar. Si nos detenemos en la presentación que Felipe Monge hace de los cuatro poemas seleccionados

“Con este título el Patronato Central de Redención de Penas ha editado un volumen en el que ha recogido las mejores poesías que los reclusos han presentado en concurso convocado al efecto.

Si en todas las épocas la incomodidad y la estrechez de la prisión han purificado y robustecido el alma del recluso haciéndole producir obras maravillosas –Fray Luis de León, Cervantes– no podía dejar de verificarse este fenómeno en la actualidad, y como siempre el sencillo aldeano se ha revelado como gran poeta y ha producido bellísimas imágenes que hubiesen quedado inéditas de seguir su habitual ocupación aldeana, y el escritor mediocre ha hecho excelentes obras a las que nunca había pensado llegar.

El drama que cada preso lleva dentro de sí, y que le estimula a concentrarse en sí mismo; esa amargura que cada individuo acumula día a día en su interior, encuentra en el Arte y muy especialmente en la Poesía el cauce natural por donde discurrir, y superándolo poco a poco llega a producir obras llenas de belleza y de espiritualidad.

Si añadimos a esto que la soledad, la quietud y el aislamiento del mundo exterior, son excelente estímulo para la inspiración no nos extrañara la belleza de las composiciones recogidas en *Musa Redimida* y de las que transcribimos...”

vemos que retoma en la misma algunas de las ideas del prólogo de Sánchez de Muniáin a la obrita del mismo título, aquellas que –incomodidad y estrechez de la cárcel como purificadoras del alma del preso; la poesía como cauce expresivo para el drama personal; la soledad, fuente de inspiración– son lugares comunes de la vida carcelaria, pero ninguna de las patrioterías grandilocuencias propagandísticas del régimen, que también aparecen en el citado prólogo.

Los poemas seleccionados son, en este orden, los siguientes: “Tiene alguna importancia mi dolor” de José M^a Tavera, “Palomas” de Alberto A. Cienfuegos (hijo), “La carta de la madre” de Luis Díaz Serrano y “Romance de la novia muerta” de Alberto A. Cienfuegos (hijo)¹⁰. El primero es de tema religioso; tercero y cuarto son de temática variada, y el segundo, con unas siempre simbólicas palomas que vuelan mensajeras hasta llegar al Caudillo, podríamos enmarcarlo dentro de una temática patria, a la que sin duda, le resultaría difícil sustraerse a nuestro antólogo.

Nada hemos podido averiguar sobre estos tres poetas, excepto en el caso de Cienfuegos. Sabemos que durante la guerra civil, sirvió en la 69 Brigada, pues en *Nuevo Ejército*, órgano de la misma, apareció publicado un romance suyo, titulado “¡Andalucía!” en 1937¹¹. Otros datos nos los proporciona *Prisión Provincial de Castellón, 1939-1940 (Palabras y versos)*, donde se nos dice que era andaluz, y se recogen otros dos poemas

10. Pueden verse en *Musa Redimida* (pp. 21, 81-83, 136-137, 146-148).

11. *Nuevo Ejército*, órgano de la 69 Brigada, n^o 1, 14 de mayo de 1937.

suyos –“¡¡ Preso!!”, “Ha pasado el tren”– además del “Romance de la novia muerta”, como escritos los tres en la prisión de Valencia, entre octubre y noviembre de 1939.

El segundo de los apartados, lleva por título “Poetas de San Cristóbal” Comprende 30 páginas del volumen, entre la 147 y la 178, y en él se recogen composiciones de tres compañeros de prisión: Mariano de los Cobos, Félix Mora Muñoz y Ramón Taibo Sienes.

El apartado comienza con unas líneas de presentación, y dedica en el mismo un breve comentario a cada autor.

¿Quiénes eran estos compañeros de reclusión? De Mariano de los Cobos nos dice que fue Catedrático de la Escuela de Comercio de Valladolid, y que en el momento de escribir esas líneas el recluso ya había salido en libertad y se encontraba con los suyos. Nosotros hemos podido averiguar que De los Cobos fue, en los años 30, vocal del comité local del Partido Socialista, que desempeñó una concejalía en el Ayuntamiento republicano de Valladolid y que ocupó el cargo de vicepresidente de la Diputación provincial vallisoletana.

En cuanto a la identidad de Félix Mora, veamos lo que Felipe Monge nos dice en su presentación:

“En su apartada aldea conocíamos al hombre honrado, al padre de familia modelo de moralidad en su más amplio sentir; pero nunca presumimos que aquella inteligencia que con gran facilidad ideaba modelos y formas nuevas para ser después esculpidas, pudiera guiar a la callosa mano a reflejar poéticamente y con perfecto estilo las más bellas composiciones.

El constante pensar en los suyos le llevó a manifestar en verso sus sentires, y encontró en ello tal placer que es incansable en su labor, y podemos definir su personalidad poética diciendo: el procurar a los suyos el placer de leer sus versos le hace deleitarse en producirlos.”

De estas líneas parece deducirse que el autor conocía con anterioridad a su compañero de celda, un artista si hacemos caso a la presentación, del que sólo hemos podido averiguar que fue nombrado miembro gestor de la Diputación de Cuenca, en febrero de 1936, por el entonces gobernador Antonio Sánchez Garrido¹².

Del tercero de los poetas seleccionados en este apartado, es del que tenemos más noticias, dada la repercusión pública de su actividad como obispo anglicano, con posterioridad a su encarcelamiento.

Ramón Taibo Sienes nació en Madrid en 1911. Desde su primera juventud “estuvo involucrado en labores de enseñanza, llegando a ser maestro en los comienzos de la Guerra Civil Española. Durante este tiempo fue editor de la revista *Adelante*, y presidente de la YMCA, [...]; fue también secretario del Comité de Propaganda Evangélica para los Jóvenes (Comité de Madrid)”¹³.

12. LÓPEZ VILLAVARDE, Ángel Luis: *Cuenca durante la II República: Elecciones, partidos y vida política 1931-1936*, Diputación Provincial de Cuenca/ Univ. de Castilla La Mancha, Cuenca, 1997, pp. 209-210.

13. “Notas del Obituario del Obispo Ramón Taibo Sienes” en www.anglicancommunion.org

Escribe desde joven. En 1937 resulta premiado en un concurso organizado por la New History & Society de Nueva York por su ensayo “¿Cómo pueden los pueblos de la Tierra lograr el Desarme Universal?” En 1938 encontramos algunos artículos debidos a su pluma en *Blanco y Negro*¹⁴.

Al acabar la contienda civil es condenado a treinta años y un día, aunque se le redujo la pena a seis años y un día, que cumplió en diversas prisiones, entre ellas la de Pamplona.

Fue ordenado presbítero en 1961 y en noviembre de 1966 fue elegido obispo anglicano de la Iglesia Española Reformada Episcopal, cargo que desempeñó hasta 1983, dedicando sus esfuerzos a la defensa del ecumenismo.

Como escritor, “su segunda vocación”, como él la llamaba, nos dejó –aparte de artículos y publicaciones directamente relacionadas con su misión pastoral– dos libros de poemas: *Desde mi celda*, 1942 (inédito) y *Hondón del alma*, 1977. Madrid, Imprenta Izaguirre.

Ramón Taibo falleció el 26 de octubre de 2001.

Los poemas que se recogen de estos tres autores son doce en total, seis del primero y tres de cada uno de los otros dos. Por el pie de uno de los poemas sabemos que el antólogo también escribió algún poema, que desgraciadamente no nos ha llegado, y que nos lleva a pensar que estos reclusos formaban una especie de grupo poético, un grupo unido por su circunstancia carcelaria y por idénticas o muy similares preocupaciones y añoranzas, con lecturas comunes y con intercambio de sus propias producciones.

Una lectura de los poemas, cuya transcripción ofrecemos en el primero de los apéndices finales, nos permite descubrir la temática de los mismos, trivial en algunos casos –felicitaciones onomásticas, poemas dedicados, alguno no exento de toques humorísticos–, en otros unida directamente a la circunstancia del autor –añoranza de la familia, sueño de libertad–, o alguno de clara temática religiosa.

Nos ocuparemos ahora de la muestra antológica principal del volumen que recoge 64 composiciones poéticas de nuestra literatura, cinco de las cuales se presentan como fragmentos, aunque hay algunas más incompletas. En un repaso al índice del volumen podemos ver que la mayoría de los poemas pertenecen a autores contemporáneos españoles e hispanoamericanos, mientras que sólo un tercio de las composiciones están seleccionadas de entre la poesía medieval o los grandes clásicos de los Siglos de Oro¹⁵. Esta selección temporal nos permite aproximarnos a una de las cuestiones que planteábamos al inicio de este trabajo: la de las lecturas a las que tenían acceso los presos políticos del franquismo.

El acercamiento no resulta sencillo. A tenor del número de poemas recogidos en el volumen los libros de lectura no debían de ser pocos. Bien es verdad que alguna de las composiciones –romances como el de Abenámbar, o “El forzado”, o algunos

14. “Cómo trabaja en pro de la cultura la Juventud de Izquierda Republicana, de Madrid”, en *Blanco y Negro de guerra*, nº 6, julio 1938, Madrid (pp. 17 y 33) y “En torno a la guerra española. Dos mitos de la facción desvanecidos”, en *Blanco y Negro de guerra*, nº 16, 1 diciembre 1938, Madrid. (p. 16?).

15. Puede verse en el Apéndice II de este artículo la relación de poetas y composiciones en el mismo orden en que aparecen en la antología.

poemas breves como los de Campoamor– podrían ser conocidos de memoria por los reclusos, pero si hacemos caso a las palabras del compilador en la Dedicatoria inicial del volumen

“Muchos libros y alguna antología poética, han contribuido a deleitarme y a alejarme, aunque no por mucho tiempo, del lúgubre pensar que constantemente atenaza mi cerebro, y sin otro afán que olvidar, y procurar que el espíritu vuele libre por encima de estas rejas –ya que el cuerpo, como materia, queda aquí sujeto–, he recogido de ellos algunas poesías, que por haber sido las que han libertado mi alma durante muchas horas...”

no nos cabe duda de la procedencia de los poemas recogidos, así como del acceso por parte de los reclusos a un buen número de obras de lectura.

¿Cuáles fueron sus lecturas?

La acción cultural a través de la lectura y la “cruzada contra el analfabetismo” ocupó un buen espacio en el proyecto del Patronato de Redención de Penas, que incluso llegó a proyectar a través de la Editorial Redención, un plan editorial para que los presos pudieran adquirir libros baratos con los que formar su biblioteca particular. El plan de publicaciones incluía una serie literaria que iba a contar con los siguientes títulos: *Romances de la pasión y sonetos espirituales* de Lope de Vega, *El Cid en boca del pueblo. Antología de la poesía heroico-popular*, *Crónica de la conquista de Méjico* de Bernal Díaz del Castillo, *El príncipe constante* de Calderón de la Barca y *La prudencia en la mujer* de Tirso de Molina¹⁶. Si a los títulos de este proyecto, que creemos no llegaron a publicarse, añadimos alguna noticia sobre los libros más solicitados por los reclusos (*El Quijote*, *El sombrero de tres picos*, *el Nuevo Testamento*, *La divina comedia*, *Quo Vadis*, *la Colección de discursos de José Antonio...*)¹⁷, tal vez podamos hacernos una ligera idea de las obras literarias a las que podían acceder los reclusos.

Por nuestra parte, hemos tratado de localizar alguna relación de obras que pudieran formar parte de la biblioteca de la prisión, y no nos ha sido posible. Por ello hemos intentado, a partir de los poemas recogidos en el volumen que nos ocupa y de la referencia citada por Felipe Monge, en cuanto a la consulta de alguna antología, deducir aproximadamente cuales fueron algunos de los libros con cuya lectura llenó el recluso las horas de su soledad.

Para nuestro intento hemos considerado que tal vez la antología poética a la que alude el compilador, pudiera ser la edición de 1935 de *Las mil mejores poesías de la Len-*

16. El proyecto completo puede verse en Gutmaro GÓMEZ BRAVO: *La Redención de Penas*, Madrid, Catarata, 2007, p. 181.

17. Memoria del Patronato aparecida en marzo de 1942. Cit. por Gutmaro GÓMEZ BRAVO: *La Redención...*, *op. cit.*, pp. 177-178.

*gua Castellana*¹⁸. (Un ejemplar de la misma, algo deteriorado pues carecía de portada y alguna página inicial, formaba parte de la pequeña biblioteca de nuestro antólogo). El cotejo de la misma con las composiciones recogidas en el volumen manuscrito, nos permite descubrir que 33 de las composiciones, el 50% aproximadamente, pertenecientes a doce autores diferentes, no aparecen en la selección de José Bergua. Si nuestra suposición inicial a la hora de realizar este cotejo fuera cierta, está claro que F. Monge tuvo que contar con alguna otra antología general o más probablemente, con obras de los autores de las que poder tomar los poemas seleccionados. En este sentido abundaría también el hecho de que alguno de los poetas ausentes en *MMP*, está presente en el volumen que nos ocupa con bastantes composiciones.

El balance completo que arroja nuestro cotejo, deja fuera de *MMP*, las siguientes composiciones y autores:

- *Romance de la loba parda*, Anónimo;
- *La última noche del niño enfermo*, de Fernando González Rodríguez;
- *Cantares*, de Manuel Machado;
- *La Nieve, Retrato y Las encinas*, de Antonio Machado;
- *Libros, La nieve misteriosa en la montaña, Al cruzar los caminos, Revelación, El poeta niño y Después*, de Amado Nervo;
- *Las golondrinas*, de Gustavo Adolfo Bécquer;
- *La vida es sueño y El alcalde de Zalamea* (fragmentos), de P. Calderón de la Barca;
- *Gaita galaica, Leda, Lo fatal, Los tres Reyes Magos, A Margarita de Bayle, Líbranos Señor... y Soneto*, de Rubén Darío;
- *Humoradas, La Nochebuena, Cosas del tiempo, El amor y el interés y Hastío*, de Ramón de Campoamor;
- *Aprended flores de mí*, de Luis de Góngora y Argote;
- *La cigüeña y Sueño del marinero*, de Rafael Alberti;
- *Amanecer y Nocturno*, de Juan Ramón Jiménez;
- *El pajarillo de Luscinda*, de Félix Lope de Vega.

y nos permite aventurar alguno de los libros a los que tenían acceso los reclusos en la prisión del Fuerte de San Cristóbal. Así, por ejemplo, no sería extraño que hubieran podido leer *Flor nueva de romances viejos*, de Ramón Menéndez Pidal, en alguna de las tres ediciones existentes antes de 1941.

Si nos fijamos en los poemas del canario Fernando González, “La última noche del niño enfermo” y “El pensamiento sobre el mar” –ambos pertenecen a su segundo libro de poemas: *Manantiales de la ruta*¹⁹– y aunque el segundo de los poemas está incluido en *MMP*, es más que probable que el registro de las composiciones proceda de la obra citada, pues por las fechas que nos ocupan no se había publicado ninguna antología suya. Además, nuestro antólogo incluye una breve reseña del autor, del cual *MMP* no tiene ninguna referencia.

18. Ed. de José Bergua, Madrid, Sáez Hermanos, 1935. En adelante *MMP*.

19. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Fernando: *Manantiales de la ruta*, Tipografía artística, Madrid, 1923.

En el caso de Manuel Machado, el poema “Cantares” pudieron leerlo en cualquiera de las ediciones de *Alma*, publicadas entre 1902 y 1922 o en la *Antología poética* que se publicó en Burgos (Ed. Zugazaga) en 1938. En cuanto a las composiciones de su hermano Antonio, pudieron haber sido transcritas partiendo de alguna de las ediciones de sus *Poesías completas*, aparecidas a partir de 1917, y por qué no –cuando el régimen trataba de imponer su canon literario– de la que prologara en 1940 Dionisio Ridruejo en Espasa-Calpe.

Tampoco nos parece descartable, dado el número de poemas recogidos procedentes de distintas obras, como señalábamos un poco más arriba, que en el caso de Amado Nervo, hubieran llegado hasta nuestro antólogo algunos de los volúmenes de sus *Obras Completas*, editadas en Madrid por Juan Pueyo (Biblioteca Nueva) entre 1920 y 1929, o las *Poesías Completas*, también de Biblioteca Nueva, que se publicó en Madrid, 1935. Lo mismo podemos pensar en lo que respecta a Rubén Darío, de quien se recogen en el volumen que presentamos seis composiciones fuera de *MMP*, a las que habría que añadir cuatro, procedentes de la colección de sonetos, por lo que o bien cayeron en sus manos tres o cuatro títulos diferentes del poeta nicaragüense (*Poema del otoño...*, *Cantos de vida y...*, *El Canto errante...*), o bien, un solo volumen como *Obras poéticas completas*, con prólogo de Alberto Ghirardo, que publicó Aguilar en Madrid en 1932.

Los fragmentos de Calderón y los poemas de Góngora y Lope, nos llevan a pensar en el acceso que tuvieron los reclusos a nuestros clásicos, los cuales a pesar de su presencia en el volumen, no alcanzan el 20% de las composiciones recogidas en el mismo. Sin embargo si consideramos también la colección de sonetos, en la que los clásicos –Garcilaso, Herrera, Gutierre de Cetina, Quevedo...– alcanzan casi el 40% de las composiciones, hemos de entender que el número de obras que tuvieron a su alcance debió ser amplio.

En cuanto a Bécquer y su poema “Las golondrinas”, bien podría haber llegado a manos de nuestro antólogo por medio de alguna antología poética, o a través de alguna de las ediciones del autor que circulaban en la época, como las *Obras Completas* publicadas por Aguilar en 1937 y 1940, o la edición de *Rimas y Leyendas* de Espasa, también de 1940.

Las composiciones de Juan Ramón probablemente llegarían a los reclusos de San Cristóbal en forma de alguna de las antologías, la 1ª o la 2ª, publicadas por el Nobel en 1916 y 1919.

Con respecto a los dos poemas de Alberti no recogidos en *MMP* –ambos proceden de “*Marinero en tierra*”– nos resulta difícil señalar algún texto de procedencia. De un lado no olvidamos el recurso a la memoria, que muy bien podría haber sido válido en un poema tan breve como “La cigüeña”; y de otro, no deja de sorprendernos su presencia en la antología, dada la conocida trayectoria política del poeta, que por esas fechas estaría entre los censurados por el régimen, por lo que creemos que ambos poemas podrían haber sido recogidos de alguna antología de poesía distinta a *MMP*.

Nuestra sorpresa por la presencia del poeta gaditano, de quien no empezó a publicarse nada en España hasta los años 60, es extensible a otros autores como Antonio Machado o Juan Ramón. En el caso del primero ya hemos apuntado que aunque claro

defensor de la República, no tardó en ser rescatado para el canon literario franquista; no así Juan Ramón, del que no se publicaron libros de poesía, hasta mediada la década de los 40.

De cualquier modo, extrañeza y realidades, nos han llevado a interesarnos por la posible existencia de algún índice de libros censurados, habida cuenta de que las bibliotecas de las prisiones eran “sometidas a un expurgo meticolosísimo”²⁰. No hemos tenido éxito en nuestras pesquisas, aunque sí sabemos que desde los primeros momentos tras su creación, el Patronato Central para la Redención de Penas dio instrucciones para que cada centro penitenciario le enviase una relación de los libros existentes en el mismo, para ser convenientemente censurada. Igualmente era preciso solicitar al Patronato el correspondiente visto bueno sobre cualquier libro que entrara en la prisión bien por compra, por donación o por conducto particular²¹.

En Navarra la labor de expurgo de las bibliotecas de las prisiones no siguió el mismo camino que en el resto de la península tal y como se desprende de un interesantísimo artículo²² que hemos podido conocer, sobre la censura en Navarra durante la Guerra Civil. Por el mismo, sabemos que la depuración de las bibliotecas públicas en Navarra corrió a cargo de una Comisión depuradora nombrada por la Junta Superior de Educación de Navarra, que había recibido la pertinente autorización. La citada comisión se constituyó el 16 de Noviembre de 1937, y su trabajo se prolongó hasta el 30 de septiembre de 1938, “aunque pasó el material a la Asociación Católica de Padres de Familia para que completara la labor que restaba”²³.

Para realizar su trabajo la comisión “confeccionó un pormenorizado fichero por autores y por títulos” y siguiendo la normativa clasificó los libros no admisibles en tres grupos: a) obras pornográficas de carácter vulgar, sin ningún mérito literario; b) publicaciones destinadas a propaganda revolucionaria, o a la difusión de ideas subversivas, sin contenido ideológico de valor esencial; c) libros y folletos con mérito literario o científico, y que por su contenido ideológico podían resultar nocivas para lectores ingenuos o no suficientemente preparados²⁴.

A propósito de la citada Comisión llaman nuestra atención dos asuntos. El primero referente a su composición: De los treinta miembros que la integraban, 14 eran

20. *El primer año de la Obra de Redención de Penas, 1/1/1939-1/1/1940. Memoria que eleva al Caudillo de España y a su Gobierno el Patronato Central*, 1940, p. 38. Citado por Mirta Díaz BALART, *Los años del terror*, La esfera de los libros, Madrid, 2004.

21. Telegrama de la Jefatura del Servicio Nacional de Prisiones: “...Desde la fecha no podrán ser comprados para la biblioteca ningún libro ni tampoco entregados para su lectura ninguno que llegue a los reclusos por conducto particular si previamente no fueron autorizados por el Patronato Central Para la Redención de Penas por el trabajo o por sus delegados.” (Información facilitada por el profesor Domingo Rodríguez Teixeiro, que procede del archivo de la prisión provincial de Orense)

22. BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes: “Depuración de bibliotecas y censura de libros en Navarra durante la Guerra Civil de 1936”, en *Revista TK*, nº 6, diciembre, 1988, Asociación Navarra de bibliotecarios, Pamplona, pp. 51-62. El mismo tema ya había sido tratado por la autora en *Política Educativa en Navarra 1931-1939*, Gobierno de Navarra, Dto. de Educación, Pamplona, 1991, pp. 156-162.

23. *Ibíd.*, p. 58.

24. *Ibidem*.

sacerdotes, incluyendo los dos representantes del Obispado, y sólo había un representante de la autoridad militar, lo cual nos permite suponer que la labor censoria corrió fundamentalmente, a cargo de la Iglesia, y que esta se ocuparía en buena medida de su mantenimiento en años sucesivos. Tal suposición no resulta en absoluto descabellada si tenemos en cuenta que desde la Dirección General de Prisiones se habían fijado las tareas de los capellanes entre las que se encontraba la “organización, vigilancia y fomento de la biblioteca, de acuerdo con el maestro, si lo hay”²⁵. El segundo de los asuntos tiene que ver con las bibliotecas expurgadas, entre las que se cuentan las de la Prisión provincial, así como las de dos centros militares, el Hogar del Soldado del regimiento América y el Batallón Arapiles de Estella, lo que nos lleva a pensar que la tarea de la Comisión bien pudo incluir las bibliotecas de otros establecimientos militares y prisiones, como es el caso de la Prisión del Fuerte de San Cristóbal.

En cuanto a los libros censurados, y más concretamente los de poesía, conocemos la relación de títulos expurgados de las bibliotecas escolares enviadas a las escuelas por el Patronato de Misiones Pedagógicas, en una primera actuación de la Junta Superior de Educación, que creemos se repetirían en el caso de las bibliotecas públicas. En esta relación, que evidentemente es muy limitada, entre un total de 163 obras, se encuentran los siguientes ejemplares de poesía:

- *Antología de la poesía romántica española*, de Manuel Altolaguirre;
- *Cien romances escogidos*, de Antonio G. Solalinde;
- *El diablo mundo*, de José de Espronceda;
- *Júbilos*, de Carmen Conde;
- *Obras escogidas*, de Gustavo Adolfo Bécquer;
- *Páginas escogidas*, de Antonio Machado;
- *Poesía en prosa y en verso*, de Juan Ramón Jiménez;
- *Poesías*, de José de Espronceda;
- *Poesías completas*, de Antonio Machado;
- *Soledades, galerías y otros poemas*, de Antonio Machado²⁶;

que nos pueden dar una idea aproximada, aun sin conocer los comentarios anotados en las fichas correspondientes, de la estrechez de miras de quienes realizaron el trabajo, dejando fuera de las bibliotecas, obras como *Poesía en prosa y en verso* (una selección escogida para los niños por Zenobia Camprubí) o *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez.

Por otra parte, esta breve relación de obras poéticas expurgadas pone de manifiesto que algunos autores censurados pudieron ser leídos por los reclusos, al igual que otros, como por ejemplo Alberti, que si bien no figuran en estos momentos iniciales de la labor censoria, no tardarían en incorporarse al conjunto de autores prohibidos. ¿Cómo

25. Dirección General de Prisiones. Circular de 22 de marzo de 1940. Cit. por Gutmaro GÓMEZ BRAVO: *La Redención...*, *op. cit.*, p. 126.

26. BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes, *art. cit.*, pp. 60-62.

fue posible este hecho? No tenemos una respuesta cierta. Es evidente que algún libro podía circular entre los reclusos de forma clandestina, pero teniendo en cuenta que la antología que nos ocupa no pudo ser elaborada clandestinamente y que superó la censura existente, los poemas recogidos en la misma tenían que proceder de lecturas autorizadas.

¿Cómo explicar entonces la presencia de tales autores? Podríamos imaginar distintas respuestas que irían desde la posibilidad de que algunos reclusos gozaran de ciertos privilegios que les permitieron tener acceso a las lecturas de autores prohibidos, hasta el hecho de que los censores se relajaran en su labor, tal y como parece desprenderse de una circular de la Dirección General de Prisiones en la que se insistía en aspectos poco trabajados por los capellanes, tales como un mayor rigor en la censura de los libros²⁷. Podemos pensar que esa falta de rigor fue fruto exclusivo de la desidia de los sacerdotes encargados de la labor censoria pero, cabe también la posibilidad de que alguno de ellos, en nuestro caso el capellán de la prisión, permitiera que los reclusos del Fuerte de San Cristóbal tuvieran acceso a alguna de las obras en cuestión, movido por los sentimientos humanitarios propios de su labor y condición²⁸.

Hasta aquí nuestro intento de aproximación a una realidad concreta en el mundo carcelario del primer franquismo. Comprender, desde nuestro momento, el papel que la lectura y la creación poética jugaron entre la población reclusa de la época, nos resulta complicado. Tal vez sirvan de explicación estas líneas que transcribo de la Dedicatoria inicial:

“Al igual que las cuentas del lento y permanente rosario, se van deslizando rítmicamente estas interminables horas de reclusión, si bien alguna vez es rota esta sin par monotonía por el libro que algún compañero deja caer en mi petate y cuya lectura hace las horas menos lentas y menos dolorosas.

La poesía, tanto por lo que contribuyó a alegrar nuestros años mozos, cuanto porque muchos de sus cantos elevan nuestra alma a las sublimes regiones del Más Allá, es, sin duda alguna la que más recrea nuestro espíritu, y la que acelerando el reloj de la vida, acorta nuestra estancia en este pequeño mundo de los reclusos.”

27. Circular de 22 de noviembre de 1942, cit. por Gutmaro GÓMEZ BRAVO: *La Redención...*, *op. cit.*, p. 126.

28. Sabemos por el testimonio de Felipe Monge, que durante su estancia en el penal político navarro, el capellán D. José M^o Pascual, se ofrecía a los reclusos, y lo hacía efectivamente, para sacar las cartas de la prisión y enviarlas a las familias, eludiendo la censura. Esta labor humanitaria, calificada como “valiente e inestimable” se recoge también por Iñaki ALFORJA: *Fuerte de San Cristóbal, 1938: la gran fuga de las cárceles franquistas*, Ed. Pamiela, Pamplona, 2006, p. 36.

Apéndice I

Poemas de Mariano de los Cobos

Anhelo

El niño jugaba al libre albedrío;
La madre lavaba a orilla del río
y el agua cantaba canciones de paz.
De allí, no muy lejos, el padre entre rejas
trabajando añora ilusiones viejas.
¡Ay! los tiempos idos de la mocedad.
¿No han de renovarse las horas aquellas
del hogar tranquilo, hoy bajo las huellas
de dolor, de ausencia, de fatalidad?
El niño jugaba al libre albedrío;
La madre lavaba a orilla del río
y el agua cantaba canciones de paz.
Y el padre, entre rejas, esperando albricias
soñaba que ambos le hacían caricias
y felices eran con su libertad.

Palomita

En el alero del tejado
blanca paloma se ha posado.
Dos paseantes dirigimos
los ojos a aquel lado...
y la inquirimos:
–Blanquita ¿no te ha dado
grano, voces y mimos
tu dueño y has pensado
verle apresado
como ante ti nos vimos?
Sus ojuelos otean el cercado.
¿Nos traes –símbolo amado–
la paz que más que nunca apetecemos?
Blanquita ha desplegado
sus alas... y ha volado!
Zumbidos negativos percibimos.
Entre nubes lanzado
un pájaro de hierro ha contestado.

Canción del hortelanito

1936

El hortelanito era
la flor de gracia del huerto.
Entre seis huérfanos rubios
él –un lustro en un muñeco–,
benjamín de grey menuda
imán de gatos y perros
arreador de las mulas,
de las aves racionero...
–Quita del Sol hijo mío,
que te me pones moreno!
–Dejamé, madre, que ate
lechugas con el abuelo.
El Sol también es mi amigo
y no me quema su fuego
y su caricia a los niños
les hace mozos esbeltos.
–¡Sal de ahí!... Que se te mancha
el delantalito nuevo!
–No salgo, abuela, que ayudo
al abuelito en el riego.
Si el agua en los almorroneos
es la teta del cantero
y la mama noria sabe
que somos amigos buenos...
–Ven conmigo, hortelanito
que te daré un caramelo
si dejando la legona
vienes a ofrendarme un beso.
–Estoy quitando la grama
dañina, tío, no puedo.
¡Tiramé el caramelito
y yo te tiraré el beso!
–¡Ay, hermanito que azotes
te doy, si no vienes presto!
Iré por ti... –No, no vengas
que me pisas los pimientos.
No me asustas... Da un silbido,
se acerca un perrazo enhiesto
y hortelanito a su lomo
monta cual gaucho campero.

1938

Benjamín ¿Qué te acontece
que no encantas con tus juegos
a las gentes de la huerta
que te llamaban guerrero?
—Que conozco lo que guerra.
Ni río, ni canto. Pienso
en los dos hermanos míos
que de soldados se fueron
y en los dos tíos que ahora
no me dan bromas, ni besos,
ni bombones, ni juguetes,
ni me cuentan lindos cuentos
porque un día los llevaron
entre legiones de presos.
¡Ay, abuelo! ¿Vendrán pronto
soldados y prisioneros?
El anciano conmovido
deja de atisbar el cielo
y al hortelanito abraza.
—¡Me mojas la cara, abuelo!
(Se le caía la baba
por las ternuras del nieto
y destilaba rocío
de llanto el mirar del viejo)

1940

Brotan yemas injertadas
en ausencia y sufrimiento
del rosal de mis (¿?)
que ha perdurado en tu huerto.
Hortelanito, hortelanito
¡que al florecer los injertos
halles rosas sin espinas
con hojas de libro abierto!

D^a. Blanca

Hundo en el petate el cuerpo
al surgir de los alertas.
Hay en mi manta enredados
flecós de plata lunera;
y por la reja cerrada
de mi ventana entreabierto
se me escapa a borbotones
de la casa la locuela.
Una hostia de jazmines
hay arriba de la cuesta.
Un centinela; una sombra
dijérase que la besa.
¿Qué te cuenta D^a Blanca
dueña de mis horas negras,
que esta noche de reojo
me mira tras tu silueta?
¡Transmisión de pensamientos!
Yo también estoy alerta.
En su espejo de jazmines
Ves unos ojos que sueñan
con los tuyos, unos ojos
que ahora mismo se elevan
al firmamento y que hablan
para ti desde la aldea.
Y por eso D^a. Blanca
te acaricia, centinela,
pronosticándote idilios
bajo su gasa de perlas.

Déjame cuando recojas
esas caricias reflejas
acercarme a ella solo
con el alma; el cuerpo queda
preso, hundido en el petate
errando en carros de estrellas
que yo también tengo novia
y escribir no puedo a ella
desde este pueblo... ¡Eres duro
pueblo gris, tallado en piedra!
¡Tú, sí puedes a la tuya
escribirla, centinela!
Quiero saber de la amada
mirando a la luna llena.
No echés el alto a mi alma
cuando de ti pase cerca
por el monte, hacia la luna
que me trae reflejos de ella.
Que ahora estará mi novia,
con la mirada, una audiencia
pidiéndole a D^a. Blanca
para hablarme después de esta
en el nocturnal silencio
de cómo se ama en la ausencia.
...
Y entre despierto y dormido
los dulces recuerdos juegan
mientras juegan en mi manta
flecós de plata lunera.

Jardín Incipiente

La celda, como siempre en la sombra atenuada
por grises claridades de la cal apagada,
antifaz de dureza –roca ergástula, muro–.
Enfrente, cantería que realiza el ensayo
de oro por el sol y piedra en la tarde de mayo.
El cuartel y la ermita, padrinos del conjuro.
El mozo, centinela del camino rampante,
ocioso mira a un viejo que cava jadeante
de la fachada al filo, que criba los terrones
y se encorva afanoso hincando en la reguera
tallos que tendrán vida antes que mayo muera.
¡Oh jardín incipiente, huérfano de jarrones,
marmóreas estatuas y fuentes que dibujan
ilusiones de agua, que los ojos embrujan...!
Un guardián también joven –labriega tez presenta–
contemplando al anciano de calva sudorosa
piensa si este recluso se cavará su fosa.
Le ordena que descanse y luego le pregunta:
–Y nacerán las flores con este mal tempero?
–Peor lo hay en mi tierra, suspira el jardinero,
y se dan tan hermosas, que en tiempos no lejanos
yo las corté esplendentes, para que las princesas
gustaran su fragancia, y se ornasen las mesas
en palacios de reyes y saraos cortesanos.
Fosforecen del viejo las pupilas verdosas
en visión de parterres guirnaldas de rosas...
–De allí viene la grana que aquí amoroso entierro
que al cuartel y a la ermita darán lindos umbrales.
¡Ay, si creciesen raudos trepadores rosales
que cromasen el muro y aromasen el hierro...!
Se acercan las monjitas –es la hora de las flores–
acariciando ramos de papel de colores.
Acucia sonriente la madre superiora:
–¡A ver si el jardinero nos cumple lo ofrecido y
la Virgen florida le saca bendecido
como a todos los pobres que la prisión devora!
–¡Que así sea! Responde. Yo sigo trabajando
con su permiso, madre. Dicen que “a Dios rogando”...
Sor Margarita avanza. Su escolta de enfermeras
–revuelo de palomas azulinas y albas–
van soñando con ramos de alhelíes y malvas
que expresen a la Virgen lo que son primaveras.

El centinela añora, de la aldea la siesta
y en el fusil se apoya, canso de andar la cuesta.
El guardián siente el tedio de guardar un ganado
no como el de sus montes; dolido lo comprueba:
hombres trabajadores de ociosa vida nueva...
Y siente la nostalgia de su yunta y su arado
Mirando al jardinero, fiel solera del agro
que a monjitas y presos nos va a hacer el milagro
conjugando sudores con sus tercas promesas
de trasplantar al mundo de silentes dolores
y forzado retiro la savia de las flores
que halagaron sentidos de reinas y princesas.

Dedicatoria

Albas, mudas palomas, las cuartillas
anhelosas de hablar, a mí han venido.
A cada una regalé un vestido
hilvanado con mis plumas sencillas.
Donélas picos de oro, maravillas
del castizo decir, y haciendo nido
se han dejado aquí atar y han aprendido
a expresarse cantando en mis rodillas.
Doblemente, hijo mío, mensajeras
de música, de versos que no esperas
y de mis rasgos hechos en prisión.
Ni el pecho tiembla, ni la vista falla
Y si el corazón sufre se lo calla...
¡que en silencio se ausculta el corazón!

Poemas de Félix Mora Muñoz

Semblanza

*A mi buen amigo
Felipe Monge*

Medio en broma, medio en serio
en justo corresponder,
quiero una semblanza hacer
a un docto del Magisterio.

Si sus señas he de dar,
es un señor que usa lentes,
su estatura es regular,
discreto, con don de gentes
y correcto en el hablar.

Por esto, le considero
como mi mejor amigo;
y seriamente le digo
que es noble y es caballero.

Fue un digno republicano,
un valor reconocido,
en extremo puritano;
y fué entre los del partido
de lo mejor y más sano.

En su digna profesión
haciendo honor a la Ciencia,
dio fama su permanencia
al pueblo de Tarancón.

En su afán de prodigar
su saber inagotable,
pues su gozo es trabajar,
con acierto imponderable
supo un Colegio fundar.

Y si el destino fatal
no le ataja la carrera
hoy sería una lumbrera
y una gloria provincial.

A sus hijos y mujer,
como buen padre y marido,
en su extremado querer
los recuerda dolorido
porque les falta el placer.

Que él, con su trabajo honrado
dignamente supo dar
aquel delicioso hogar
que era de todos dechado.

Es Monge, en todo ordenado,
mas se me ocurre pensar
que siendo “monje ordenado”

¿Cómo viste de seglar
sin coronilla y pelado?

Creo para terminar
que es Monge, mas no ordenado
porque ni misa ha cantado
ni creo que va a cantar.

Esto que al final le digo,
oígaló con calma y flema
y no se enfade conmigo;
no tome por donde quema
la humorada de un amigo.

Fuerte San Cristóbal 12-II-41

*Esta poesía me la dedicó mi dilecto amigo Félix Mora,
correspondiendo a otra mía.*

Mi nido

En un sitio lejano
tengo mi nido,
que es para mí en el mundo
lo más querido.
El nido está colgado
junto a un jardín:
mis palomitas blancas
mi benjamín.
Cuida de los pichones
con mil amores
la paloma que llora
por mis dolores.
Dolores que algun día
se acabarán,
no hay mal que cien años dure
dice el refrán.

¿Cuándo querrás ¡Dios Santo!
que llegue el día
que oiga de sus arrullos
la melodía?
¿Que unidos nuevamente
dos corazones
mimen en blando nido
tiernos pichones?
¡No hay en el mundo nada
ni mejor cosa,
que el amor de los hijos
y el de la esposa!
El que de estos amores
no tiene nido
es un ser que no vive;
pues no ha nacido.

A Carlitos Eseverri en su 1ª Comunión

Trajecito azul flamante
zapato brillante
de negro charol,
en el pecho un pañuelo doblado
con primor bordado
en un bastidor
y en la mano un librito sagrado
que en oro grabado
va un caliz de amor.
Raso blanco prendido en el brazo
formando un gran lazo,
fleco de tisú
y más limpio que el limpio ropaje
el alma de encaje
que hoy presentas tú.

...

En el templo, con fe recatado,
de hinojos postrado
mirando al altar,
estás niño, limpio de pecado,
pues ya confesado
vas a comulgar.
Una oblea: La Forma Sagrada
que no huele a nada
ni tiene sabor.
Mas en ella se encuentra escondida
la sangre y la vida
de un Dios Redentor.
Niño santo, angelito bueno,
si hoy entra en tu seno
el cuerpo de Dios,
no camines por senda perdida
procura en la vida
marchar de El en pos
No te llamen humanos placeres
ni falsos querereres
pues todo es ficción.
Vive siempre, limpio de pecado
cual hoy has estado
en tu comunión.

Poemas de Ramón Taibo Sienes

In hoc signo vinces

¡Sí! In hoc signo vinces: ¡La Cruz!
que señal de oprobio fue en tiempos pasados
y que hoy lo es de gracia, redención y luz
porque Cristo en ella ha sido clavado.
Todo lo transforma el divino contacto.
A un Saulo de Tarso que, perseguidor sañudo
es de los cristianos, en viaje a Damasco
Cristo se aparece, y Saulo deja de ser Saulo
para apóstol Pablo ser de los gentiles.
Sentado a la mesa de públicos tributos
Mateo se Halla. LLamalé Jesús y, para seguirle,
contento abandona negocios del mundo;
y Agustín también –inquietud materna,
terror de Cartago– transformado fué
en patriarca insigne de la Santa Iglesia.
¡Prodigio que la Cruz de Cristo, sin duda, obró en él!

...

¡Oh! ¡Cuán múltiples son las bendiciones
que para el creyente de la Cruz provienen
y cuán gratos ánimos da a los corazones,
recibir las gracias que de allí descienden!
Signo hoy de victoria es para el cristiano
lo que derrota ha sido y de esclavitud.
En ella y por ella la muerte y pecado
derrotados fueron por Cristo, orbis lux.
Jesu-Cristo en cruz su sangre ha vertido
y con su muerte cruenta conquistó por ti
gozo y paz eternos por tu mal perdidos.
¡Sí!: ¡La Cruz! In hoc signo vinces. ¡¡Sí!!

Véspero de cárcel

Quietud en la tarde... Tras las rejas carcelarias
vislúmbrase el sol, que se pierde a lo lejos...
Nostalgia hogareña ensombrece el alma,
de amargura cubre nuestros pensamientos.
A nuestro ser lleva la tarde que expira
desánimo grande... También lentamente
marchan ilusiones, ansias y energías
que, con dolor íntimo, las vemos perderse.
Un instante más... Con cortejo triste
llegará la noche, envolviéndonos en oscuridad.
La noche que los cuerpos y las almas viste
por doquier, de lúgubres tonos, de mortalidad.
Caer de la tarde... Para meditar momento apropiado.
Mil recuerdos tiernos del hogar, de amor
pueblan nuestra mente. El ser, angustiado
queda por breves minutos. Luego, de esplendor
caminos otea... Pronto vendrá el día
y, con él, el sol, la luz, los colores vivos
que, en desfile mágico, presenta Natura
que a gozar invita sus dones gratuitos.
A sí misma recóbrase el alma. Tras las horas
de angustia han de llegar otras felices y gratas.
Horas que la madre, la hermana, la esposa,
besen nuestras frentes con ternura santa
y enjuguen, solícitas, lágrimas amargas
que en lo más recóndito hoy están guardadas.
Para descubrirlos, al verlos de nuevo, solo una mirada
han de precisar: ¡Oh mirar profundo de la mujer que ama!

...

Quietud en la tarde... Tras las rejas carcelarias
vislúmbrase el sol, que se pierde a lo lejos...
Nostalgia hogareña ensombrece el alma,
de amargura cubre nuestros pensamientos.

A mi madre

¡Madre! Tu nombre llena mi ser todo,
mi camino alumbra de esplende luz.
Mi ilusión más honda, mi pensar constante
siempre eres tú.

Si, en mental deleite, mi infancia recuerdo
si revivo años de mi juventud,
guía de mi vida, de mis sentimientos,
siempre eres tú.

Los amargos días que ahora estoy viviendo
—que, como cristiano, creo son mi cruz—
¿quién de dulzor grato revestirlos puede
sino solo tú?

Y si, inquieto, pienso en días futuros
en que todos sepan ver mi rectitud,
¿quién acuciar puede mi retorno a casa
sino solo tú?

¡Oh, madre, madre muy amada!
En mis años jóvenes, en mi senectud,
en mi vida toda, el amor más tierno
serás siempre tú.

Y cuando la muerte a mis puertas llame
y a Jesús me una, clavado en la cruz,
para ser salvado, de mi vida el mejor recuerdo
serás, madre tú.

Apéndice II

Anónimos

- “No me mueve mi Dios para quererte”
- Poema del Mío Cid. (fragmento) Adiós del Cid a su familia.
- El Cantar de Rodrigo o Crónica Rimada del Cid. (fragmento) Desposorio de Dn^a Ximena con el Cid.
- Romance de rosa fresca
- Romance de Abenámar
- Romance de D. Álvaro de Luna
- Romance de la loba parda.

Fray Luis de León

- Al salir de la prisión
- Vida retirada (fragmentos)

León Felipe

- Romero sólo

Eusebio Blasco

- Explicando una tarde anatomía

Fernando González

- La última noche del niño enfermo
- El pensamiento sobre el mar

Ramón Pérez de Ayala

- Castilla

Antonio Fernández Grilo

- Las ermitas de Córdoba

José de Espronceda

- Canción del pirata
- Himno a la Inmortalidad

Vicente Medina

- Cansera

Manuel Machado

- Castilla
- Cantares

Antonio Machado

- La nieve
- Retrato
- Anoche cuando dormía
- Las encinas

Amado Nervo

- A Kempis
- Libros
- La nieve misteriosa de la montaña
- Al cruzar los caminos
- Revelación
- Gratia Plena
- El poeta niño
- Después

Juana de Ibarbourou

- La higuera

Gustavo Adolfo Bécquer

- Cerraron sus ojos
- Las golondrinas

Pedro Calderón de la Barca

- La vida es dueño (fragmento)
- El alcalde de Zalamea (fragmento)

Rubén Darío

- Gaita galaica
- Leda
- Sonatina
- Lo fatal
- Los tres reyes magos
- A Margarita de Bayle
- Líbranos Señor...
- Soneto

M^a Vidal Fernández

- Guadarrama

José Carlos de Luna

- El Piyayo

Ramón de Campoamor

- Humoradas
- ¡Quién supiera escribir!
- La Nochebuena
- Cosas del tiempo
- El amor y el interés
- Hastío

Luis de Góngora y Argote

- El forzado
- Ande yo caliente...
- Aprended flores de mí...

Rafael Alberti

- Peñaranda de Duero
- La Cigüeña
- Sueño del marinero

Juan Ramón Jiménez

- Los niños tenían miedo...
- Amanecer
- Nocturno

Félix Lope de Vega

- A mis soledades voy...
- Soneto de repente
- El pajarillo de Luscinda

José Bergamín en la Guerra Civil española

“Con los comunistas, hasta la muerte; pero no más allá”

Alfonso SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

Granada-Almedinilla-Málaga

Resumen: Se presenta la controvertida figura del escritor José Bergamín, quien sin renunciar a sus creencias cristianas se postuló militante comunista durante los años de la Guerra Civil Española. Este artículo desvela las difíciles relaciones entre los escritores de la zona republicana, y la tensión que se creó entre ellos por las posturas radicales y ambiciones políticas de algunos escritores de la Alianza de Intelectuales Antifascistas para la Defensa de la Cultura, especialmente de José Bergamín.

Abstract: We present the controversial figure of the writer Jose Bergamin, who without renouncing their Christian beliefs was a communist militant during the Spanish Civil War. This article reveals the difficult relationships between the writers of the Republican zone, and the tension created between them due to the radical views and political ambitions of some writers of the Alliance of Antifascist Intellectuals for the Defense of Culture, especially Jose Bergamin.

*Todo te lo he perdonado
menos que sigas diciendo
que tú no me has engañado.*

José Bergamín

José Bergamín, el hombre del momento

Al decir de muchos, José Bergamín fue uno de los intelectuales españoles de mayor influencia en los medios literarios frentepopulistas durante la guerra civil¹. Nacido en Madrid en 1895, era hijo del abogado, político y economista malagueño Francisco Bergamín. Discípulo literario de Gómez de la Serna, Unamuno y Juan Ramón Jiménez, formó parte desde sus inicios del grupo de escritores conocido más tarde como “Generación del 27”.

1. C. Alonso [1974:12], uno de sus apologistas, llegaría a afirmar poco antes de la muerte de Franco algo tan discutible como que “el compromiso de Bergamín con el pueblo español durante la guerra civil carece de etiquetas”.

Bergamín era en política hacia julio de 1936 todo salvo lo que se dice un advenedizo. Ocho años atrás, durante su viaje de novios con Rosario Arniches, hija menor del dramaturgo, había visitado brevemente aunque con interés la Unión Soviética (Nota de la Redacción 1928:3), atento al desafío revolucionario de los bolcheviques (Bergamín 1928:1; Hinojosa 1997:93-94). También contaba a su favor la experiencia adquirida en el bufete de su padre: diputado, senador, vicepresidente del Congreso, un notable veterano en las filas conservadoras.

Sin embargo, la evolución ideológica de Bergamín nada tuvo que ver con la tradición familiar. Al poco del advenimiento de la II República, ocupó una dirección general en el Ministerio de Trabajo a las órdenes del socialista Largo Caballero, apodado “el Lenin español”. Esto, sin duda, y más en un hombre como él, que jamás ocultaba su condición de católico, causó admiración en muchos de sus amigos. Algunos, caso de Giménez Caballero [1985:176], encontraron una ingeniosa explicación no exenta de guiños literarios. Y era que “el muy ladino” de Bergamín “había sabido encender una vela a Cristo y un cohete a la estrella de Marx”².

En la correspondencia Salinas / Guillén [1992:131,135,137-8,140] de febrero a julio de 1931, se pueden espigar algunas anotaciones de interés acerca de su actitud política de aquel entonces:

“He pasado una semana fatal: todos estamos nerviosísimos. [...] Bergamín conspira y suspira, desdeña el aforismo y se prepara a la proclama, la arenga y el libelo clandestino (20/02/31). [...] También los amigos están *tocados*. Pepe Bergamín lanzado por la vía revolucionaria, sin pensar más que en política, dando conferencias políticas, desconectado por completo con santo Tomás y Max Jacob. Siempre persona, claro, pero hablando de *lo otro* (02/04/31). [...] Al volver a Madrid, lo encontré dominado por la política. ¡Muy bien! Casi todos los amigos del grupo Bergamín son ya directores generales: el propio don José lo es de Acción Social y Agraria, y despacha a diario con Muñoz Seca, jefe de sección a sus órdenes. / [...] Yo cada vez que me paseo con el coche oficial de Bergamín creo que la República ha hecho ya por mí todo lo que ansiaba (08/06/31). [...] Bergamín sigue tan simpático y tan bien como siempre y su adhesión a la política es en él una debilidad y no una fuerza. Por consiguiente, digna de la mejor simpatía (02/07/31)”³.

Esa “debilidad” que, según Salinas, sentía Bergamín por la política lo llevaría a convertirse tras el alzamiento militar del 18 de julio de 1936 en uno de los propagandistas más tenaces del Frente Popular, como demuestra la carta que escribió a Gómez de la

2. *El cohete y la estrella* es el título de su primera obra (Madrid: Índice, 1923), donde Bergamín [1981:57] incluye el siguiente aforismo: “Encender una vela a Dios y otra al Diablo es el principio de la sabiduría”.

3. Dicha simpatía habrá de llegar incluso hasta mayo de 1934, cuando, al reseñar *La cabeza a pájaros*, afirma Salinas [1970:161]: “Bergamín es en la España intelectual de hoy el representante más cabal de un pensar preocupado que lo juega y se lo juega todo con la apariencia, para el frívolo, de simple dimensión verbal, pero en su profunda realidad, terrible lucha del hombre con su duda y con su fe”.

Serna el 1 de abril de 1937 (Dennis 1989:61-75). Y no sólo eso: sería sobre todo un fiel ‘compañero de viaje’ de los comunistas, para quienes trabajó hasta el final de la guerra civil sin renunciar por ello a su fe de católico. Él, maestro en el arte de la paradoja y en el de todo tipo de artefactos verbales, llegó a acuñar la frase que refleja dicha fidelidad política: “Con los comunistas, hasta la muerte; pero no más allá” (Bergamín 2005:242)⁴.

Además de sus obras en prosa (*El cohete y la estrella* [1923], *Caracteres* [1927], *El arte de birlibirloque* [1930], etc.), la principal aportación literaria de Bergamín anterior a la guerra había sido la revista *Cruz y Raya*, que fundó en 1933 y dirigió hasta 1936, y en cuyos treinta y nueve números colaboraron escritores de las tendencias más irreconciliables: desde comunistas como Miguel Hernández a falangistas como Rafael Sánchez Mazas, pasando por otros nada o menos significados políticamente, como Dámaso Alonso.

Cruz y Raya dejó de existir al estallar la guerra, en el momento de la toma de posiciones. Una vez destruida la coexistencia más o menos pacífica y cada cual en su trinchera, surgieron en España otros modos y otras modas⁵. Fue entonces cuando Bergamín, convertido en presidente de la Alianza de Intelectuales Antifascistas para la Defensa de la Cultura, se embutió en un mono azul de obrero que jamás había necesitado y sugirió ese nombre, *El Mono Azul*, para la nueva revista que requería aquella “explosión de entusiasmos” –León [1970:138] *dixit*– que trajo la guerra⁶.

Responsables junto a Bergamín de tal empresa –sin duda más política que literaria– serían Rafael Alberti (secretario de la Alianza), María Teresa León, Rafael Dieste, Lorenzo Varela, Antonio Luna, Arturo Souto y Vicente Salas Viu. Todos ellos, disfrazados de milicianos, se dieron ferozmente al ‘compromiso’ literario y cultural desde las páginas de una revista en la que la agresividad dominante se convirtió no pocas veces en algo difícil de calificar. Así, por ejemplo, cuando en una Nota de la Redacción [1936f:8] se disparaba de esta forma contra don Miguel de Unamuno, a quien tres años atrás Bergamín [1981:85] había dedicado su libro de aforismos *La cabeza a pájaros*⁷:

“La Alianza saluda cordialmente a su compañero Ilya Ehrenburg. El gran escritor soviético, corresponsal de la *Izvestia* de Moscú, viene a España para escribir una serie

4. Bergamín comenta esta frase en una carta a Genaro Medina escrita en Méjico en julio de 1943, cuyo conocimiento debo a mi colega y amigo Nigel Dennis, siempre dispuesto, como especialista principal en Bergamín que es, a aclarar mis dudas. Por su parte, Gibson [2005] apunta: “Bergamín era un católico *sui generis*. Allá por 1980 le pregunté, sentados en la plaza de Oriente, sobre su posición política actual. Sonrió y dijo: ‘Con los comunistas hasta la muerte. ¡Pero ni un paso más!’. No hay derecho a olvidarle”. También Ainsa [2000:79] la recordaba (“Con los comunistas, hasta la muerte, pero ni un paso más”), aunque la rejuvenecía, pues fecha su acuñación en los años finales de Bergamín: 1982-1983.

5. Lejos quedaban ya los días de 1934 en que Alberti informaba a su corresponsal soviético Fédor Kelín sobre la evolución ideológica de “indecisos burgueses” como Bergamín, a quien pretendía “acercar al comunismo” (Flores Pazos 2003:261).

6. Más adelante, León [1970:169] sigue contándonos su guerra en un tono de veras sorprendente: “El espectáculo de nuestra pasión asombró a los intelectuales que llegaron en agosto [*sic*] de 1937 al Congreso de Escritores. Nuestra literatura de urgencia, graciosa, saltarina, oportuna, iba por plazas, trincheras y pueblos animando a los combatientes. Camiones del Altavoz del Frente, de Cultura Popular, de la Alianza de Intelectuales, ¡cuánto rodaron llevando la buena nueva de la cultura para todos!”.

7. He aquí la dedicatoria: “A / don Miguel de Unamuno / místico sembrador de vientos espirituales”.

de reportajes sobre la guerra⁸. Mejor pluma no tendrá nunca el proletariado ruso e internacional para relatar la verdad de nuestros hechos heroicos y para condenar la vileza e infamia de los que están desangrando nuestro país. En el próximo número de *El Mono Azul* publicaremos la carta que Ehrenburg ha dirigido a Unamuno como respuesta a las miserias y falsedades que de nuestra España popular y magnífica ha dicho en la prensa francesa el viejo rector entontecido de la Universidad de Salamanca”.

No fue éste el primer ataque contra Unamuno desde las páginas de *El Mono Azul*. Tampoco el último. Ya en el primer número (27 agosto 1936), se le atacó por partida doble: en la sección titulada “¡A paseo!”, que era anónima, y en una breve nota firmada por Bazán⁹ [1936:7]; pero el ataque más duro contra un anciano de 72 años al que sólo quedaban tres meses de vida, llegó a mediados de septiembre con la carta de Ehrenburg [1936:2-3]¹⁰ y a finales del mismo mes, cuando se celebró en Madrid el primer mitin de la Alianza de Intelectuales Antifascistas. Allí Bergamín, su antiguo amigo y discípulo, se expresó en estos términos nada improvisados (Nota de la Redacción 1936:7):

“Estamos seguros [...] de que ha muerto don Miguel de Unamuno: lo han fusilado los fascistas. Y algo peor: después de muerto, le han arrancado las entrañas, el cerebro y el corazón. Lo han vaciado; lo han *disecado*; lo han llenado de paja y de serrín; lo han puesto en pie, insuflándole la voz de un general borracho¹¹, para ponerlo mentirosamente al lado suyo ante el mundo, como un *fantoche*: un *espectro* que jamás ha existido”¹².

8. Hay traducción española de los reportajes de Ehrenburg [1979], por lo demás resueltamente panfletarios, pues están escritos por la mano del agente estalinista que era.

9. Armando Bazán (1902-1962), escritor izquierdista peruano, publicó *Unamuno y el marxismo* (1934), con prólogo de I. Ehrenburg. Además de en *El Mono Azul*, su firma aparece en otras revistas españolas como *Nueva Cultura*, *Octubre*, *Sur*, etc. (Gutiérrez Navas 1994: sp; Bonet 1995:92-93). Sánchez Vázquez [1936:15] reseñaría elogiosamente su ensayo sobre Unamuno: “Por Bazán habla toda una clase social, portadora de la herencia cultural de la humanidad, que entra arrolladoramente en el concierto de la creación de una nueva cultura, demoliendo glorias falsas y contrahechas, tipo Unamuno”.

10. La carta es una burda invectiva cuyos argumentos, viniendo de quien venían, eran insostenibles.

11. La imagen del “general borracho”, cara a Bergamín [1936b:5], aparecía ya en su primer romance burlesco, publicado en el número inaugural de *El Mono Azul*: “De todas partes por radio / llegan las voces cascadas / de generales borrachos / diciendo botaratadas. / Mientras que contra los cuentos / que los fascistas levantan, / las hoces y los martillos / chocan sus verdades claras”. En la misma página, un dibujo alusivo cuyo subtítulo, una anfibología, explica el brindis ahí representado: “Queipo de Llano, al micrófono: Esta noche tomo Málaga”. La mujer de Gerald Brenan, atenta junto a éste desde su casa en Churriana a las bravatas radiofónicas de Queipo de Llano, afirma de él: “Nada parecido a lo que él decía se ha escuchado jamás antes ni se escuchará después en las ondas de radio. [...] Crea un personaje que parece una combinación de ferocidad y de cierto sentido del humor exuberante y violento. Me han dicho que no bebe nada pero tiene la voz suave y suelta y la manera incoherente y alegre del bebedor habitual” (Woolsey 1994:55).

12. Esta cruel caracterización cuenta con un llamativo precedente en la correspondencia Bergamín / Unamuno [1993:92]: “La ridícula pantomima del Directorio ha manifestado, proyectándola, como una linterna, la silueta *espectral* de Alfonso XIII. Le han como *disecado*, moralmente, a la vista de todos. Y esto ha sido un bien. Claro, que pretendiendo todo lo contrario; pero al encontrar D. Alfonso su hombre –quiere decir su *fantoche*– correspondiente [...] en el Primo de Rivera, [...] se ha realizado lo que luchaba, hace algunos años, por realizarse” (30 agosto 1924). Tanto en la cita como en la nota, las cursivas son nuestras.

Sin embargo, Unamuno no se comportó quince días más tarde –concretamente, el 12 de octubre, “Fiesta de la Raza”– ni como general borracho ni como fantoche ni como espectro. Antes al contrario: dio una lección de valentía, de dignidad y de patriotismo al enfrentarse con su única arma, la palabra, al general Millán Astray y a sus legionarios y a los falangistas que coreaban a éstos en el paraninfo de la Universidad de Salamanca (Thomas 1976,II:546-550). En un tono y en unos términos que otros hubiesen sido incapaces de emplear, y después de oír el grito de “¡Mueran los intelectuales! ¡Viva la muerte!”, Unamuno les respondió (Thomas 1976,II:549):

“Venceréis porque tenéis sobrada fuerza bruta. Pero no convenceréis. Para convencer hay que persuadir. Y para persuadir necesitaríais algo que os falta: razón y derecho en la lucha. Me parece inútil pedir os que penséis en España. He dicho”¹³.

Bergamín, el hombre que “todo lo decía susurrando” (León 1970:101)¹⁴, se convirtió bien pronto en una especie de “hombre del momento”, aquel que Moreno Villa [1936:4] retrataría en las páginas de *El Mono Azul* como homenaje al héroe nuevo que había creado la revolución española: implacable, brutal, pistola al cinto. Y se inclinó por “la proclama, la arenga y el libelo clandestino”, según Salinas [1992:131] le había confiado por carta a Guillén en febrero de 1931 con una clarividencia asombrosa. Como ejemplo de dicha retórica belicista asumida por Bergamín [1936a:3], valgan estas palabras impresas en el número inicial de la revista bajo el título de “Presencia del mono azul”:

“Esta sangre viva de nuestro pueblo, que manos fraticidas están vertiendo ante nuestros ojos, se está empapando calladamente en vuestros vivos monos azules para traer a nuestros ojos, humedecidos por la pena tanto como por la rabia de la venganza o por la alegría de vencer, el olor, el sabor de la sangre misma que pone en nuestros labios el secreto maravilloso y revelador de la verdad del pueblo que guerrea: la más pura verdad de nuestra España”.

Bergamín luce el famoso mono azul de miliciano que daría nombre a su revista en una fotografía allí mismo publicada el 5 de noviembre de 1936 (nº 11, p. 9). En ella aparece con Alberti, que viste cazadora, y con Altolaguirre, que luce traje y corbata y sostiene un fusil. Al pie de la imagen, reproducida luego no pocas veces (Velloso 1977:44; Valender 1989:45; Santonja 1994:61; Morelli 1999:VI), se anota que posaron “en las dependencias del Quinto Regimiento”¹⁵. Esta fotografía en que los tres poetas

13. Una buena síntesis del ‘caso Unamuno’ es la que ofrece Rubio Cabeza [1987,II:695-696 y 759-761], quien apunta cómo se produce con don Miguel “una de las situaciones administrativas más curiosas de toda la contienda: la deposición de un funcionario público por los gobiernos de los dos bandos contendientes”. A sólo tres meses del final de la guerra, Marías [1939:16-17], de quienes muchos tendrían que haber aprendido, elogiaría a don Miguel de una manera inequívoca.

14. Cuando Suero [1937:265] lo entrevista en Madrid hacia febrero de 1936, afirma también de él: “[Bergamín] habla en un tono suave y recogido, pero exquisitamente cordial”.

15. Cita Schneider [1978:70] un texto de Denis Marion, delegado belga del II Congreso de Intelectuales celebrado en julio de 1937 entre Valencia, Madrid, Barcelona y París, en el que se incluye este

sonríen supone algo más que una anécdota de guerra: es un testimonio claro por lo que respecta a Bergamín de esa “radicalización” suya a la que se refieren autores como Penalva [1985:105] y que también fijaron en su día testigos directos como Chaves Nogales [2006:36], que no lo mira con simpatía, o Suero [1937:267], que lo ensalza.

La imagen de miliciano armado y radical, o de “hombre del momento” que refleja la fotografía y que Bergamín adoptó durante la guerra civil es la que lo convierte, según De Foxá [1938:219, 319], en “un pequeño miserable”, en “un hombre agudo y retorcido”; la misma que algunos conocidos suyos conservadores como Justino Azcárate o Antonio Garrigues destacaron en entrevista personal con Penalva. Azcárate se refiere en concreto a un “Pepe [Bergamín] vestido en mono y con un arma en la mano, andando por las calles de Madrid y hasta, según se ha dicho, delatando...” (Penalva 1985:105). Garrigues también lo recordará así: “más radical que nadie”, “con un mono y una pistola al cinto” (Penalva 1985:105).

Acusaciones tan graves como ésta de Azcárate encuentran eco en obras posteriores. Así, en la de Martínez Reverte [2004:78] sobre el Madrid asediado por los franquistas, donde se puede leer:

“El verbo ‘exterminar’ se utiliza con profusión en las dos retaguardias. Y en ocasiones, son poetas los que mandan matar a otros poetas con quienes, quizás, han compartido alguna vez tertulia y café. José Bergamín le preparó en agosto el ataúd a Juan Ramón Jiménez, espetándole lindezas como ‘gusano’ y ‘babosa’ en las páginas de *Claridad*, órgano de prensa caballerista”.

No me ha sido posible verificar la exactitud de esta cita, de esta grave acusación, que no es la única que Martínez Reverte lanza contra Bergamín y contra “otros de su misma militancia entusiasta”¹⁶; pero no cabe considerar que se trate de un invento. A saber qué relación guarda este asunto con la salida más que precipitada de JRJ y de Zenobia Camprubí camino del exilio el 22 de agosto de 1936, después de haber rechazado en aquel Madrid lleno de pistoleros “una guardia comunista” ofrecida por Alberti (JRJ 1985:162; Trapiello 1994:77-78). La clave puede estar en una breve nota de JRJ [1936:3] que tal vez valió por un salvoconducto y que publicó *El Mono Azul* en su primer número cinco días más tarde bajo el título de “Declaración del gran Juan Ramón Jiménez”¹⁷.

apunte: “Nos reunimos con los miembros del Congreso que se encontraban ya en España: entre ellos, los españoles José Bergamín (que se parece cada vez más a don Quijote con su figura de hoja de cuchillo doblada) y a Rafael Alberti (espléndido en su traje de miliciano: es verdad que oímos a Julien Benda sostener que los grandes poetas son siempre hermosos)”.

16. Martínez Reverte [2004:80] hace responsable de la marcha de Ortega y Gasset al exilio a Bergamín y a sus amigos: “Desde la prensa republicana, en agosto se le comenzó a recordar que José Antonio Primo de Rivera le admiraba. De ello se infería que Ortega era inspirador del fascismo español. Y de ahí él dedujo, con razón sobrada, que tenía que irse de España”.

17. La última edición de *Guerra en España* (JRJ 2009) es rica en calificativos contra “Pepito Bergamín”, que es como lo llama: ‘atrevido’, ‘aprovechado’, ‘irresponsable’, ‘soez’, ‘vanidoso’, ‘tendencioso’, ‘vil’ son algunos de ellos.

Ahora bien, lo que sí cabe tomar en consideración es la verdadera naturaleza del comportamiento que poetas católicos como Bergamín –y también Altolaguirre– mantuvieron en aquellos días de ortodoxia estalinista. ¿Fue para salvar la vida? Es decir: por miedo. ¿O se trató más bien de una firme convicción de carácter ideológico? (Vidal 2003:178-179). Visto el trato que dieron a Unamuno y a Ortega y cómo se disparaba desde la sección “¡A paseo!” en *El Mono Azul* contra Eugenio Montes, Rafael Sánchez Mazas, Ernesto Giménez Caballero, Eugenio d’Ors o José María Pemán (Nota de la Redacción 1936b:7, 1936c:7 y 1936e:7), uno tiende a creer que en casos como el de Bergamín se trató tan sólo de oscuros motivos personales teñidos de ambición política¹⁸.

El poeta y la guerra

Lo que sobró tal vez en nuestra última guerra fue eso: motivos personales y ambición política. Tanto en un bando como en otro proliferaron las gentes de gatillo fácil, y quienes no estaban en sintonía con aquellos auténticos “hombres del momento” tuvieron bien poca cosa que hacer. Hay que esforzarse mucho para encontrar tipos como Pío Baroja, un individualista feroz donde los haya, que había escrito lo suficiente –y seguiría escribiéndolo– como para molestar a los extremistas de ambos bandos. Por ejemplo, este párrafo extraído de sus memorias (Baroja 2005:126-127):

“Esta guerra hispánica es de las más crueles que ha habido en la Península. No hay en ella ni talento ni humanidad. Tan sólo crueldad. Es uno de los momentos más trágicos y más feos de nuestro país. Lo que se cuenta es un verdadero horror. Por todas partes se mata con fruición, se saca a las gentes de las casas y se las asesina en medio de las calles”.

También en la bibliografía sobre nuestra guerra han sobrado páginas partidistas, panfletarias y maniqueas. Estremece leer a quienes se empeñaron en ofrecernos una visión tan poco veraz de la historia como la que legó a los lectores del futuro la primera mujer de Rafael Alberti, quien se retrata en estas líneas rebosantes de candidez –o de cinismo quizá– (León 1970:139):

“Aquel caserón que nos albergaba [el de los marqueses de Heredia-Spínola, sede de la Alianza de Intelectuales Antifascistas] florecía de iniciativas. Era nuestro valor, el valor pequeño, cotidiano, que nadie mira. A veces pienso que esta nuestra pequeña guerra se olvidan de tratarla en tantos libros como se han escrito sobre las campañas militares. ¿No

18. Entre los muchos escritos, apuntes y declaraciones de JRJ [1985:46] sobre la guerra, baste la cita de esta nota personal de 1938 que no se publicó hasta pasados cincuenta y tres años: “Algunos traficantes de la guerra y la paz, bien conocidos de todos, me escribieron desde Valencia a New York ofreciéndome ‘apoyo moral y material’ del Gobierno y del Pueblo. Es decir, hablando en cristiano o en comunista, que deseaban mi apoyo moral a cambio de dinero, ellos, no el pueblo ni el gobierno. / Pensé contestarles, [...] pero no lo hice. ¿Para qué? [...] Y ellos, los compradores de armas, los propagandistas a tanto, los milicianos de la cultura, etc., con mono de sastre y todos buena bolsa de oro, pueden fusilarme por ‘indiferente’ cuando yo vuelva a España. / Estoy, con el más firme desprecio, a su disposición”.

empezamos por perder a Federico, por insultarnos Millán Astray en Salamanca, por morir Unamuno?¹⁹ ¿Y los maestros indefensos de los pueblecitos? ¿No hay que recordarlos?”.

Identificar la República con el Frente Popular y con el antifascismo, y de ahí deducir que en el bando perdedor militaron quienes habían defendido la Justicia, la Democracia y la Libertad ha sido una de las supercherías más bien elaboradas de nuestra historia²⁰. Aun así, hubo valientes como Baroja [2005:183] que ya en aquellos días de 1936 se negaron a comulgar con ruedas de molino: “Esto de que los comunistas digan en sus periódicos que luchan por la causa de la libertad es una mala broma”²¹.

Y es a esto precisamente, a “mala broma”, a lo que suenan los ecos de algunas anécdotas significativas que protagonizaron Bergamín y “otros de su misma militancia entusiasta”, que decía Martínez Reverte. Es este autor el que recuerda dos de esas anécdotas, ambas ocurridas en aquel Madrid sitiado del otoño de 1936. La primera (Martínez Reverte 2004:27):

“En esas terrazas de la Puerta del Sol o de Alcalá, Alberti, María Teresa León, Bergamín y Corpus Barga comparten mesa con Malraux, con Mijaíl Koltsov, o con Georges Soria, corresponsal del periódico comunista *L’Humanité*. Y comentan con pasión los hechos del día, ajenos a los horrores que los madrileños menos privilegiados viven ya en su propia carne. Los que mueren en el frente víctimas de un ejército entrenado y eficiente, y los que mueren en la retaguardia víctimas de un terror arbitrario”.

Y la segunda (Martínez Reverte 2004:79):

“Antonio Machado sí caerá en esa tentación [de escribir poesía rimbombante y belicosa], aunque sólo sea en ésa, porque no se dejará llevar por la del lujo y el poder en que se desenvuelven Bergamín y Alberti. [...] Machado sentía que tenía que hacer algo por la República. Pero de ahí a participar en las bacanales del palacio de los Heredia-Spínola,

19. Nótese el descarado afán de apropiación de víctimas que mueve en su exilio a la Sra. de Alberti y el contraste que hay entre sus palabras y las que *Hora de España* había empleado a la muerte del viejo Rector (Nota de la Redacción 1937:33): “Miguel de Unamuno ha muerto aislado, en su casa de Salamanca. / [...] Unamuno, a quien todos hemos amado y combatido, muere como era fatal que muriese, en flagrante contradicción con todos y con todo. / Miguel de Unamuno no tenía un desemboque *real*. Su fuego no era, quizá, de este tiempo; pero era fuego, y, como tal, era vida”.

20. En un elogio de A. Machado, JRJ y Alberti, Dorta [1938:8] llegaría a afirmar: “[Antonio Machado] está combatiendo, sin vacilación ni desfallecimiento, al lado de la República. ¿Es acaso por patriotismo político? No sería entonces digno de un poeta. ¿Es acaso por nacionalismo, por estímulos de patriotismo al uso? Tampoco. Pelea, es cierto, como español y por español, pero una razón más dramática ha empujado su actitud: una razón religiosa, diríamos. Es ésta una guerra en la que los valores de ‘Justicia’ y ‘Libertad’, dos principios esenciales del cristianismo, están en litigio, y, en este caso, un poeta y un cristiano no puede [...] permanecer al margen”.

21. Baroja sabía bien de qué hablaba; por eso no se tomaría muy en serio, si es que la leyó, la resolución aprobada en el congreso de escritores celebrado en Valencia bajo el control de los comunistas, donde pueden leerse perlas como ésta: “[Los escritores] saludan [...] al campeón de las democracias, fiadores de la cultura y de la paz, como ha sabido demostrar noblemente la Unión Soviética, aportando su ayuda fraternal a la España de la libertad” (VV.AA. 1937:26).

donde se celebran bailes de disfraces en los que Luis Cernuda se viste de caballero calatravo, León Felipe de duque Nicolás y Alberti y María Teresa León con cualesquiera de los trapos que encuentran en los armarios de los marqueses...”.

También podemos considerar que son “malas bromas” los dos romances burlescos que Bergamín publicó en *El Mono Azul* y con los cuales “se estrenó oficialmente como poeta en verso” (Dennis 1980:208)²². El primero de ellos, “Romance del mulo Mola”, a pesar del ingenio con que está escrito, no es sino un lamentable ejemplo de poesía de trinchera, cuyo comienzo es éste (Bergamín 1936b:5):

El hijo de la gran Mula
por Mola vino a las malas.
Como no tuvo soldados,
los hizo con las sotanas.
De lejos, el traidor Franco
sólo promesas le manda,
y tomándolo por Mulo
le anuncia tropas mulatas.
Etc.

El segundo romance burlesco, titulado “El traidor Franco”, presenta ecos innegables del *Romancero Viejo*²³ y se basa como el anterior en un alarde de ingenio verbal que en este caso pretende contradecir el significado del apellido “Franco”. No obstante, el gran maestro del idioma y el lector atento de los clásicos que es Bergamín [1936c:5] se conforma con poco, pues apenas si sobrepasa los límites elementales del insulto²⁴:

Que ni tu nombre es ya nombre,
ni en tu sangre se espejaba;
traidor, hijo de traidores,
malnacido de tu casta:
no eres Franco, no eres nombre,
no eres hombre, no eres nada.

22. Sin embargo, sostiene Renart [1979:33] que ambos romances, “a pesar de su indiscutible valor literario, parecen llevar el sello de una contribución ocasional que no permitiría el despliegue de libertad creativa observable en la ulterior poesía bergamasca de su especie”.

23. Ya desde el comienzo del poema (“¡Traidor Franco, traidor Franco!,...”), Bergamín evoca el “Romance del rey don Sancho”, cuya asonancia interna imita (“¡Rey don Sancho, rey don Sancho!,...”). El eco clásico se refuerza al ser retratado el personaje como un traidor hijo de traidores, papel que en el romance anónimo desempeña Vellido Dolfos, hijo del traidor Dolfos Vellido.

24. También en esta obsesión por desproveer de identidad a su personaje, encontramos ecos de la correspondencia Bergamín / Unamuno [1993:50]: “[...] Y Ud. me hablaba allí [en Hendaya] –le había escrito el 6 de septiembre de 1925–, de ‘cómo se hace una novela’ y cómo se hace la historia –poéticamente, como una novela. Me hablaba de Mazzini. Y yo pensaba y pienso en Ud., y en su fantasma, y en el fantasma de la historia– y en alguna historia de fantasmas, como la del pobre Hamlet, que quiso y no pudo ser historia, ser fantasma, y fue sólo nombre: el nombre de un fantasma. Todo lo contrario del pobre Don Juan, que quiso ser hombre y no fue siquiera nombre sino sombra: fantasma de un nombre. (‘Un hombre sin nombre’, como lo definió admirablemente Tirso; ¡un hombre sin nombre!, lo más terrible quizás)”.

Modelo claro de poesía de circunstancias²⁵, no es extraño que estos dos romances burlescos estuvieran ausentes en las recopilaciones poéticas posteriores del autor. Sin embargo, distinta suerte corrieron los tres sonetos publicados en agosto de 1938 por la revista *Hora de España*, que desde un comienzo contaron con el elogio de críticos y comentaristas (A. Machado 1988:2404-2406; Renart 1979:27-33; Dennis 1980:209; Roullière 1995:92-93). “A Cristo crucificado ante el mar” es el título que agrupa a estos tres sonetos escritos en Barcelona, que Antonio Machado calificó de “insuperables” y de herederos de “nuestro mejor barroco literario”²⁶.

Quién sabe si para expiar culpas recientes, Bergamín [1938a:13-15] utilizó como epígrafe una cita de Miguel de Unamuno. Lo cierto es que logró con sus versos reforzar esa imagen suya de heterodoxo permanente que a él siempre le gustó cultivar. El segundo soneto, “líricamente el mejor”, según A. Machado [1988:2404], se titula “Tormenta”, está escrito en un tono exhortativo y comienza así:

Ven ya, madre de monstruos y quimeras,
paridora de música radiante;
ven a cantarle al Hombre agonizante
tus mágicas palabras verdaderas.

Después de “esta breve concesión a lo personal” (Roullière 1995:93) que suponen sus tres sonetos religiosos, Bergamín vuelve en octubre de 1938 al resbaladizo territorio de la política, y lo hace en París mientras desempeña su labor como “agregado cultural libre” en la Embajada de España (Penalva 1985:122). Es entonces cuando escribe cuatro sonetos barroquizantes que dedica a su amigo Rafael Alberti y que, como los anteriores, también se publican en la revista *Hora de España* (Bergamín 1938b:52-55). La razón de este regreso a la poesía de tema bélico no es otra que combatir la política de no intervención en nuestra guerra que mantuvieron las democracias europeas (Roullière 1995:93). A pesar de su excelencia formal, del ingenio con que están escritos y de su encaje en la tradición literaria y cultural clásica, estos cuatro sonetos son tan sólo un ejemplo más de poesía de circunstancias. Valgan como muestra estas estrofas del primero de ellos, de indudable sabor quevediano (Bergamín 1938b:52-53):

Huyendo de la paz, marchóse Europa,
quien, por no darnos crédito a los ojos,
no quiso compartir nuestros enojos
ni con nadar ni con guardar la ropa.
[...]
Hoy fue la paz; mañana será guerra.
Yace inerte la más desbaratada
voluntad de vencer que hombre tuviera.

25. Es de notar cómo los dos generales elegidos por Bergamín para su burla política, Mola y Franco, jefes principales del alzamiento militar, son desde la otra trinchera héroes dignos de alabanza para los poetas (Díaz-Plaja 1981:201,223 y M. Machado 1992:161,174).

26. Sin embargo, sostiene Salaün [1985:317-318] que los anarquistas de la CNT criticaban precisamente a Bergamín por ser “el poeta cristiano ‘compañero de camino’ de los marxistas”.

Después de esto, a Bergamín y a miles de españoles les quedaban cuatro meses de guerra y el comienzo de un larguísimo exilio.

El II Congreso de Intelectuales y el ‘caso Gide’

Si la importancia de la obra poética de Bergamín durante la guerra no fue mucha, se debe sobre todo a que se dedicó a otro tipo de labores. Alguna de éstas podría ser calificada con rigor de estrictamente *comisarial* y tiene que ver con un rasgo de su temperamento que ya observó en 1929 JRJ [1987:196-197], que lo conocía bien:

“La hermosa cualidad y el grave defecto de José Bergamín es su necesidad constante de un héroe amigo estético a quien exaltar por encima de todos los tejados que divisa. Manía. Pone todos sus bártulos a este servicio, habla más bajo que Él en todas partes. Lo repite de diez mil maneras. Un día, se ve ya tan parecido a Él que quiere separarlo, borrarlo, bajarlo de su espejo, poner en la orla misma un nuevo azogue. Pero a veces no puede, porque el héroe estaba ya encima antes de que él lo pusiera”.

Esta necesidad de exaltar a un “héroe amigo estético” para luego vituperarlo ya la había experimentado Bergamín al comienzo de la guerra –como se ha visto– con Unamuno y con JRJ²⁷. En el verano de 1937, volvería a las andadas, pero esta vez la víctima de su afán desmitificador sería el escritor francés André Gide.

Gide [1956:63-71] había contado con las simpatías de muchos intelectuales izquierdistas desde que el 22 de junio de 1935 pronunció en el I Congreso de Escritores, celebrado en París, un discurso que tituló “Defensa de la Cultura”²⁸. Bergamín [1935a; 1935b], que asistió a dicho congreso, conoció entonces a Malraux y a Gide (Dennis 1979:42), y se aprestó enseguida a exaltar –desde las revistas *Cruz* y *Raya* y *Leviatán* junto a Serrano Plaja– el pensamiento gideano²⁹. Había descubierto que se hallaba en sintonía con él, pues Gide representaba el compromiso con el comunismo y con la URSS de alguien que sólo aspiraba a ser un ‘compañero de viaje’ lleno de fervor³⁰.

27. En Guerrero Ruiz [1998:212,225], hay muestras más que suficientes de las desavenencias entre JRJ y Bergamín hacia 1931. Para más detalles sobre polémicas posteriores, véd. JRJ [1985:238-252].

28. Y también antes. Como demuestra su carta a la juventud soviética, publicada por los responsables de la revista *Octubre*, donde Gide [1933:sp] afirma: “Jóvenes de la U.R.S.S., gracias por esta inmensa esperanza que dais a nuestras vidas, y por vuestro ejemplo admirable. Con la mirada dirigida hacia vosotros, marcharemos siempre de hoy en adelante”.

29. Lúcido como siempre, Bergamín [1935b:31] llegaría a escribir en carta a Serrano Plaja: “[...] le diré lo que me ha alegrado su conformidad con aquello que en André Gide es acaso lo primordial y sustantivo: lo que me hizo destacar especialmente su *Defensa de la Cultura* en *Cruz* y *Raya*: y es la afirmación meridiana, luminosa, trasparente, de su independencia de escritor, de su libertad de pensamiento y de expresión de arte”.

30. Barga [1985:277], que también asistió al congreso de París, escribió por entonces: “André Gide, consagrado [...] a la más singular busca de sí, ha terminado encontrándose en el comunismo. [...] Al hacer comunista y moral es cuando Gide, el individual inmoralista, naturalmente, no inquieta, no descubre, corrobora. Se tranquiliza. Se redondea en el comunismo”.

Fue tal el entusiasmo de Bergamín, que descontento con la exaltación gideana promovida desde *Cruz y Raya* y desde *Leviatán*, tuvo una ocurrencia editorial digna de aplauso. Y fue añadir en la primavera de 1936 las piezas menores de Serrano Plaja y de él mismo al discurso gideano de París –en traducción éste de Julio Gómez de la Serna– para lograr un tomito titulado *Defensa de la Cultura*, que contó con una tirada de mil cien ejemplares (Gide 1936a). Sin embargo, ya para entonces, la luna de miel que Gide –el escritor vivo más prestigioso de Francia³¹– mantenía desde años atrás con el comunismo tenía sus días contados. Entre el 16 de junio y el 24 de agosto de 1936 hará en compañía de cinco amigos (Herbart, Dabit, Last, Guilloux y Schiffrin) un viaje a la URSS invitado por el Gobierno soviético, cuyas consecuencias darían mucho que hablar.

Prueba de la importancia que concedía Stalin a la presencia en la URSS del ‘compañero de viaje’ Gide es el trato con que los distinguieron a él y a sus amigos. Como el patriarca de las letras rusas, Máximo Gorki, había muerto en la víspera de la llegada de Gide a Moscú, éste fue invitado a pronunciar el día 20 de junio en la plaza Roja el discurso fúnebre, cosa que hizo (Gide 1956:256-257). De Moscú, donde también se dirigió a los estudiantes de la Facultad de Química, viajó a Leningrado, al Cáucaso y al Mar Negro, en una gira triunfal bien organizada por Mijail Koltsov como dirigente de la Unión de Escritores Soviéticos. Sin embargo, la excelencia con que el Gobierno de Stalin los trató a él y a sus acompañantes³², no fue obstáculo para que Gide [1936b], a su vuelta precipitada a París por la muerte en Sebastopol de uno de ellos, Dabit, escribiera *Retour de l'URSS*, un librito publicado por Gallimard en noviembre de 1936.

Regreso de la URSS no es un ataque frontal a la Unión Soviética, sino una denuncia –la primera tal vez formulada por un escritor de izquierdas– de los aspectos más decepcionantes del estalinismo: el culto a la personalidad; el terrorismo de Estado como método para diezmar a una oposición tildada oportunamente de “trotskista”; la implantación por decreto –en materia de arte y de literatura– del realismo socialista, etc. Aun así, no debe extrañar que la conmoción en los medios culturales y políticos europeos fuese extraordinaria (Gutiérrez 2002:3): el ‘caso Gide’ estaba servido.

Un mes más tarde –concretamente el 6 de diciembre de 1936– queda anotado en el diario de Koltsov [1978:284], corresponsal soviético de *Pravda* en nuestra guerra, que Gide había publicado a pesar de las advertencias recibidas un libro “enemistoso hacia la URSS” y que no será bien recibido por “la intelectualidad y por el pueblo” si es que decide viajar a España.

De nada le sirvió a Gide [1999:336-337] su antiguo fervor por el comunismo –“Si se necesitara mi vida”, había escrito cuatro años atrás en su diario, “para asegurar el éxito de la URSS, la daría sin pensarlo dos veces”–, pues *Regreso de la URSS*, que en

31. Que su nombre encabezara por dos veces al inicio de nuestra guerra la lista de intelectuales extranjeros que simpatizaba con la causa frentepopulista citada por *El Mono Azul* (Nota de la Redacción 1936a:6 y 1936d:8) es un ejemplo de dicho prestigio.

32. Apunta Gutiérrez [2002:3] que las autoridades soviéticas imprimieron trescientas mil tarjetas postales con la efigie de Gide; editaron un número especial de *Littérature Internationale*; y organizaron una exposición en la Universidad de Moscú sobre su vida y su obra –*Corydon* excluida–, lo cual le aportó “sustanciosos beneficios en derechos de autor”.

pocos meses se convertiría en un éxito editorial traducido a catorce idiomas, fue considerado un acto de traición³³. Aunque las críticas fueron feroces, Gide no se amilanó; y dispuesto como estaba a reforzar sus tesis y a aclarar ante todos lo que para él se había convertido en un problema moral muy grave, escribió un segundo libro: *Retouches à mon retour de l'URSS*, que apareció con el sello de Gallimard en junio de 1937.

Si el anterior, *Regreso de la URSS*, pudiera ser considerado como un libro de viajes en el que se señalan los defectos que disgustan a un fiel de la Causa, en éste, *Rectificaciones a mi regreso de la URSS*, encontramos una denuncia muy bien detallada de la dictadura soviética. Desde las primeras líneas, Gide [1937:8] deja bien claro ya cuál va a ser el tono de esta denuncia:

“Admiro la constancia de vuestra confianza, de vuestro amor –lo digo sin ironía–; pero a pesar de todo, camaradas, empezáis a estar inquietos, confesadlo; y os preguntáis con una angustia creciente –ante los procesos de Moscú, por ejemplo–: ¿hasta cuándo nos tocará aprobar? Tarde o temprano, vuestros ojos se abrirán; se verán obligados a abrirse. Entonces os preguntaréis, vosotros los honrados: ¿cómo hemos podido mantenerlos cerrados tanto tiempo?”.

Las palabras de Gide son de una valentía, de un rigor y de una clarividencia admirables. Estremece leerlas setenta años después, con perspectiva histórica más que sobrada, y considerar cuánto mérito encierran. Algunos de los ‘camaradas’ ahí aludidos –Koltsov por ejemplo– serían vilmente asesinados por orden de Stalin muy poco tiempo después de su participación en la Guerra de España. Por Stalin, sí: el tirano que los Alberti, Bergamín, Hernández y compañía elogiaban sin rubor mientras mandaba al paredón a quienes ni tiempo tenían para abandonar su condición de siervos sumisos y conformes con un poder tan siniestro como el bolchevique.

En las líneas finales de su libro, Gide [1937:68] no podía ser más claro y devolvía a quienes le atacaban la acusación que habían lanzado contra él:

“La URSS no es lo que nosotros esperábamos que fuera, lo que había prometido ser, lo que se esfuerza en parecer todavía; ha traicionado todas nuestras esperanzas”.

Así las cosas, faltaba un mes para que se celebrase en España el II Congreso de Intelectuales para la Defensa de la Cultura, uno de cuyos presidentes, José Bergamín, sería el encargado de la reprobación pública de André Gide, a quien tanto había admirado y a quien no se cursó invitación alguna para asistir a las sesiones (Aznar Soler 1976:17). Experto como era en la materia tras los ataques a JRJ y a Unamuno, la misión le iba como anillo al dedo; y ayudado por sus camaradas comunistas, que habían “amañado” el Congreso (Granell 1998:475), se dispuso a cumplirla. El 3 de julio de 1937, un día antes de la inauguración oficial en Valencia a cargo del Jefe del Gobierno, Sr. Negrín, otro de los presidentes, Koltsov [1978:462], allanaba el camino de Bergamín al anotar en su diario que el segundo “librito” de André Gide sobre la URSS era “ya una

33. En una visión retrospectiva, Alberti [1999:110] lo calificaría de “mezquino, veleidoso y frívolo”.

declarada invectiva y calumnia trotskista”³⁴. Koltsov aplicaba así el método Stalin, tan de moda por entonces en su país: denunciar como trotskista a un opositor molesto antes de intentar borrarlo del mapa. Sus ojos no se habían abierto aún³⁵.

Celebradas las dos primeras sesiones del II Congreso en Valencia el día 4 de julio, los escritores se desplazan en caravana de automóviles a Madrid, donde permanecerán hasta el día 9 (Schneider 1978:80-200). Primero en la Residencia de Estudiantes y después en el cine Salamanca, continúan las deliberaciones. En medio de su extensa intervención (Schneider 1978:178), el delegado soviético Koltsov [1978:470-471] ataca formalmente a Gide el 7 de julio por la tarde, después de haber recorrido por la mañana los frentes de batalla en los alrededores de la capital:

“Con este libro [*Rectificaciones a mi regreso de la URSS*], plagado de calumnias contra la Unión Soviética, este autor intentó dar la impresión de neutralidad y confiaba mantenerse dentro de la órbita de los escritores ‘de izquierdas’. ¡En vano! Su libro cayó inmediatamente en manos de los fascistas franceses, que hicieron de él y de su autor su bandera fascista. [...] Por eso exigimos del escritor [Gide] una respuesta honrada: ¿con quién está?, ¿de qué lado del frente se halla? Nadie tiene derecho a imponer una línea de conducta al artista y al creador. Pero todo el que quiera ser considerado hombre honrado no se permitirá andar de un lado para otro de las barricadas. Esto se ha hecho peligroso para la vida y mortal para la reputación”.

No sabía Koltsov qué certeza guardaban estas últimas palabras.

Finalmente, en la sesión celebrada en la Residencia de Estudiantes el 8 de julio por la mañana bajo la presidencia del poeta inglés Stephen Spender, Bergamín toma la palabra y se convierte en la “figura central”³⁶ del II Congreso al reprobar a Gide (Schneider 1978:189). Veamos cómo lo recordaría él mismo en entrevista personal muchos años después (Suñer / Molina 1977:63):

“Gide y yo éramos muy amigos. Le había conocido en la guerra, y Malraux me había dicho que yo era el único que podía evitar que se publicase íntegro el *Viaje a la URSS*

34. Schneider [1978:190] se refiere a “la sorpresa de que un congreso de escritores cuya principal misión era la de brindar ayuda moral a un pueblo en guerra, transformara con saña obsesiva en preocupación fundamental cuestiones [como la censura a Gide] que nada tenían que ver con el sufrimiento de España y sí mucho con los intereses stalinistas”.

35. A propósito de la feroz represión que se había desatado por entonces en la España frentepopulista, escribe un testigo como Granell [1998:479]: “Para mí sigue siendo un misterio la hechicería por la cual docenas de intelectuales pueden prenderse el corazón y el cerebro de la punta de los pelos hasta perder colectivamente el sentido más elemental de la responsabilidad humana. Una vez le pregunté a Joaquín Maurín en Nueva York: –¿Cómo puede la conciencia dejar dormir tranquilos a los asesinos? Él me dijo: –Granell, te creía más inteligente. Duermen mejor que tú y [que] yo. No tienen conciencia”.

36. Sin embargo, los testimonios que aporta Sheridan [2003:59] lo convierten más bien en una especie de ‘tonto útil’: “Durante el Congreso de Valencia, [...] Ehrenburg envía a Rosenberg un comunicado en que se vanagloria de que ‘el gran escritor católico José Bergamín’ ha aceptado «compartir información» con la NKVD. Koltsov está dedicado a lo mismo: avisa, por ejemplo, a Moseú: ‘He logrado un encuentro de escritores catalanes y españoles, gracias a Bergamín. Mañana dará un discurso por la unidad en el secretariado de la Asociación Internacional de Escritores en Defensa de la Cultura’”.

[sic]. Cuando yo se lo pedí, me contestó que suprimiría algún capítulo, cosa que creo, no estoy seguro, luego no hizo. Yo no le atacué. La delegación soviética había propuesto expulsarlo de la Alianza, cosa que supongo Gide quería. La delegación francesa nos informó de que si esto se llevaba a cabo se retiraba. Se me ocurrió pedir a todas las delegaciones un voto de confianza para que todo se decidiese en el Congreso. Si no me lo daban, yo dimitiría en el acto. Los franceses me lo dieron; los soviéticos, también; y a regañadientes la delegación española, con una ligera oposición por parte de la mejicana, que fue convenida por Neruda. Koltsov³⁷ nos presionaba diciendo que el Congreso se podía celebrar gracias a la protección de la aviación rusa sobre el cielo de Madrid. Hablé diez minutos y dije: “Se pone a discusión el caso Gide. Pido silencio porque tengo poca voz y para que escuchemos el cañoneo de quienes leerán con gozo el libro de Gide. Mi voz es débil, pero podría llegar a la conciencia de él. Y lo mejor ahora es el silencio”. Fue aceptado. Los soviéticos se pusieron contentos y a Gide le llegó al alma”.

En honor de la verdad, es preciso reconocer que Bergamín no tenía hacia 1977 muy mala memoria. Seguramente, fue mucho más malvado en su discurso de reprobación de 1937 que cuando recordó el episodio cuarenta años después. Despistes aparte, acierta cuando alude a los inconvenientes que encontró su fórmula en las delegaciones española y mejicana. Desde luego, testigos del ‘caso Gide’ como Juan Gil-Albert³⁸, Arturo Serrano Plaja o Antonio Sánchez Barbudo, entre los españoles, han recordado, por ejemplo, cómo Malraux se opuso radicalmente a la reprobación de su compatriota o cómo algunos de ellos tuvieron que pasar por “viles reaccionarios, derrotistas, etc.” al oponerse al juego de los comunistas (Aznar Soler 1978:225, 230, 240-241).

Ejemplo de aquel clima de terror promovido en los días de nuestra guerra por los comisarios políticos de Stalin y al que el ‘compañero de viaje’ Bergamín se sumó fervoroso son estas palabras de Paz [s.f.:3], miembro de la delegación mejicana en el II Congreso:

“El comunismo del católico Bergamín lo convirtió en Procurador del Tribunal del Infierno. [...] A mí] me tocó ser testigo de la reacción religiosa –o más exactamente: in-

37. Ese mismo día 8 de julio del 37 anotaba Koltsov [1978:473] en su diario: “Todos estos últimos días Bergamín ha estado dando vueltas en la mano al nuevo libro de André Gide. Después consultó con los españoles y los latinoamericanos, y al final de la sesión de la mañana pidió la palabra. Dijo: / –Hablo en nombre de los escritores que escriben en español. Confío en que también hablo en nombre de todos los escritores de España. Aquí, en Madrid, he leído el nuevo libro de André Gide sobre la URSS. Este libro, de por sí, es insignificante. Pero el hecho de que haya aparecido en los días en que los fascistas disparan sobre Madrid, le confiere para nosotros un significado trágico. Todos nosotros somos partidarios de la libertad de pensamiento y de crítica. Por eso luchamos. Pero el libro de Gide no puede ser calificado como libro de crítica libre y honrada. Es un ataque injusto e indigno contra la Unión Soviética y contra los escritores soviéticos. No es una crítica: es una calumnia. [...] Pasemos en silencio ante la actitud indigna del autor de este libro. Que el silencio profundo, despectivo de Madrid, siga a André Gide y le sea vivo reproche”.

38. Basándose en una cita de Gil-Albert [1962:26] a propósito de esta cuestión, apunta Valender [2002:266] que Cernuda “seguramente se dejó influir por algunas lecturas importantes que entonces realizara”, como el famoso *Retour de l'URSS* de André Gide, libro éste que, según Insausti [2002:300], era el que Cernuda leía cuando llegó a Gran Bretaña en 1938.

quisitorial– de los escritores comunistas y de sus aliados ante las críticas más bien suaves que había hecho Gide de la realidad soviética. Confieso que a mí, como a otros amigos de esos días –Gil-Albert, Altolaguirre, Cernuda, Pellicer, María Zambrano y el mismo Serrano Pla– nos indignó y entristeció la saña de los acusadores de Gide, pero ninguno de nosotros se atrevió a contradecirlos en público”³⁹.

Lo que tal vez sí fuera fruto de la malevolencia de Bergamín –“un endemoniado, en el sentido que daba Dostoievski a esta palabra”, según Paz [s.f.:4]– es aquello de que la reprobación pública por él ejecutada con el aval de los soviéticos “le llegó al alma” a Gide. A Gide lo que le dolió fue la traición de un amigo declarado como era Bergamín, pero es muy posible que ni éste ni otros muchos de sus compañeros de entusiasmo estalinista estuviesen preparados por entonces para entender una lección de moral tan admirable como la que les dio aquél (Paz s.f.:1), lección refrendada además por la Historia⁴⁰.

Hasta la muerte, pero no más allá (Conclusiones)

Gracias a las anotaciones tomadas por el Presidente Azaña [1978:141-142] el 10 de julio en su diario, se sabe que a él también le disgustó el desenlace del II Congreso y que rehusó asistir a la sesión de clausura a pesar de los ruegos de Bergamín⁴¹. En cuanto al ‘caso Gide’, cabe afirmar que siguió su curso, pues se abrió un nuevo frente con la publicación en dos periódicos franceses –*L’Humanité* y *Ce Soir*, ambos comunistas⁴²– del discurso de reprobación (Bergamín 1937a, Redacción 1937), acontecimiento del que Gide [1999:373-374] se haría eco en su diario:

“Artículo de Bergamín contra mí, en *Ce Soir*. Según el método ruso, se elige a un amigo como ejecutor. Según él, en mi libro [*Regreso de la URSS*] he injuriado al pueblo ruso y

39. Según Sheridan [2003:61], “Paz nunca dejó de reprocharse ese silencio que Bergamín capitalizó como un acuerdo consensado”.

40. El peligro que los comunistas y sus afines veían en un tipo insobornable como Gide queda patente en estas líneas de Insausti [2002:299]: “El Congreso de Intelectuales y Artistas Antifascistas de Valencia de 1937 iba a tener consecuencias que marcarían un cambio de rumbo en las actitudes políticas y literarias de esta generación. Es evidente que sobre cualquier asomo de prosovietismo planeaba en la época la sombra de Gide y su *Retour de l’URSS*, cuya realidad intentaron soslayar algunos congresistas como Alberti, condenando el documento de Gide y aduciendo que la cuestión soviética y todo lo que perjudicase la causa del comunismo debía ignorarse discretamente, para escándalo de Stravinsky. Pues bien: Spender y Auden compartían este escándalo”.

41. Implacable como en él era habitual, Azaña [1978:141-142] anotó entre otras cosas: “El Congreso no ha valido nada. Ha venido poca gente y poquísima de renombre. La aportación española no ha sido más lucida. A la inauguración asistió parte del Gobierno, con su Presidente. Después los han llevado a Madrid, a celebrar dos sesiones en un cine, y varios banquetes. Aguantaron una noche de bombardeo. Veo en los periódicos que una de las sesiones la presidió la señorita León, y que en otra Corpus Barga propuso una censura contra André Gide. / [...] Y esta tarde, Bergamín habla por teléfono, ‘a título particular’, lamentando que no vaya [...] y pidiendo verme unos minutos. Encargué a Bolívar que le hiciese saber que sintiéndolo mucho no iría”.

42. De *Ce Soir*, afirma Gorkin [1961:53] que se fundó y que se sostenía por entonces “con dinero español”, cosa que ratifica Payne [2003:201].

a los escritores soviéticos. Si hubiera estado presente en el Congreso de los escritores en el que pronunciaba su discurso, le habría pedido que diera lectura pública a los pasajes incriminados”.

Tampoco resulta creíble que esta prolongación del ataque le *llegase al alma* a Gide [1956:142]: el 27 de octubre de 1937 tuvo el arrojo de enviar junto a otros escritores franceses un telegrama al Gobierno Negrín para reclamar garantías procesales para los detenidos del POUM⁴³, acusados de trotskistas y de espiar a favor de Franco (Thomas 1978,II:756-757). Como es bien sabido, los servicios secretos soviéticos diseñaron esta burda operación propagandística que costó la vida a Andrés Nin, líder del POUM, y a otras personas que nada tenían que ver con él, como José Robles Pazos, traductor al español del novelista John Dos Passos (Thomas 1978,II:759-761; Martínez de Pisón 2005). Orwell [2003:200], que había luchado con las milicias del POUM en el frente de Aragón, pudo vivir para contarlo en su *Homenaje a Cataluña*, donde prueba más que sobradamente cómo fue aquel “reinado absoluto del terror” impuesto por los comunistas.

No se sabe si ocurrió por casualidad, pero un día más tarde Bergamín [1937b:1] volvía a publicar el texto de su intervención en el II Congreso, esta vez en las páginas de *El Mono Azul* y bajo el título de “Reproche a André Gide”. El turno de réplica llegó para su oponente el 20 de noviembre, cuando cerró la polémica con un artículo definitivo en el que se pueden destacar estas palabras (Gide 1956:145):

“He creído siempre un honor recibir los insultos provenientes del campo fascista. Los que recibo de mis camaradas de ayer han podido resultarme extremadamente dolorosos (los de José Bergamín, particularmente), de no sobrepasar cierto grado de ignominia. ¿Es necesario aclarar que estos insultos no modificarán mis sentimientos ni conseguirán hacer de mí un enemigo por mucho que lo pretendan? En tiempos en los que reina el terror, estos insultos significan una protección personal”.

Nuevamente, Gide daba una lección de moral y de dignidad a la cuadrilla de inquisidores –Bergamín a la cabeza– que lo asediaba. El terror a que se refería era cada vez más perceptible, aunque muchos se empeñasen en seguir viviendo con los ojos cerrados.

Bergamín navegó entre dos aguas desde el principio de nuestra guerra. Y –dicho sea con su aforismo juvenil– supo mantener encendidas una vela a Dios y otra al Diablo, creyendo que en tal actitud radicaba la verdadera sabiduría⁴⁴; pero en su afán por vituperar a antiguos héroes amigos, se equivocó con Gide, cuya talla moral e intelectual le iba demasiado grande a él.

43. He aquí el texto del telegrama: “Pedimos encarecidamente al Gobierno español asegure a todos acusados políticos garantías, justicia, y, particularmente, inmunidad y protección de la defensa. Con nuestros saludos más atentos, André Gide, Georges Duhamel, Roger Martin du Gard, François Mauriac, Paul Rivet”.

44. Contemporizando como él lo hacía, no es de extrañar que Bergamín fuese visto hacia 1939 como alguien “muy cauteloso” por la agente del MOPR –una tal Boleslavskaya– que informaba a Moscú, según anotan Elorza y Bizcarrondo [1999:487] tras la consulta de un archivo secreto.

Hay una fotografía publicada en *El Mono Azul* (8 julio 1937, nº 23, p. 1) por los días madrileños del II Congreso de Escritores que simboliza trágicamente la paradoja que Bergamín asumió hasta el final de la guerra: “Con los comunistas, hasta la muerte; pero no más allá”. La foto no lleva firma y su pie menciona tan sólo a los dos personajes representados: José Bergamín y Mijail Koltsov. Bergamín, con corbata, en mangas de camisa y con los brazos cruzados, quizá ha recibido ya de sus amos el encargo de emprender una nueva misión: escribir el prólogo de *Espionaje en España*, un “terrible panfleto antipoumista” (Bonet 1995:97) obra del misterioso Max Rieger⁴⁵, en el que se justifica la actuación del Gobierno durante los sucesos de Barcelona (Penalva 1985:132-136). Koltsov, “el periodista número uno” (Shentalinski 2006:451), más bajo de estatura y con gafas⁴⁶, apoya la mano derecha en el hombro de su compañero. Le quedaban entonces dos años y medio de vida, pues fue asesinado por orden de Stalin el 2 de febrero de 1940 (Sánchez Rodríguez 2003:201), después de catorce meses en los calabozos de la Lubianka (Shentalinski 2006:449-451). Así pues, casi no es una licencia asegurar que Bergamín estuvo junto a su buen amigo comunista Koltsov hasta la muerte, pero no más allá. Le faltó el valor necesario para denunciar a su asesino.

Bibliografía

- AINSA, Fernando (2000): “Las virtudes de la polémica y el panfleto: La obra periodística de José Bergamín”, en *El Maquinista de la Generación: Revista de Cultura*, diciembre, nº 1-2, pp. 72-79.
- ALBERTI, Rafael (1999): *Imagen primera de...*, Barcelona, Seix Barral.
- ALONSO, Cecilio (1974): “José Bergamín: Utopía y popularismo (Anotaciones a unos textos de encrucijada)”, en *Camp de l’arpa: Revista de literatura*, octubre, nº 13, pp. 10-16.
- AZAÑA, Manuel (1978): *Memorias de guerra, 1936-1939*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- AZNAR SOLER, Manuel (1976): “El II Congreso Internacional de Escritores en defensa de la Cultura”, en *Camp de l’arpa: Revista de Literatura*, mayo, nº 31-32, pp. 13-21.
- (1978): *II Congreso Internacional de Escritores Antifascistas (1937): Pensamiento literario y compromiso antifascista de la inteligencia española republicana*, Barcelona, Laia.
- BARGA, Corpus (1985): *Crónicas literarias*. Edición de A. Ramoneda, Madrid, Júcar.
- BAROJA, Pío (2005): *La guerra civil en la frontera*, Madrid, Caro Raggio.

45. Martínez Reverte [2003:459] escribe a este propósito: “Dos intelectuales del área comunista [...] realizan unas de las más repugnantes maniobras fraudulentas de toda la guerra. Wenceslao Roces escribe un libro titulado *Espionaje en España*, con el seudónimo Max Rieger, un supuesto autor alemán al que, por supuesto, nadie conoció nunca. [...] El prólogo lo escribe José Bergamín, un militante católico que se ha volcado en el apoyo a los comunistas. [...] De Bergamín han huido, o han tenido enfrentamientos con él, Rosa Chacel, Luis Cernuda, Ramón Gaya o Rafael Dieste. Los dos últimos han sido incluso interrogados por sus presuntas simpatías trotskistas. No es para tomarse a broma lo de estar en su punto de mira”.

46. Shentalinski [2006:441] afirma de él que “era una leyenda viva”: “En los años treinta no existía un periodista más popular en la URSS. [...] diputado del Soviet Supremo, miembro del consejo editorial de *Pravda*, corresponsal de la Academia de las Ciencias, titular de la Orden de la Bandera Roja y de la Estrella Roja, próximo al círculo de Stalin, que le consideraba el más aventajado de sus incondicionales”.

- BAZÁN, Armando (1936): “Unamuno, junto a la reacción”, en *El Mono Azul*, 27 agosto, nº 1, p. 7.
- BERGAMÍN, José (1928): “Visto y no visto: Rusia capital”, en *La Gaceta Literaria*, 15 noviembre, nº 46, p. 1.
- (1935a): “Hablar en cristiano”, en *Cruz y Raya*, julio, nº 28, pp. 73-83.
- (1935b): “Incidencias: El clavo ardiendo”, en *Cruz y Raya*, noviembre, nº 32, pp. 1-33.
- (1936a): “Presencia del mono azul”, en *El Mono Azul*, 27 agosto, nº 1, p. 3.
- (1936b): “Romance del mulo Mola”, en *El Mono Azul*, 27 agosto, nº 1, p. 5. Recogido en *Romancero de la résistance espagnole*, Vol. I, París, François Maspero, 1970, pp. 128-131.
- (1936c): “El traidor Franco”, en *El Mono Azul*, 17 septiembre, nº 4, p. 5. Recogido en *Romancero de la résistance espagnole, op. cit.*, pp. 124-127.
- (1937a): “Un silence accusateur (sur le dernier livre de M. André Gide)”, en *L'Humanité*, 17 julio.
- (1937b): “Reproche a André Gide”, en *El Mono Azul*, 28 octubre, nº 38, p. 1.
- (1938a): “A Cristo crucificado ante el mar”, en *Hora de España*, agosto, nº 20, pp. 13-15.
- (1938b): “Europa y el caracol”, en *Hora de España*, noviembre, nº 23, pp. 52-55.
- (1981): *El cohete y la estrella. La cabeza a pájaros*. Edición de J. Esteban, Madrid, Cátedra.
- (2005): *El pasajero: Peregrino español en América (Méjico, 1943-1944)*. Edición de N. Dennis, La Coruña, Ediciones do Castro.
- BERGAMÍN, José y UNAMUNO, Miguel de (1993): *El epistolario [1923-1935]*. Edición de N. Dennis, Valencia, Pre-Textos.
- BONET, Juan Manuel (1995): *Diccionario de las vanguardias en España (1907-1936)*, Madrid, Alianza Editorial.
- CHAVES NOGALES, Manuel (2006): *A sangre y fuego*, Madrid, Espasa-Calpe.
- DENNIS, Nigel (1979): José Bergamín: Cronología. *Camp de l'arpa*, septiembre-octubre, nº 67-68, pp. 41-43.
- (1980): “José Bergamín, poeta desconocido de la Generación del 27”, en *Actas del Sexto Congreso Internacional de Hispanistas*. Edición de E. Rugg y A.M. Gordon, Toronto, Prensas de la Universidad, pp. 207-210.
- (1989): “El ramonismo (sin Ramón) de la Guerra Civil española: Una carta inédita de José Bergamín”, en *Boletín de la Fundación Federico García Lorca*, junio, nº 5, pp. 61-75.
- DÍAZ-PLAJA, Fernando (1981): *La Guerra Civil y los poetas españoles*, Madrid, San Martín.
- DORTA, Antonio (1938): “La poesía combate al lado de España”, en *Blanco y Negro*, julio, nº 6, p. 8.
- EHRENBURG, Ilya (1936): “Carta a don Miguel de Unamuno”, en *El Mono Azul*, 17 septiembre, nº 4, pp. 2-3.
- (1979): *Corresponsal en la Guerra Civil española*, Madrid, Júcar.
- ELORZA, Antonio y BIZCARRONDO, Marta (1999): *Queridos camaradas: La Internacional Comunista y España, 1919-1939*, Barcelona, Planeta.
- FLORES PAZOS, Carlos (2003): “Amigo Kelyin: Ayúdenos (Rafael Alberti y la URSS, 1932-1934)”, en VV.AA., *Entre el clavel y la espada: Rafael Alberti en su siglo*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 251-281.
- FOXÁ, Agustín de (1938): *Madrid, de Corte a checa*, Madrid, Ciudadela Libros, 2006.
- GIBSON, Ian (2005): “Los olvidados”, en *El País*, 18 enero. Edición de Andalucía.
- GIDE, André (1933): “Carta a la juventud soviética”, en el folleto “Adelanto” de la revista *Octubre*, sp.

- (1936a): *Defensa de la Cultura*. Edición de J. Bergamín. Madrid: Ediciones de la Torre, 1981. Introducción de F. Caudet.
- (1936b): *Retour de l'U.R.S.S.*, París, Gallimard, ²⁵⁵1937.
- (1937): *Retouches à mon retour de l'U.R.S.S.*, París, Gallimard, ³⁰1937.
- (1956): *La literatura comprometida*. Edición de I. Davet, Buenos Aires, Schapire. Traducción española de E. Azcoaga.
- (1999): *Diario*. Edición y traducción de L. Freixas, Barcelona, Alba Editorial, ²1999.
- GIL-ALBERT, Juan (1962): “Ficha conmemorativa”, en *La Caña Gris (Homenaje a Luis Cernuda)*, noviembre, n° 6-7-8, pp. 26-27. Edición facsímil, Sevilla, Renacimiento, 2002.
- GIMÉNEZ CABALLERO, Ernesto (1985): *Retratos españoles (Bastante parecidos)*, Barcelona, Planeta.
- GORKIN, Julián (1961): *España, primer ensayo de democracia popular*, Buenos Aires, Asociación Argentina por la Libertad de la Cultura.
- GRANELL, Eugenio (1998): *Ensayos, encuentros e invenciones*. Edición de C.A. Molina, Madrid, Huerga y Fierro.
- GUERRERO RUIZ, Juan (1998): *Juan Ramón de viva voz*, vol. I (1913-1931), Valencia, Pre-Textos.
- GUTIÉRREZ NAVAS, María Dolores (1994): Introducción a la edición facsímil de *Sur: Revista de Orientación Intelectual*, Málaga, Centro Cultural de la Generación del 27, sp.
- GUTIÉRREZ, José (2002): “Gide y el comunismo”, en *El viejo topo*, abril, n° 151. Cito por la edición digital de la Fundación Andreu Nin, 9 pp.
- HINOJOSA, José María (1997): *Epistolario (1922-1936)*. Edición de J. Neira y A. Sánchez, Sevilla, Fundación Genesian.
- INSAUSTI, Gabriel (2002): “Luis Cernuda en Gran Bretaña”, en VV.AA., *Entre la realidad y el deseo: Luis Cernuda 1902-1963*. Edición de J. Valender, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes, pp. 293-311.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón (1936): “Declaración del gran Juan Ramón Jiménez”, en *El Mono Azul*, 27 agosto, n° 1, p. 3.
- (1985): *Guerra en España*. Edición de A. Crespo, Barcelona, Seix Barral, ²1985.
- (1987): *Españoles de tres mundos*, Madrid, Alianza Editorial.
- (2009): *Guerra en España: Prosa y verso (1936-1954)*. Edición de A. Crespo, revisada y ampliada por S. González Ródenas, Sevilla, Point de Lunettes.
- KOLTSOV, Mijaíl (1978): *Diario de la guerra española*. Traducción de J. Fernández Sánchez, Madrid, Akal.
- LEÓN, María Teresa (1970): *Memoria de la melancolía*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1987.
- MACHADO, Antonio (1988): *Prosas Completas*. Edición de O. Macri, Madrid, Espasa-Calpe / Fundación Antonio Machado.
- MACHADO, Manuel (1992): *Poesía de guerra y de posguerra*. Edición de M. d'Ors, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad, ²1994.
- MARIAS, Julián (1939): “La significación de Unamuno”, en *Blanco y Negro*, enero, n° 18-19, pp. 16-17.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, Ignacio (2005): *Enterrar a los muertos*, Barcelona, Seix Barral.
- MARTÍNEZ REVERTE, Jorge (2003): *La batalla del Ebro*, Barcelona, Crítica.
- (2004) *La batalla de Madrid*, Barcelona, Crítica.
- MORELLI, Gabriele [ed.]. (1999): *Manuel Altolaguirre y las revistas literarias de la época*, Viareggio-Lucca, Mauro Baroni.
- MORENO VILLA, José (1936): “El hombre del momento”, en *El Mono Azul*, 26 noviembre, n° 14, p. 4. Recogido en Puccini [1970,I:84-87].

- NOTA de la Redacción (1928): “Escritores españoles a Rusia”, en *La Gaceta Literaria*, 15 septiembre, nº 42, p. 3.
- (1936a): “Toda la inteligencia, con nosotros”, en *El Mono Azul*, 27 agosto, nº 1, p. 6.
- (1936b): “¡A paseo!”, en *El Mono Azul*, 27 agosto, nº 1, p. 7.
- (1936c): “¡A paseo!”, en *El Mono Azul*, 3 septiembre, nº 2, p. 7.
- (1936d): “Comité internacional de Escritores”, en *El Mono Azul*, 3 septiembre, nº 2, p. 8.
- (1936e): “¡A paseo!”, en *El Mono Azul*, 10 septiembre, nº 3, p. 7.
- (1936f): “Ilya Ehreburg, el gran escritor ruso, entre nosotros”, en *El Mono Azul*, 10 septiembre, nº 3, p. 8.
- (1936g): Primer mitin de la Alianza. *El Mono Azul*, 1 octubre, nº 6, pp. 7-8.
- (1937): La muerte de Unamuno. *Hora de España*, enero, nº 1, p. 33.
- ORWELL, George (2003): *Homenaje a Cataluña*. Traducción de Virus editorial, Madrid, Diario *El País*.
- PAYNE, Stanley G. (2003): *Unión Soviética, comunismo y revolución en España*. Traducción de F.J. Ramos, Barcelona, Plaza y Janés.
- PAZ, Octavio. (s.f.): “La verdad contra el compromiso”. Prólogo a RUY-SÁNCHEZ, Alberto. *Tristeza de la verdad: André Gide regresa de Rusia*. Cito por la edición digital, 5 pp.
- PENALVA, Gonzalo (1985): *Tras las huellas de un fantasma: Aproximación a la vida y la obra de José Bergamín*, Madrid, Turner.
- PUCINI, Dario [ed.]. (1970): *Le romancero de la résistance espagnole*, 2 vols., París, François Maspero.
- REDACCIÓN (1937): “José Bergamín prend position contre André Gide”, en *Ce Soir*, 13 julio.
- RENART, Juan Guillermo (1979): “Los ‘Tres sonetos a Cristo crucificado ante el mar’, comienzo público del Bergamín poeta”, en *Camp de l’arpa*, septiembre-octubre, nº 67-68, pp. 27-33.
- ROULLIÈRE, Yves (1995): “Prosa y verso: De ‘Reflexiones sobre la independencia de la tortuga’ a ‘Europa y el caracol’”, en *En torno a la poesía de José Bergamín*. Edición de N. Dennis, Lérida, Universidad, pp. 85-96.
- RUBIO CABEZA, Manuel (1987): *Diccionario de la Guerra Civil española*, 2 vols., Barcelona, Planeta.
- SALAÜN, Serge (1985): *La poesía de la Guerra de España*, Madrid, Castalia.
- SALINAS, Pedro (1970): “José Bergamín en aforismos [1934]”, en *Literatura Española Siglo XX*, Madrid, Alianza Editorial, 3^a 1979, pp. 159-164.
- SALINAS, Pedro / GUILLÉN, Jorge (1992): *Correspondencia (1923-1951)*. Edición de A. Soria Olmedo, Barcelona, Tusquets.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Alfonso (2003): “Hinojosa y Alberti: Dos poetas del 27 ante la II República”, en CASAS SÁNCHEZ, J.L. y DURÁN ALCALÁ, F. [coords.]: *II Congreso sobre el republicanismo: Historia y Biografía en la España del siglo XX*, Priego de Córdoba, Patronato “Niceto Alcalá-Zamora y Torres”, pp. 159-205.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. (1936): “Armando Bazán: Unamuno y el marxismo”, en *Sur: Revista de Orientación Intelectual*, enero-febrero, nº 2, p. 15.
- SANTONJA, Gonzalo (1994): *Un poeta español en Cuba: Manuel Altolaguirre*, Barcelona Círculo de Lectores.
- SCHNEIDER, Luis Mario (1978): *II Congreso Internacional de Escritores Antifascistas (1937): Inteligencia y Guerra Civil española*, Barcelona, Laia.
- SHENTALINSKI, Vitali (2006): *Denuncia contra Sócrates: Nuevos descubrimientos en los archivos literarios del KGB*. Traducción de M. Rebón, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- SHERIDAN, Guillermo (2003): “Un no en Valencia”, en *Letras Libres*, abril, s.n., pp. 58-62.

- SUERO, Pablo (1937): *España levanta el puño: Palabras al borde del abismo*. Edición de V. Fernández, Barcelona, Papel de liar, 2009.
- SUÑER, Luis y MOLINA, César A. (1977): Entrevista con José Bergamín: “Estoy vivo porque no tengo donde caerme muerto”, en *Cuadernos para el Diálogo*, 17 diciembre, nº 242, pp. 60-63.
- THOMAS, Hugh (1976): *La Guerra Civil española 1936-1939*, 2 vols. Traducción de N. Daurella, Barcelona, Grijalbo, 1978.
- TRAPIELLO, Andrés (1994): *Las armas y las letras: Literatura y guerra civil (1936-1939)*, Barcelona, Planeta.
- VALENDER, James (2002): “Poesía y política: Luis Cernuda y la Guerra Civil”, en VV.AA., *Entre la realidad y el deseo: Luis Cernuda 1902-1963, op. cit.*, pp. 253-273.
- [ed.] (1989): *Manuel Altolaguirre: Los pasos profundos*, Torremolinos (Málaga), Litoral.
- VELLOSO, José Miguel (1977): *Conversaciones con Rafael Alberti*, Madrid, Sedmay.
- VIDAL, César (2003): *Checas de Madrid: Las cárceles republicanas al descubierto*, Madrid, Belacqva / Carrogio, 2003.
- VV. AA. (1936): *Romancero de la Guerra Civil española*. Edición de G. Santonja, Madrid, Visor, 1984.
- (1937): Texto íntegro de la resolución aprobada por el “II Congreso de Escritores para la Defensa de la Cultura”, en *Nueva Cultura*, junio-julio, nº 4-5. Reproducido en *Camp de l'arpa: Revista de Literatura*, mayo 1976, nº 31-32, p. 26.
- WOOLSEY, Gamel (1994): *El otro reino de la muerte: (Málaga, julio, 1936)*. Traducción de A. de la Torre Villalba y de F.J. Díaz Chicano, Málaga, Ágora.

Los límites del lenguaje poético en las poéticas de Juan Ramón Jiménez y Emilio Prados

Patricio HERNÁNDEZ PÉREZ

Universidad Pública de Navarra. España

Resumen: Las limitaciones del lenguaje poético no estriban tanto en las posibilidades combinatorias o expresivas, siempre limitadas, sino en dar cuenta de realidades que superan con mucho los márgenes que impone el lenguaje. Esta ponencia hace un breve recorrido por nuestra historia literaria para esbozar algunas de las limitaciones lingüísticas con las que se han tenido que enfrentar los poetas para dar cuenta de la riqueza de su mundo interior. En ese recorrido se detiene en la obra de los místicos españoles, en el simbolismo y en otros movimientos de vanguardia del siglo XX para concluir, por su valor paradigmático, en un breve esbozo de las poéticas de Juan Ramón Jiménez y Emilio Prados.

Abstract: The limitations of poetic language do not rely so much on the combinations and expressive possibilities, always limited, but rather on giving an account of realities that go far beyond the limits imposed by the language. This paper gives brief tour of our literary history to outline some of the linguistic constraints which poets have faced in order to give an account of the richness of their inner world. This tour stops at the work of the Spanish mystics, at the symbolism and at other art movements of the twentieth century to conclude, on account of their paradigmatic values, with a brief sketch of the poetics of Juan Ramón Jiménez and Emilio Prados

A lo largo de nuestra tradición poética secular el poeta siempre ha expresado la dificultad de expresar sus sentimientos. Y no como un recurso fácil de falsa modestia, sino para realzar la importancia y grandeza de su sentimiento sobre el mero vehículo de transmisión que son las palabras. Ese abismo difícil de superar se ha dado sobre todo en la expresión de aquellos sentimientos más próximos al mundo ultrasensible, de la experiencia de la divinidad, vista siempre como inefable y, por tanto, imposible de transmitir en toda su grandeza.

De hecho, nuestros místicos más conocidos, San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Jesús, no sentían la necesidad de escribir sobre su experiencia de la divinidad, pues se sentían colmados con ella. Si lo hacen es por imperativo de sus superiores o hermanos de la orden que creen que así puede aumentar su devoción o la de sus posibles lectores futuros. Y cuando expresan el sentimiento más directo e íntimo de la experiencia optan

por el lenguaje poético, el que les permite mayor ambigüedad por la posibilidad de emplear símbolos, metáforas e imágenes de todo tipo, sin importarles su uso anterior por parte de poetas laicos o de otras tradiciones religiosas. Así es habitual que muchos autores de nuestro Siglo de Oro vuelvan a lo divino composiciones anteriores cuyo trasfondo no es otro que el amor humano.

Llama la atención que San Juan de la Cruz tenga que recurrir, posteriormente, a la paráfrasis en prosa de sus propios textos poéticos para dar satisfacción a los deseos de conocer más a fondo el significado de su poesía por parte de sus compañeros, los carmelitas descalzos. ¿Acaso no bastaba el texto poético en verso, sus famosas liras, para dar explicación suficiente de sus estados místicos? Nos encontramos aquí, pues, ante dos limitaciones del lenguaje poético: por un lado no da cuenta veraz y directa de una experiencia que se vive como inefable, en la que el poeta nos dice “Que me quedé balbuciendo”¹ y, por otra parte, no es capaz de transmitir todo el valor simbólico que encierra, por lo que se hace precisa la exégesis del propio poeta para explicar sus personajes, todos los símbolos e imágenes poéticas a las que ha recurrido. Y no lo hace a la manera de un profesor de nuestra época que puede dedicarse a hacer un recuento de recursos y valorar su oportunidad y belleza, sino de un profesor universitario del siglo XVI dedicado a dar cuenta de textos bíblicos o literarios en otras lenguas y épocas, haciendo su necesaria y amplísima exégesis.

Tal vez nos preguntemos por qué no recurrió San Juan de la Cruz a expresar sus experiencias o estados místicos directamente en prosa. ¿Por qué lo hizo con un lenguaje más propio de la poesía tradicional amorosa? En un lenguaje más amplio en significados o connotaciones, pero evidentemente muy limitado en su forma expresiva, ya que se valió de un sistema de estrofas o liras de ritmo fijo, que le obliga a seleccionar muy cuidadosamente sus palabras, convirtiéndolas en imágenes o símbolos de difícil comprensión. Así, San Juan de la Cruz optó por un modelo de lenguaje, el que mejor expresaba los sentimientos amorosos, pues no otros eran los que se enaltecían en sus estados místicos: el deseo de anegarse en Dios o Cristo; de llegar a sentir el alma en el amado transformada. Tenía no sólo los modelos de poesía amorosa de su época (Boscán Gracilaso, Herrera), sino también los de la Biblia, especialmente del *Cantar de los Cantares* del Rey Salomón, cuya exégesis bien pudo haber escuchado en boca del profesor de la Universidad de Salamanca, Fray Luis de León.

Estos autores del siglo XVI español se interesaban por los textos poéticos y los consideraban superiores desde un punto de vista artístico y literario. Aunque carecieran de un claro valor denotativo o de significados unívocos, los textos poéticos se acercaban a la perfección o armonía del universo a través de sus valores musicales. La Oda de Fray Luis de León al músico de su tiempo Francisco Salinas nos ofrece la clave neoplatónica de su preferencia por el lenguaje poético. Fray Luis trata de emular por medio de su

1. Este verso forma parte de la copla: *De paz y de piedad/lera la ciencia perfecta./ en profunda soledad/ entendida vía recta/era cosa tan secreta/que me quedé balbuciendo/toda ciencia trascendiendo*. Según nos declara su autor esta copla fue hecha por sí mismo sobre “un éxtasis de harta contemplación”. En SAN JUAN DE LA CRUZ, *Poesía*, ed. Domingo Ynduráin, Cátedra, Letras Hispánicas n° 178, Madrid, 2004, p. 264.

palabra los estados del alma que genera la música de Salinas. No pretende otra cosa, sino que sus versos concierten con el ritmo de las estrellas y del universo, la perfección suma intuita propia de su Creador, Dios.

Así vemos que también en Fray Luis de León se produce otra limitación del lenguaje poético, pues no cree que pueda llegar a la perfección suma, al ideal neoplatónico de belleza vinculado a bondad. La música parece más cercana al ideal de armonía absoluta, al concertar lo humano con lo divino. No obstante, sí que concede a la palabra poética un valor de belleza muy superior al de la prosa. En realidad, los valores que utilizamos hoy en día para referirnos a los distintos géneros literarios proceden de un pasado muy reciente: el romanticismo del siglo XIX. En nuestros siglos de oro, los siglos XVI y XVII, el arte de la palabra tenía su expresión y plasmación en el lenguaje poético, ya se expresara en el poema, en la obra dramática o insertado en la prosa novelesca. De ahí que las epopeyas o gestas de esos siglos se escribieran en verso y que nuestro más insigne escritor, Miguel de Cervantes, se quejara de no haber sido dotado para el arte de la poesía, y se sintiera molesto por la poca aceptación y resonancia social que tuvieron sus obras dramáticas. Cervantes es un claro ejemplo del cambio de valores que se operan en las distintas épocas. Desde el romanticismo ha ido cobrando un gran realce su obra novelada, gracias en gran medida al predominio social que ha adquirido el arte de novelar, frente a la poesía.

El declinar de la poesía como expresión máxima de lo literario no se ha producido en nuestros siglos más recientes, se inició mucho antes con el auge del racionalismo que dominó nuestro siglo de las luces. El proceso de decadencia no ha sido regular, sino que más bien ha sufrido altibajos, pues su valoración se ha supeditado al auge o decadencia de los valores neoplatónicos de nuestra sociedad a lo largo de los últimos siglos. Hoy en día, en España, apenas valoramos la poesía ingeniosa, ofrecida como sátira política o como exaltación de valores patrios, que tanto éxito cosechó en nuestro siglo de las luces, el cual cabría situar a finales del XVIII y principios del XIX, por el retraso que siempre se dio en la aparición de las nuevas modas extranjeras, sobre todo francesas. En contraste, ahora sí valoramos los textos en prosa: ensayos, memorias o las propuestas de regeneración del país de nuestro siglo de las luces.

La exaltación del ego romántico permitió recuperar y enaltecer la figura del poeta. Sus ansias de libertad encuentran fácil acomodo en un tipo de lenguaje que no tiene que someterse al imperio de la denotación, únicamente a unas normas métricas que expresan con mayor realce la intensidad de sus anhelos. Pero aquel lenguaje que parecía no tener límites e incluso desafiar a la propia muerte, proponiendo la superioridad del amor y de la obra de arte frente a la miseria del cotidiano vivir, no fue más allá del corsé impuesto por unas reglas métricas y por un código. Un código basado en unos anhelos sin satisfacer y que, muy pronto, quedó petrificado y derivó en obsoleto. No obstante, es justo reconocer que los ideales románticos de exaltación del ego se han mantenido casi inalterables durante más de dos siglos, llegando hasta nuestra época, con evidente riesgo de que se perpetúen.

A finales del XIX cuando en España dominaba la poesía romántica más moderada, gracias al intimismo de Gustavo Adolfo Bécquer y Rosalía de Castro, surgía con ímpetu en Francia el simbolismo. Un nuevo movimiento poético de gran trascendencia

posterior, que dejará profunda huella en el modernismo y en todos los movimientos de vanguardia que jalonaron el siglo XX. Considero que ha sido tal vez uno de los últimos, o quizás el último intento, de elevar el lenguaje poético por encima del resto de lenguajes.

Desde la presencia preponderante del yo del poeta romántico al éxtasis de los objetos del poeta surrealista², hay una evolución significativa que no se comprendería sin pasar por la teoría de las correspondencias en la que basaron su poesía Baudelaire y Verlaine, y a los que podemos considerar como fundadores del simbolismo francés. Un movimiento que encontró fácil acomodo en nuestros autores modernistas de un lado y otro del Atlántico. La teoría de las correspondencias se basa en la analogía entre el ritmo poético y el ritmo universal. Tiene su correlato en la conexión que establecieron los círculos teosóficos entre Naturaleza y Espíritu.

Para los simbolistas el ritmo da cohesión y sentido al mundo de la diversidad, de las apariencias. Como si todo en el universo fuera ritmo que el poeta puede desvelar. Así, los objetos y las palabras cobran nuevo valor al convertirse en símbolos capaces de evocar e intuir realidades más dilatadas y vivas. Sería un nuevo platonismo pero, a diferencia del que se dio en el siglo XVI, desvinculado de la ortodoxia cristiana. Más bien estaría vinculado a las nuevas corrientes teosóficas y escuelas esotéricas que dominan en Europa y América, a finales del XIX, y a las que pertenecieron o se interesaron por ellas grandes poetas como W.B. Yeats, W. Blake o Fernando Pessoa. Y entre los autores hispánicos Rubén Darío, Leopoldo Lugones, José Asunción Silva o Valle Inclán, por citar sólo algunos nombres destacados.

El auge de las corrientes esotéricas tiene mucho que ver con el desprestigio del positivismo imperante por parte de los nuevos intelectuales y escritores. Como fruto de ese desprestigio, el lenguaje poético se desvincula todavía más de su carácter denotativo y adquiere una dimensión hasta entonces inusitada. Las palabras al igual que los objetos que designan tienen capacidad para crear “estados de alma”. El poeta puede evocar un elemento de la naturaleza o del espíritu, y hacer que todo vibre. Por tanto, las correspondencias ya no se dan sólo dentro del verso entre un color, un sonido o su evocación, sino que lo superan al ir más allá y crear nuevas realidades. En este contexto, el poeta se convierte en un demiurgo, en un creador de nuevos mundos gracias al poder de la palabra. Cualquier texto que escriba, poema, libro o la totalidad de su obra es capaz de transformar la realidad. No se trataría de la mera recreación o imaginación de nuevos mundos, como suele entenderse el carácter de la literatura, sino más bien de crear con el poema nuevas realidades, tan maravillosas y concertadas, como las de la propia naturaleza. Y no llegarán a ser concertadas, a menos que el poeta se adentre en el ritmo que preside la armonía universal. Según reconoció años más tarde el poeta chileno, Vicente Huidobro, el poeta tiene el don de crear un poema al igual que la na-

2. Utilizo deliberadamente los términos que empleó Agustín Sánchez Vidal para titular con gran acierto su artículo: “Extrañamiento e identidad de ‘su majestad el yo’ al ‘éxtasis de los objetos’”, en *El Surrealismo*, ed. de Víctor García de la Concha, Taurus, Madrid, 1982, pp. 50-73.

turaliza crea un árbol. Esa idea tuvo tal trascendencia que llegó a generar en las letras hispánicas el movimiento creacionista.

A partir de estos ideales poéticos, muchos poetas modernistas y vanguardistas se entregaron con gran fervor a la tarea de crear su propia obra. La veían como una misión que se les había otorgado en vida y de la que no podían renunciar. Se convierten en verdaderos vates, sacerdotes, capaces de generar un nuevo espíritu o, cuanto menos, capaces de desvelarlo, y lograr así que la humanidad progrese. Ante esta encomienda tan alta, la preocupación del autor modernista radica en si lograrán su cometido a través de la limitación del lenguaje que tienen a su disposición. En otras palabras, su deseo de ir más allá de los límites denotativos del lenguaje los lleva a descontextualizar la palabra poética, a dotarla de una mayor carga simbólica, a alejarla de su realidad inmediata elevándola al máximo. De ahí su predilección por la lejanía.

Tanto los espacios como el tiempo e, incluso, la misma armonía que se les escapa de las manos, se presenta lo más alejada posible. La realidad se transforma en un sentimiento evocado, en una conciencia presente de un tiempo fugaz, ya ido. Nuestros jóvenes rebeldes modernistas nos presentan una literatura que en su deformación afectiva a través del alejamiento de las emociones resulta más propia de autores ancianos. Continuamente recurren a la evocación del pasado, como si el presente que no les satisficiera. Ciertamente, lo modernistas concitaron un sentimiento de rechazo de su realidad histórica, lo que les acercaba a la visión del anciano, pero su alejamiento también les lleva a descontextualizar la palabra para que se cargue de significado y se convierta en símbolo que origine en el poema el “*mot vague*”, la ambigüedad en la expresión que tanto propugnaba en su *Ars poétique* Paul Verlaine.

Muy pronto el lenguaje modernista consiguió alejarse de la realidad inmediata, del contexto político y social dominado por la hipocresía, así como por el positivismo científico reinante a principios del XX en nuestra sociedad, pero de nuevo se encontró limitado por la utilización recurrente de idénticos símbolos que fueron conformando con el tiempo una tópica modernista en la que predominaba la musicalidad de ciertos ritmos, especialmente del alejandrino que cobró así un nuevo realce. Sin embargo, la tópica modernista de Hispanoamérica se distanció de la española, al optar esta última por aquellas correspondencias más vinculadas en la teosofía con su visión del Oeste, frente al Este. En concreto, con imágenes de la muerte, el otoño, el crepúsculo, el parque viejo, la fuente, la melancolía o la fugacidad del tiempo. No nos extraña esa distancia con los modernistas hispanoamericanos, si tenemos en cuenta que cuando adopta carta de naturaleza el modernismo en España es precisamente en los años en los que se vive la decadencia de forma más intensa por la pérdida de las últimas colonias.

Al modernismo le sucedieron una serie de movimientos y escuelas literarias de corta duración que procuraron experimentar con el lenguaje y las formas poéticas, al igual que ocurría en otras artes. Nuevos formalismos que deseaban ir más allá de los límites de la forma, de códigos caducos o del retrato de la realidad inmediata. En España tuvo buena acogida el futurismo y el ultraísmo, gracias a Ramón Gómez de la Serna que siempre se mantuvo muy atento a las innovaciones literarias que llegaban de otros países europeos, y de las que se hacía eco inmediato en su revista *Prometeo* o en la tertulia semanal que mantenía en el Café Pombo de Madrid.

Podemos considerar el futurismo y el ultraísmo como los movimientos que, sin producir grandes obras, más ayudaron a ensanchar las posibilidades del lenguaje poético. No sólo llegaron a despreciar la puntuación ortográfica, sino incluso la disposición lineal del poema a través de su preferencia por el caligrama. Pero también aparecieron nuevos temas de inspiración poética: las máquinas y toda clase de inventos, la velocidad, el cinematógrafo o el deporte. Y en consonancia con esos nuevos temas la predilección por tecnicismos o palabras esdrújulas capaces de crear nuevas sensaciones auditivas, propias de la era técnica que se iniciaba. Adquiere así el poeta un aire de modernidad que apenas estuvo presente en los modernistas españoles.

Al futurismo y al ultraísmo le sucedieron de forma muy rápida el creacionismo y el surrealismo, que no se quedaron en meros formalismos de aquella época, sino que trataron de establecer una base teórica para sus movimientos. La rápida sucesión de estos movimientos en nuestras letras, ha originado que no siempre sea perceptible la influencia dominante de alguno de ellos en textos de autores que transitaron por varios de esos movimientos. Serían los casos paradigmáticos de Juan Larrea y Gerardo Diego. Si bien ahora valoramos como grandes logros estos intentos de revolucionar la poesía y su lenguaje, cabría preguntarse si los nuevos textos tuvieron eco o resonancia social más allá de los círculos literarios interesados por estas modas. Es como si el lector corriente diera la espalda a lo que le resulta complejo o de difícil comprensión. Pero para el objeto de esta ponencia, resultan sumamente relevantes estos intentos de superación de los límites del lenguaje poético tradicional. Sin duda, prepararon el camino de la renovación que se dio en la Generación poética del 27, que tuvo un gran calado e importancia social, y se ha mantenido hasta el presente.

Sería difícil comprender la evolución del lenguaje poético que se produce en la Generación del 27, sin tener en cuenta los vanguardismos que convergieron temporalmente en las etapas de formación de muchos de sus poetas, pero sería insuficiente este retrato sin contar con la figura magistral de Juan Ramón Jiménez, que desde del modernismo supo evolucionar hacia el simbolismo más depurado, en su búsqueda de la palabra exacta, de la palabra pura desprovista de todo artificio. A Juan Ramón Jiménez no sólo le debemos su magisterio como tutor de aquellos jóvenes del 27 que en la Residencia de Estudiantes madrileña se iniciaban en el oficio de poetas, sino también una vida consagrada a la poesía y a la renovación de nuestras letras. Ya en 1916 nos sorprendía con su *Diario de un poeta recién casado* que, en un sentido moderno, rompía con los moldes tradicionales de los géneros literarios. Nos daba una visión desconocida de la nueva cosmópolis neoyorquina mezclando toda clase de géneros literarios: estampas en prosa poética, anuncios que copia literalmente, poemas propios, poemas recordados, descripciones o impresiones personales. Y todo ello organizado cronológicamente. No obstante, la unidad del libro la encontramos en la visión múltiple del mismo poeta, quien evoluciona al mismo tiempo que lo hace el libro.

A partir del *Diario* Juan Ramón Jiménez se dedicó con ahínco a experimentar con el lenguaje poético en busca de la palabra pura y exacta de las cosas. El término “pureza” o “poesía pura” va a ser predominante en esta época en nuestras letras, si bien ya provenía del siglo anterior, impulsado como objetivo universal de la lírica romántica por Victor Hugo. Para entender mejor el sentido de “poesía pura” para Juan Ramón Jiménez

nez y, posteriormente, para los poetas del 27, es conveniente acudir a la polémica que se originó en Francia entre Paul Valery, quien se había interesado por la relación entre poesía pura y la música del simbolismo francés del XIX, y el abate Bremond, autor de una monumental *Historia del sentimiento religioso en Francia*, y al que se le encomendó que respaldaba la candidatura de Valery a la Academia en 1925.

Para el abate Bremond la poesía contiene dos tiempos. En el primero, el poeta, al igual que el místico, experimenta un conocimiento inefable. Mientras que, en el segundo tiempo, el poeta trata de plasmar en verso lo que ha intuitido. El poeta sabe que la sublime experiencia pura se contaminará, necesariamente por su traducción en palabras. Por tanto, deberá esforzarse para que las funciones discursivas comuniquen con la máxima eficacia lo experimentado, pero el poema acabará por ser una copia siempre imperfecta de lo intuitido. Como vemos estas ideas provienen de la poesía mística tradicional, en las que se suele presentar como sublime la experiencia y, por lo tanto, muy superior respecto a su pobre instrumento: la palabra poética.

Paul Valery muy imbuido del simbolismo francés no parece estar de acuerdo con esta concepción. No considera que haya más poesía que la que se produce en el espacio del poema. Y no es una copia o traslación de otra experiencia inefable, sino la creación de una realidad nueva por medio de un sistema de relaciones entre palabras. Así poesía pura sería lo que permanece después de haber eliminado todo lo que no es poesía. Parece más bien un forcejeo entre sonido y sentido, en el que hay que eliminar todo lo superfluo. Como se comprenderá, estas definiciones resultan sumamente complejas si no se explica qué es lo superfluo o lo no poético. No obstante, lo que importa de la nueva visión es que el acto mismo de crear y su lectura posterior se convierten en experiencias poéticas en sí mismas, sin referencia a otras vivencias, si bien autor ni lector pueden fácilmente evadirse de lecturas o vivencias previas.

No resulta extraño que de todos los autores de nuestra tradición literaria, se eligiera como modelo de poeta puro a don Luis de Góngora, cuya fecha del tercer centenario sirvió para aglutinar y dar nombre a los poetas del 27. Jorge Guillén, el autor del 27 más volcado en la poesía pura y atento lector de Mallarmé y Valery, le dedicó su tesis doctoral. En varios estudios sobre el lenguaje de Góngora, Jorge Guillén³ insistió en que el poeta cordobés logró hacer poesía por eliminación. Evitaba siempre el lenguaje directo o el nombrar una cosa con su simple nombre. Sus constantes perífrasis y forzadas metáforas van siempre encaminadas a crear, así, una nueva realidad, muy alejada de su propio entorno. Todo ello con el fin de otorgarle autonomía y sentido real en el mismo texto.

Todavía no se ha valorado la importancia capital que tuvo en el impulso de la poesía pura la obra de Juan Ramón Jiménez, quien a partir de 1916 abogaba en su libro *Eternidades* por la desnudez de la palabra poética y pedía a la “inteligencia” o mente intelectual que le diera el nombre exacto de las cosas: “que mi palabra sea la cosa misma, creada por mi alma nuevamente”. Y en un gesto hacia el lector, solicita “Que por mí vayan todos los que ya las olvidan, a las cosas”. Bajo esta concepción la poesía no sólo tiene la

3. Jorge GUILLÉN, *Lenguaje y poesía. Algunos casos españoles*, Revista de Occidente, Madrid, 1969. *Hacia Cántico. Escritos de los años 20*, recopilación y prólogo de K.M. Sibbald, Ariel, Barcelona, 1980.

capacidad de nombrar la realidad en su esencia, sino de que el lector llegue a conocerla en su verdadero sentido. De este modo, el nombre exacto es auténtica creación del yo como conciencia, a la vez que auténtica creación de la realidad de las cosas. No está lejos, pues, de esta concepción la visión idealista que transmitió Ortega y Gasset. En su obra *Meditaciones del Quijote*⁴, nos dice:

Imaginemos, pues, el hombre como un animal enfermo, de una enfermedad que simbólicamente llamo paludismo, porque vivía sobre pantanos infectados. Y esa enfermedad, que no logró destruir la especie, le causó una intoxicación que produjo en él una hipertensión cerebral; ésta origino una consiguiente hipertrofia de los órganos cerebrales que trajo consigo, a su vez, un grado mayor de hipertensión mental –cuyo resultado fue que el hombre se llenó de imágenes, de fantasía–, en que, como es sabido, aun los animales superiores son tan pobres (...) se encontró dentro con todo un mundo imaginario, frente y aparte y contra el mundo exterior. (...) Y la historia universal es el esfuerzo (...) de ir poniendo orden en esa desaforada, anti-animal fantasía. Lo que llamamos razón no es sino fantasía puesta en forma.

Esta misma visión esbozada y desarrollada por Juan Ramón Jiménez, quien veía al poeta como llamado a poner orden en el caos, fue y sigue siendo muy criticada por las generaciones poéticas posteriores. Pero para Juan Ramón Jiménez ese poner orden al caos se vinculaba con la misión de ir creando conciencia para que al final llegue el ser humano a verse como realmente es. Con todo lo criticable que pueda ser esta visión superior del poeta, nos merece un gran respeto, pues Juan Ramón Jiménez no solo creyó en ella, sino que consagró toda su vida. El lenguaje poético no era para él un medio de expresión sin más, sino que iba más allá de su capacidad comunicativa, convirtiéndose en un medio de transformación y cambio.

Además, Juan Ramón Jiménez creía vivamente en la idea platónica de que a través de la belleza el ser humano se hacía bondadoso. Por tanto, su estética siempre tenía un valor ético, muy en consonancia con los ideales krausistas de la Institución Libre de Enseñanza a la que perteneció. Fue precisamente ese valor ético el que dio sentido a su esfuerzo y consagración a la palabra poética, a que fuera lo más ajustada posible a su propia estética. Al final de sus días se dedicó con ahínco a cerrar su obra, volviendo sobre algunos libros anteriores y tratando de otorgarles nuevas formas. También tomó del krausismo la idea de que el hombre progresa hacia un dios final y que, con su escritura, está ayudando a dicho progreso. Su último libro *Animal de fondo*, no deja de ser retrospectivo de toda su obra, un canto de celebración del encuentro o fusión “en lucha hermosa de amor” de ese dios deseante que es el poeta en su historia, con ese otro dios deseado al que aspira como eternidad.

Una evolución similar a la de Juan Ramón Jiménez se dio en la poesía última de Emilio Prados que la crítica en general considera hermética, pero que puede comprenderse mejor desde la óptica del pensamiento de Prados. Tras un impulso inicial de la mano de

4. JOSÉ ORTEGA Y GASSET, *Meditaciones del Quijote*, Madrid, Cátedra, 1984, p. 142.

Juan Ramón Jiménez para dedicarse a la poesía, Prados supo buscar después su propio camino, no sin antes pasar por poesía pura, surrealismo, poesía circunstancial de guerra y, finalmente, crear una de las obras más significativas del siglo XX, que por su relevancia respecto a los límites del lenguaje poético merece la pena que nos detengamos en ella.

Prados vivió una época convulsa, que coincidió con la aparición de las vanguardias y las grandes ideologías, que llevadas al terreno político provocaron las dos guerras mundiales. Vivió en su propia carne la Guerra Civil española y acabó desterrado en México, de donde no se movió hasta su muerte, acaecida en abril de 1962. Sus dos primeros libros de tendencia purista (*Tiempo y Vuelta*) no fueron bien aceptados por la crítica, que no veía que ese estilo congeniara con el temperamento exaltado de un Prados juvenil que había conocido de primera mano, en París, el surgimiento del surrealismo. Un movimiento que al principio, según él mismo reconoció en su epistolario, lo había dejado deslumbrado⁵. Aunque no dio a conocer en su época la escritura surrealista que compuso junto con otros escritores malagueños, por los borradores que han llegado hasta nosotros sabemos que se interesó vivamente por experimentar con el nuevo lenguaje propuesto por el surrealismo.

Sus textos nos ofrecen retratos, por lo general de sí mismo, en los que se autoanaliza en tercera persona y trata de desvelar y captar una realidad superior que integre el mundo de la vigilia y del sueño, de los estados subjetivos y objetivos. Son textos aparentemente automáticos en los que emplea un lenguaje semi-inconsciente cargado de imágenes oníricas. Las imágenes se presentan de forma caótica, aunque es fácil reconocer el nexo inconsciente que las hilvana entre sí. No cabe duda de que la práctica de la escritura surrealista atentaba contra los principios del lenguaje racional llegando a extremos insospechados hasta ese momento. Es más, Prados deliberadamente trata de huir de toda racionalidad en la expresión. De ahí que sus textos no sean trasladables a un lenguaje lógico, ni resulte fácil hacer su exégesis. La realidad que expresa no es otra que la que emerge del interior del propio poeta. Por tanto, su referente más inmediato es el mismo autor con sus preocupaciones, angustias o anhelos. Suelen ser textos breves, como si Prados no pudiera mantener por mucho tiempo el estado de duermevela que provoca la aparición del texto. No obstante, sus textos resultan sorprendentes por la riqueza de imágenes y de asociaciones inesperadas, y sin que falte por ello cierto ritmo en la expresión. Un ritmo que en ocasiones se nos hace agobiante, y en otras ocasiones liviano o evanescente, muy determinado por el fluir automático de esta escritura. Veamos un ejemplo de estilo remansado y presentación caótica de objetos, para presentarnos su propia figura:

Un día al levantarse, se olvidó se su piel, dormida entre las sábanas. Ya de vuelta, a la tarde trajo colgando de sus hombros como milagros de cartón, un árbol, cuatro barcos, un cuchillo, la luna, dos escapularios, tres niños; y luego en su muerte comenzó una piedra.

5. En carta al profesor José Sanchis Banús del 13 de octubre de 1958, le confiesa: “Me interesaba más del *surréalisme* “la experiencia vital” de la que Ud. habla. Desde mis salidas a Suiza y Alemania hasta el *Manifeste* de Breton, todo fue encauzarme; al llegar a él deslumbrarme y después (casi inmediatamente) separarme, para buscar a solas en mi mundo”, en Patricio HERNÁNDEZ, *Emilio Prados: la memoria del olvido*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1988, vol. II, pp. 426-427.

(...) No estaba herido como todos creían, aunque cruzara el río su cuerpo, ni aunque toda su carne era ya leña desclavada⁶.

Difícilmente podía encontrar este tipo de escritura un público amplio. Parecía más bien limitado al propio autor y a sus correligionarios o compañeros del *atelier* de escritura. Su valor radica en las posibilidades que ofreció para ensanchar el lenguaje poético con multitud de nuevas y sorprendentes imágenes, cuyo significado no se encerraba en sí mismas, sino que derivaba del conjunto de interrelaciones creadas por la visión o intentos de presentación de una supra-realidad por parte del autor. Sin embargo, el intercambio de textos surrealistas y las lecturas de grupo facilitaron que este lenguaje que atentaba contra todos los códigos racionales conocidos acabara generando un código propio, que fue compartido por muchos autores. Su gran virtud fue el uso deliberado de algunas de sus técnicas e imágenes para expresar el malestar o rebeldía de algunos autores que precisaban un nuevo lenguaje. Sería el caso de Federico García Lorca y de Rafael Alberti, quienes en 1929 se valen del surrealismo para dar forma a su rebeldía en sus poemarios *Poeta en Nueva York* y *Sobre los ángeles*, respectivamente.

Sin embargo, otros autores militantes del surrealismo ideológico, como Luis Buñuel o Salvador Dalí, optarán por otro medio de expresión tras algunos balbuceos en la escritura automática. Vieron que las posibilidades del cine eran mayores para plasmar y superponer imágenes irracionales, y conseguir así evitar las connotaciones culturalmente añadidas que acompañan por necesidad a las palabras. También les permitía asociar a la imagen filmica música y textos que desconcertaran al espectador. Ese tal vez sea el único propósito de los rótulos que señalan una temporalidad irracional en la película *Un perro andaluz*. O bien, los sonidos entremezclados de realidades temporalmente distantes que observamos en una secuencia de *La edad de Oro*, en la que se entremezcla el sonido del viento, el de un cencerro de vaca y el ladrido de un perro, que no figuran visualmente en el mismo plano.

Emilio Prados también fue consciente, a partir de los años treinta, de las limitaciones de la escritura automática del surrealismo, aunque siguiera valorando la importancia de sus fundamentos, y especialmente el postulado que abogaba por la abolición de todas las antinomias racionalistas para, una vez liberados de ellas, observar con ojos inocentes una nueva realidad y ofrecerla en la obra de arte. También André Breton, principal impulsor del surrealismo, matizó con el paso del tiempo la importancia que al principio revistió la escritura automática. Se percató que en algunos autores resultaba sospechosa de haber sido manipulada posteriormente en busca de afinar el estilo, y en otros autores parecía haber sido creada buscando el mero artificio o la imitación.

Al igual que a Lorca y Alberti, el nuevo lenguaje surrealista le va a servir a Prados para denunciar airadamente la situación de injusticia social y política que vivía España a finales de la segunda década del siglo XX. Surgirán así sus textos más comprometidos: *El llanto subterráneo* y *Andando, andando por el mundo*. Pero no tardó en percatarse

6. Emilio PRADOS, *Textos surrealistas*, ed. de Patricio Hernández, Centro Cultural de la Generación del 27, Málaga, 1990, p. 52.

de que ese tipo de escritura no llegaba fácilmente a las personas que sufrían injusticia y a las que iba destinada. Por tanto, a partir de 1934 da un cambio radical a sus textos y opta por un molde poético tradicional: el romancero, de clara estirpe popular. En este sentido también fue Emilio Prados un pionero, pues sus romances se harán populares durante la Guerra Civil española. Y no sólo serán recitados por los soldados republicanos, sino también imitados por otros muchos poetas. Se hizo incluso famosa la idea de que los republicanos esperaban vencer casi exclusivamente con sus armas poéticas.

Al acabar la Guerra Civil, Prados vivió una etapa de desconcierto hasta que asumió la idea de que el destierro iba a ser largo o de por vida. Así, dejó de frecuentar los círculos de exiliados españoles en México que sólo se dedicaban a forjarse ilusiones sobre la inminente vuelta a la patria. Optó por dedicarse a la poesía volviendo a sus orígenes, a la concepción inicial que le había transmitido Juan Ramón Jiménez. Es decir, a la búsqueda de una poesía pura que entrara en comunión con los demás seres. Descarta una y otra vez toda poesía circunstancial, incluso sus famosos romances de la Guerra Civil, y trata de crear un nuevo lenguaje poético que adquiera la máxima autonomía respecto a la realidad temporal en la que se ubicaba el poeta. Sabe que sólo así conseguirá que su poesía trascienda su contingente y limitado período de vida. A esa labor se consagró durante más de 30 años de destierro, y muy especialmente en los tres últimos años de su vida.

En este aspecto, la última etapa poética de Emilio Prados se vincula estrechamente con la vivida por Juan Ramón Jiménez en su exilio de Puerto Rico. Ambos trataron de dar forma a través de un lenguaje que les era desconocido a una nueva realidad intuida, que tiraba de ellos y les impulsaba a plasmarla en el poema. En su intento llegaron hasta extremos insospechados dentro de la línea marcada por el simbolismo en busca de la palabra pura, justa y definitiva que diera vida a una realidad intuida. Prados se distancia así claramente del lenguaje del místico o del surrealista, y se vincula al simbolista.

En el lenguaje del místico los límites venían determinados por la imposibilidad de trasladar al poema una experiencia vivida como muy superior y sentida como inefable, tal como señalaba el abate Bremon en su polémica con Paul Valéry. Y los límites en el caso del surrealismo vienen determinados por la imposibilidad de expresar la riqueza del mundo onírico con un lenguaje racional que no puede dar cuenta de la mezcolanza de tiempos ni de imágenes, lo que dio lugar a la búsqueda de nuevos instrumentos expresivos como el cine de Buñuel o la pintura de Dalí. Pero en la poesía última de Juan Ramón Jiménez y de Emilio Prados, sin embargo no podemos hablar de límites de lenguaje, sino de un forcejeo con el mismo lenguaje para llegar a expresar la esencia de la realidad, que intuían y sentían en el mismo acto de escritura. Si tenemos que hablar de límites, estos no se encontrarían en el lenguaje poético, sino más bien en los propios poetas que no tenían la certeza de haberse entregado totalmente en el mismo acto de escritura.

Se convirtieron, así, en lectores interesados de su propia palabra, pero no únicamente para valorar el resultado estético o la expresión justa, sino para conocer mejor la realidad intuida que expresaban sus propias palabras. Pero no siempre quedaban satisfechos del resultado obtenido, ya fuera porque pensaban que no se habían sabido entregar en el acto de escritura y, por tanto, su palabra poética no daba cuenta certera de la realidad intuida, o ya fuera por el temor de que otros lectores no llegaran, tal como pretendían a través de su palabra, a esa otra realidad que trataban de descifrar y plasmar

en el poema. En cualquier caso, su principal preocupación radicaba en saber si cumplían adecuadamente con la misión que como poetas se les había asignado. Al margen de si lo conseguían o no, poseían una gran fe en que si ellos no habían sabido cumplir fielmente con su misión, otros poetas lo harían en el futuro. Creían, en este aspecto, en un desarrollo de la conciencia, que permitiría la evolución del ser humano, dotado de nuevas potencialidades, lo que facilitaría la generación de ese nuevo lenguaje, que para ellos sería mucho más intuitivo y poético que racional.

Tal vez tenga que ver ese nuevo lenguaje con el de la poesía última de Prados, que se configura en la trilogía: *La piedra escrita*, *Signos del Ser* y *Cita sin límites*⁷. La crítica ha evitado adentrarse en ellos por el carácter hermético de su lenguaje, pero que adquieren todo su sentido si se analizan desde la cosmovisión de Prados que ve al ser humano como signo o indicio del Ser. El poeta se presenta como un nombre que utiliza por ahora un lenguaje cargado de preguntas, balbuceos y exclamaciones, o bien de paradojas y antinomias, muchas de ellas irreductibles racionalmente, que se resuelven en la idea de que todo es armonía, y que, en definitiva, donde hay armonía no hay lenguaje. Prados sería ese nombre que va dando relación completa de su vida y experiencia y que es sabedor de que, al finalizar su vida, volverá al mundo de la armonía, enriquecida por sus propios actos. Una idea positivista que da sentido a su oficio de poeta y que como ya señalamos procede del idealismo krausista que imperaba en la Residencia de Estudiantes de Madrid. Uno de los poemas del libro de Emilio Prados, *Signos del Ser*, cuyo colofón coincidió con la fecha de la muerte del poeta, resulta bien revelador de estas ideas:

Bueno, sí, me visitan, se van, vuelven,
me cruzan, me alimentan, me devoran.
No hay paz. Sin relación, se ha desatado
y queda en mí la vida. La armonía
es fuerza externa que me da su gracia.
En mi piel no hay contacto. No hay fronteras
entre el color, la forma y el aroma
de esta violeta que me han dado y miro.
Mejor, mejor me siento ahora así.
No es mía esta intención de buen deseo
y mi albedrío preso está en su acción.
Lo sé. Y también sé que no hay lenguaje.
Y sigo. Tal vez pronto he de dejar
mi relación consciente y, lo elegido,
libre de mí será mi propia herencia
y gracia en propiedad de la armonía.
Abierta en ella –externo, sin sentido:
ley de vida en acción nueva mi fuerza–,
si el que la flor me trajo me comprende,
lleno estará de mí, lleno de él mismo.

7. Emilio PRADOS, *Poesía completa*, ed. de Carlos Blanco y Antonio Carrera, Visor, Madrid, 1999.

Ahora el poema ya está liberado de la mano que le dio vida y constituye su herencia, tal como había previsto Prados. Estamos seguros de que su gracia forma parte de la armonía que en estos momentos se abre y se nos ofrece como ley de vida. Su escritura ha cumplido con su finalidad, el lenguaje se ha convertido en instrumento para dar cuenta de la realidad armónica que vive el poeta.

Consciente de los límites del lenguaje, Prados se ve impelido a escribir, pues la misión encomendada es muy superior al mero instrumento. Así lo reconoce de forma descarnada y directa en otro poema de *Signos del Ser*:

Escribo y sé que mi escritura es falsa,
 porque tan sólo vierte a golpes mínimos
 –deformado en la lucha–, un pensamiento
 que internándose en mí, buscó crecerse.
 Tal vez en el silencio su armonía
 mejor aumenta y da mejor su fuerza.
 ¿Por qué me obliga entonces a escribirlo?

Aunque preferiría callar y mantener silencio para, tal vez así, aumentar la fuerza de la armonía de un pensamiento, que consideramos estrechamente vinculado a una visión trascendente que le fue dada en su juventud, Prados se ve obligado a escribir y a establecer una lucha con el propio lenguaje. En esa lucha trata de verter, aunque sea a golpes mínimos, la realidad trascendente y su armonía. El campo de batalla sería el mismo poema, dejando desfalleciente a Emilio Prados tras la composición de cada uno de sus libros finales. Para él el campo de batalla del poema tenía mucho que ver con el nombre bíblico de Peniel que encontramos en el relato del Génesis (32,31). Allí Jacob también se ve impelido a luchar a lo largo de una noche con un desconocido, el cual desaparece al rayar el alba, pero no sin antes bendecir a Jacob y otorgarle un nombre nuevo. Adquiere el nombre de Israel, cuya etimología popular es “fuerte ha sido él contra Dios” y al lugar de batalla Jacob lo denominó “Peniel”, pues se dijo: “He visto a Dios cara a cara, y tengo la vida salva”.

De forma parecida, consideró Prados que por medio de la poesía también adquiriría un nombre nuevo. La inscripción del nombre equivaldría a la gradual apropiación de nuestro ser, al camino que nos permite saber que somos unidad, que no estamos destinados a la desaparición o muerte. Precisamente, el título de uno de sus libros finales, *La piedra escrita* está tomado del Apocalipsis de San Juan (2,17) en el que se nos dice: “al que venciere le daré maná escondido; y le daré también una piedrecita blanca, y, grabado en la piedrecita, un nombre nuevo, que nadie conoce, sino el que lo recibe”. Encontramos, pues, que tanto en la elección consciente del nombre Peniel como del título *La piedra escrita*, subyace el mismo interés por presentarnos la idea de un nombre o lenguaje nuevo al que debemos aspirar. En ambos relatos bíblicos aparece la lucha que para Prados era permanente, en el campo de batalla de la poesía, y la posterior victoria con la recompensa de un nombre. La fascinación por el simbolismo de Peniel es constante en la poesía de Prados y se encuentra de forma

muy elocuente en uno de los poemas que iba a configurar su último libro, *Cita sin límites*, que no llegó a concluir:

Disuelto en nube roja de terral
lucho conmigo en otro cuerpo, extraño,
del que admiro el poder. Casi vencido
por él estoy. ¿Caigo? ¡No! Raya el alba
y el cuerpo extraño huye de mí, Presiento
que nazco en nuevos ojos. El cristal
–despegado de mi frente– da vista,
transparencia y color a un doble campo.
Yo estoy en medio de él –interno, externo–
involuntario de un mirar: el mío...
limpio y libre al luchar, me transparente.

Esta ubicación entre lo interno y lo externo en la que se transparenta Prados, no le impedía el continuo transitar entre poesía y lenguaje poético, que para él tenían una clara diferenciación. La poesía la ubicaba en el ámbito indiferenciado y más profundo del ser. La entrega de la poesía en la palabra equivalía, como en el relato del Génesis, a un bautismo del ser. Es un resonar efímero y fugaz del decir auténtico, pues en cuanto se plasma en lenguaje poético, parece disiparse su armonía, su carácter indiferenciado. Y sólo queda su ausencia, el cuerpo nuevo de un lenguaje del que tenemos noticia por los versos elocuentes del libro *Signos del Ser*, cuyo título⁸ alude al carácter de signo o indicio que posee el ser humano.

En uno sus poemas, tal vez el más evidente del proceso de escritura, Prados nos habla de cómo el tiempo deja señal de vida en un nombre, dentro del campo de batalla figurado de la poesía. Aunque insatisfecho con el resultado de su escritura, sabe que su misión se habrá completado si ese nombre nuevo es capaz de convertirse en símbolo continuo del Ser, si el vacío de ayer se convierte hoy, mediante la actualización de la lectura del poema, en símbolo lleno de su origen continuo. Aunque nos parezca paradójica la expresión “origen continuo”, cobra pleno sentido en el poema, al enlazar el acto de escritura, el origen de la expresión poética, con el carácter continuo del Ser. Prados, además, prolonga con gran acierto eufónico en el verso final dicha paradoja, calificándola de “innominada unión del alba”. He aquí el poema:

8. Prados subraya de la introducción de Emilio Estiú a la obra de Martín HEIDEGGER, *Introducción a la metafísica*, Editorial Noval, Buenos Aires, 1956, las palabras “Puesto que, en sentido propio, se llama signo a lo que indica algo, el hombre también lo será. Es signo del ser. Un signo que se oculta.” De esta cita presuponemos que surgió el título del libro central de su trilogía última.

No hubo combate. No hubo encuentro. El sitio
de la lucha –figurada– no existe
y, sin embargo, allí quedó el vacío:
la ausencia, el cuerpo nuevo de un lenguaje.
Mire quien mire en él, toque quien toque:
el lugar de una historia inacabada
escuchará: su olfato tendrá el índice
del sabor verdadero de la sangre
y, al descifrar la voz que ella pronuncia,
sentirá que, en sus límites, el tiempo,
dejó señal de vida, no principio
ni fin de una batalla. Dejó un nombre.
El vacío de ayer –lugar de lucha–,
es hoy símbolo lleno de su origen
continuo: innominada unión del alba.

Tal como acabamos de leer, Prados nos habla del cuerpo nuevo de un lenguaje. Como si su poesía estuviera dando cuenta o transmitiendo los indicios de ese nuevo lenguaje del Ser, y se viera obligado a utilizar el vehículo de un lenguaje tradicional que lo deja insatisfecho. A pesar de todas las paradojas y silencios que emplee para alejarlo de su pura racionalidad, ese lenguaje no dejará de ser un mero indicio. Llegamos, así, a otro límite del lenguaje poético, que se produce en el mismo acto de escritura y, no sólo en la traslación de una experiencia inefable o mística. Sin embargo, en el caso de Prados se adivina un horizonte optimista en el que el ser humano superará toda limitación. Su poesía, y de ahí su importancia, formaría parte de uno de los tantos eslabones históricos que permitirán la confluencia del ser humano con lo divino de su fundamento. Así parece concebirlo Prados según las notas que escribió para componer su libro *La piedra escrita*:

[El hombre tiene que] llegar a ser él, el Reino de Dios que hoy solamente está en él. Esto creará lo que pudiéramos llamar el alma del Universo. [...] De esta forma, el hombre evolucionando progresivamente hacia Dios, llegará a Él, a ser en Él, como Él, Vida Eterna (“Seréis como dioses”). La resurrección de la carne es la total espiritualización de la materia⁹.

Para Emilio Prados el alma del universo está todavía por crearse y que, si bien el Reino de Dios está en nosotros, todavía no nos hemos identificado en él. Nuestro poeta sabe que por ahora está aportando su pequeño grano de arena para constituir lo que Juan Ramón Jiménez denominó la Patria invulnerable de Prados, tratando de esforzarse por superar todas las limitaciones de los instrumentos a su alcance.

9. Rollo 9, caja 14 del microfilm de los papeles que dejó al morir Emilio Prados, que actualmente están depositados en la Residencia de Estudiantes de Madrid. En esta cita se alude a la primera epístola de San Pablo a los Corintios (15,53-57).

Concluimos con la idea de que las limitaciones del lenguaje poético actual, distinto al que vislumbra Prados, no estriban tanto en las posibilidades combinatorias o expresivas, siempre ilimitadas, sino en dar cuenta de realidades que superan con mucho los márgenes que impone el lenguaje. No importan que esas realidades sean sentimientos amorosos, éxtasis inefables, el mundo de los sueños surrealistas o la armonía universal entendida como pura poesía de una realidad presente bajo este mundo de apariencias.

Tal vez, como fruto de la propia limitación del lenguaje, la evolución de nuestra poesía ha ensanchado considerablemente sus formas expresivas con nuevos esquemas estróficos o ritmos que han llegado hasta el campo de otros géneros y subgéneros literarios. La capacidad sugeridora y evocadora que permite la ambigüedad del lenguaje poético ha facilitado su utilización masiva en el mundo de la publicidad y del cine. Nuestra cultura ha establecido nuevos parámetros y difícilmente se puede hablar ya de géneros literarios acotados y de sus expresiones artísticas. No obstante, he pretendido hacer un breve recorrido por nuestra historia literaria para esbozar algunas de las limitaciones lingüísticas con las que se han tenido que enfrentar los poetas hasta ahora para plasmar sus vivencias más íntimas.

Capacitación lingüística de ingreso en la UPNA

Un estudio comparativo de varias titulaciones de grado

M^a Camino BUENO ALASTUEY

Ana BALLARÍN CASTÁN

*Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua
Universidad Pública de Navarra*

Resumen: La acreditación de niveles de competencia en lenguas extranjeras es un proceso muy heterogéneo sobre el que se ha recomendado reflexionar en el ámbito universitario para definir tanto dichos niveles como la manera de alcanzarlos. Este estudio forma parte de esa reflexión analizando el nivel de ingreso del alumnado de cinco nuevas titulaciones en la UPNA. El alumnado realizó una prueba de nivel informática para comprobar tanto la adecuación del nivel terminal exigido en las nuevas titulaciones, como las diferencias existentes dependiendo del grado de exigencia de la titulación, sexo y conocimiento de lenguas del alumnado. También se compararon los resultados obtenidos en la prueba de la UPNA con los obtenidos en otras pruebas de nivel o de ingreso. Los resultados indican que el nivel A2 es mayoritario; que ni el nivel de exigencia terminal del grado, ni el sexo, ni el conocimiento de otras lenguas influyen significativamente en el nivel; y que las coincidencias entre el resultado del test y los de pruebas de nivel de otros centros son notables en los niveles A1, A2 y B1, pero existen importantes divergencias en los niveles B2 y C1.

Abstract: The process of accreditation of levels of competence in foreign languages is such a heterogeneous process that a reflection has been recommended in the university context to define not only levels but also the way to achieve them. This study aims to be part of that reflection by analyzing the entry-level competence of students from five new degrees at the UPNA. The students took a computer level test. The grades in the entry-level test were used to explore both the adequacy of the required exit level of the different degrees and the differences depending on the exit level requirements of the degree, on gender and on the knowledge of other languages. The students' level was also compared to their results in other level or entry assessments. Results indicated level A2 is the most common; that neither required exit level, nor gender, nor knowledge of other languages influenced the level obtained in the test; and that coincidences between test level and other tests level was high for levels A1, A2 and B1, but very low for higher levels, B2 and C1.

1. Introducción

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior seguido por las Universidades en los últimos años ha dado lugar a nuevas titulaciones y, en muchos casos como en nuestra universidad, se ha incluido en ellas la acreditación de un nivel de competencia en lenguas extranjeras, generalmente en inglés. Según algunos autores (Halbach, Lázaro Lafuente y Pérez Guerra, 2010), la acreditación de dicho nivel es

un proceso demasiado heterogéneo actualmente “en el que prevalece la diversidad y la divergencia” (p. 14) y recomiendan comenzar un periodo de reflexión para definir los niveles que se van a exigir y la forma de alcanzarlos, para intentar homogeneizar la acreditación de niveles en las universidades españolas.

En este contexto se enmarca nuestro estudio que intenta comenzar dicha reflexión analizando el nivel de conocimientos lingüísticos de ingreso del alumnado de diversos grados. Los objetivos de nuestro estudio son, por una parte, comprobar si los objetivos del currículum de bachillerato en lenguas extranjeras se cumplen y, por otra, si el nivel de exigencia marcado por nuestra universidad es accesible para el alumnado que comienza su grado. Además estudiaremos si el nivel es significativamente diferente dependiendo de la titulación o el sexo, y las coincidencias y divergencias con otros títulos externos y con pruebas de nivel en otros centros.

En primer lugar, describiremos el nuevo contexto educativo en el que se enmarcan los nuevos grados y las exigencias terminales en idiomas de dichos grados. En segundo lugar, mencionaremos la metodología seguida describiendo el tipo de proyecto, los instrumentos utilizados, los participantes, los datos recogidos y su tratamiento. En tercer lugar, expondremos los resultados obtenidos y la correspondiente reflexión sobre ellos. Por último, presentaremos nuestras conclusiones respecto al análisis llevado a cabo.

2. Contexto

Como consecuencia de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad Pública de Navarra ha iniciado un proceso de cambio en la formación en lenguas extranjeras del alumnado que afecta tanto a los dispositivos formativos que pone en marcha como a los niveles exigidos a su egreso.

Los nuevos planes de estudio de las titulaciones de grado han dado relevancia curricular a la formación en lenguas extranjeras en dos aspectos complementarios: a través de su presencia en el diseño de los planes de estudio, y precisando, y elevando en algunos grados como en Magisterio, los niveles de exigencia de la competencia lingüística al egreso.

La competencia lingüística de los egresados se ha establecido en el nivel B1 (del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) y, actualmente, junto a la presentación de un certificado oficial o la superación de un examen de nivel interno, dicho nivel también se puede acreditar mediante tres opciones:

- Participación en un programa de movilidad en esa lengua.
- Superación de un mínimo de tres asignaturas impartidas en la lengua elegida.
- Utilización de la lengua extranjera en el trabajo fin de grado y en su defensa; como mínimo la mitad del trabajo se habrá de realizar en esa lengua.

En el propio diseño curricular de algunos grados se ha incorporado una asignatura semestral de carácter básico en el primer año, con el objetivo de alcanzar las competencias de Nivel B1 a partir del nivel terminal exigido en la prueba de Selectividad en nuestra comunidad. En los grados de Maestro, al tener un nivel terminal de exigencia

más elevado (B2) se ofertan asignaturas adicionales para pasar del nivel B1 al nivel B2, además de un recorrido de intensificación optativo (que conduce a una Mención en el Grado) que desarrolla competencias específicas para la enseñanza CLIL /AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

Ya en las comisiones de elaboración de los planes de estudios de los grados de Maestro se incorporaron profesores externos y colaboradores del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, en su función de coordinadores de los programas de lenguas integradas (programa “Plurilingual”) del Departamento, para adaptar el programa formativo de las enseñanzas en lenguas extranjeras y proyectos CLIL en los grados a los requisitos y programas del Departamento de Educación, y adaptar, en definitiva, la formación lingüística y las competencias del alumnado a su posterior desempeño profesional.

En las propias líneas directrices de los grados de Magisterio: “(...) Se promueve una formación de los maestros centrada en la adquisición de competencias lingüísticas, tanto a nivel de la lengua materna (español y/o euskera) como para segundas lenguas extranjeras (inglés, francés...). La competencia funcional de las lenguas extranjeras se orientará a la enseñanza CLIL de contenidos específicos (Content and Language Integrated Learning), así como a una competencia comunicativa, que permita a los maestros su participación en foros profesionales europeos” (*Memoria ANECA Grados de Maestro Ed. Infantil y Primaria*)

Esta propuesta se completó elevando el nivel prescriptivo de las competencias en lenguas extranjeras de egreso: “El dominio profesional de al menos una lengua extranjera tiene en la actualidad una particular relevancia para todo universitario culto y, en particular, la tiene para el futuro maestro. Por ello, a pesar de que el Ministerio de Educación propone un dominio del idioma extranjero a nivel B1, es vocación de este plan llevar el objetivo un poco más lejos y lograr que todos nuestros estudiantes alcancen un nivel B2, puesto que es en este nivel, y no antes, cuando se puede hablar de un dominio del idioma como usuario independiente avanzado” (*Memoria ANECA Grados de Maestro Ed. Infantil y Primaria*)

Dadas las nuevas exigencias en lenguas extranjeras de los nuevos grados, estos planes requieren un perfil de alumno al ingreso que muestre, en lenguas extranjeras, un nivel A2 confirmado. Si este no es el caso, las tasas de eficiencia, de abandono y de graduación previstas en las Memorias ANECA para estos planes de estudio pueden sufrir serias modificaciones. Por ello, resulta del mayor interés este estudio diagnóstico del nivel de ingreso del alumnado, que permita en su caso tomar las oportunas medidas correctivas.

3. Metodología

3.1. *Tipo de proyecto*

Se trata de un proyecto descriptivo basado en un análisis cuantitativo que pretende analizar el nivel lingüístico de ingreso en lenguas extranjeras del alumnado de los grados universitarios de Magisterio Primaria e Infantil, Trabajo Social, Relaciones Laborales y Sociología Aplicada.

El objetivo es establecer el nivel inicial en idiomas así como las diferencias existentes dependiendo de ciertos factores. En primer lugar, estudiaremos la distribución de nivel de ingreso general, lo cual permitirá valorar la adecuación de los objetivos establecidos en el currículum de bachillerato respecto a idiomas y la realidad.

En segundo lugar, analizaremos las diferencias existentes dependiendo de cuatro factores: (1) grado de exigencia terminal en idiomas de la titulación en la que han ingresado; (2) sexo; (3) número de lenguas que el alumnado conoce; y (4) número de alumnos que sigue cursos de idiomas externos al currículum de cada titulación.

Por último, expondremos las coincidencias y divergencias existentes entre el nivel obtenido en esta prueba comparando los resultados con otros títulos o con el nivel al que se les ha asignado si se encuentran realizando otros cursos de idiomas.

3.2. *Instrumentos*

Los instrumentos utilizados son una prueba de nivel y un cuestionario con datos biográficos.

La prueba de nivel utilizada es el test ELAO de Comefica. Se trata de un test de nivel adaptativo organizado en los 6 niveles de competencia lingüística del Marco Europeo. El examen consta de cuatro módulos: vocabulario activo y pasivo general, vocabulario activo y pasivo profesional, gramática y comprensión oral. En nuestra institución se han eliminado las partes de vocabulario profesional por el perfil no profesional del alumnado de nuevo ingreso.

La evaluación de cada módulo se lleva a cabo en cuatro fases:

- 1) presentación de 18 preguntas de todos los niveles como test inicial;
- 2) identificación del nivel;
- 3) realización de 10 preguntas de validación de nivel;
- 4) y, por último, confirmación del nivel o desviación hacia un nivel inferior o superior como consecuencia de la validación.

Las preguntas se seleccionan de una base de 200 o 250 preguntas por módulo agrupadas en 10 preguntas por nivel y módulo utilizadas para la fase inicial del test, y entre 20 y 30 preguntas por nivel y módulo para la fase de validación del test. Se eligió este test por dos motivos fundamentales. En primer lugar, al ser una prueba de evaluación informatizada puede conllevar un incremento en la objetividad de la prueba, puesto que la subjetividad propia de los evaluadores no interviene en el proceso, y, además, permite una mayor comparabilidad de resultados objetivos. En segundo lugar, al ser un test internacional no está diseñado para un contexto específico, ni para unos contenidos propios de cada centro lo cual aumentará tanto la objetividad como la fiabilidad de los resultados.

El cuestionario se diseñó para recabar información adicional sobre los participantes y consta de cinco ítems para completar: nombre y apellidos, grado cursado, otros títulos de idiomas que se tengan, conocimiento y títulos de euskera, e información sobre otras pruebas de nivel realizadas para incorporarse a cursos en otros centros. El código de acceso al examen se proporciona en este cuestionario que se recoge al finalizar el test.

3.3. *Participantes*

Los participantes fueron alumnos matriculados y cursando el primer semestre del primer curso de los nuevos grados de las dos especialidades de Magisterio: Infantil y Primaria, de Trabajo Social, de Relaciones Laborales, y de Sociología Aplicada. Los alumnos podían realizar la prueba en más de un idioma, excepto los de Relaciones Laborales que sólo podían realizarlo en inglés. 360 alumnos realizaron el test de nivel en inglés y 20 en francés, de los cuales nueve realizaron la prueba en los dos idiomas. En inglés y por especialidades, 70 (19, 4%) alumnos eran de Magisterio Infantil, 132 (36,6%) de Primaria, 81 (22,5%) de Trabajo Social, 44 (12,2%) de Relaciones Laborales y 33 (9, 2%) de Sociología Aplicada. En francés, 4 (20%) alumnos eran de Magisterio Infantil, 10 (50%) de Magisterio Primaria, 5 (25%) de Trabajo Social y 1 (5%) de Sociología.

La prueba de nivel se realizó fuera de clase para el alumnado de Magisterio, Sociología y Trabajo Social y, en clase, para el de Relaciones Laborales. La prueba se llevó a cabo en un aula de ordenadores y se proporcionó a los alumnos auriculares para realizarla. Antes de comenzar la prueba se explicó al alumnado los pasos a seguir y se les advirtió de que informaran sobre posibles errores en el sistema de audio que pudieran invalidar la prueba. También se les proporcionó un cuestionario con datos para completar.

Los alumnos dispusieron de una hora para realizar la prueba y abandonaban el aula una vez terminada entregando a las profesoras el cuestionario de datos cumplimentado.

3.4. *Datos*

Los datos objeto de estudio son los proporcionados por el test de nivel y los del cuestionario. Del test se usaron los datos de nivel obtenido y puntuación. Del cuestionario se usaron los datos de sexo, grado cursado, títulos externos en otros idiomas y nivel actual en otros centros.

Los datos se introdujeron en SPSS para analizarlos. En primer lugar, se hallaron las frecuencias descriptivas por nivel de los participantes y el nivel por especialidad. Se realizaron ANOVA para estudiar diferencias significativas en nivel dependiendo del sexo y de la especialidad y pruebas post-hoc (Scheffé) para diferencias significativas. En segundo lugar, se contaron y compararon los niveles declarados con los niveles obtenidos en el test y, a continuación, se compararon los niveles obtenidos por centro de obtención y los de la prueba. Por último, se halló el porcentaje de coincidencias entre el nivel declarado y el obtenido en la prueba.

4. Resultados

4.1. *Nivel*

En inglés (n=360), como se puede ver en la Figura 1, el nivel más común es el A2 (45%), seguido del nivel B1 (30%), del A1 (19,4 %) y del B2 (4,7%). Los niveles A0

(0,6%) y C1 (0,3%) representan menos del 1% de la muestra y nadie alcanza el nivel de competencia C2.

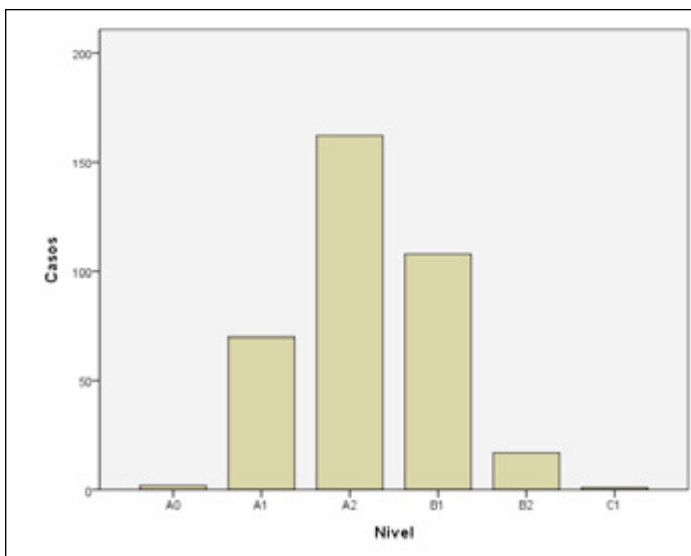


Figura 1. Nivel de inglés de los alumnos noveles.

En francés (Fig.2, n= 20), el nivel mayoritario también es el A2 (55%) seguido también de los niveles A1 y B1 (15% los dos), del A0 (10%) y del B2 (5%). Cabe destacar que de los nueve alumnos que realizaron el test en los dos idiomas, la mayoría, también, tenía el nivel A2 (44%) seguido de un B1 y A0 (22%) con solo un caso de B2 (22%).

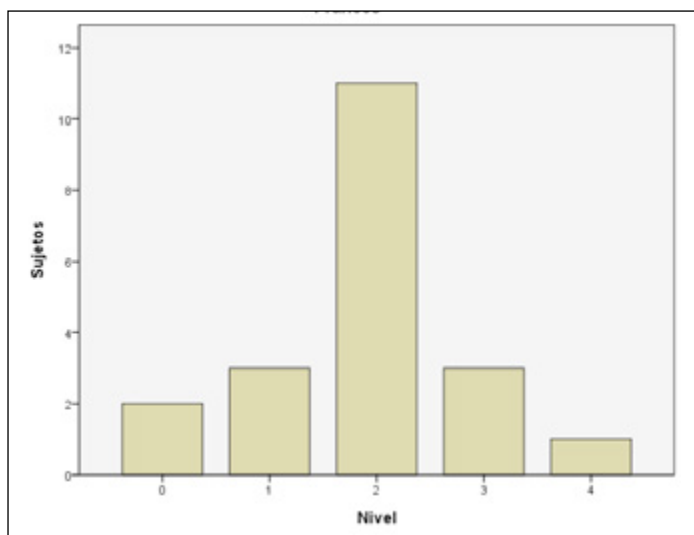


Figura 2. Nivel de francés de los alumnos noveles.

Considerando el nivel de inglés por especialidades, es decir por grados (Fig. 3), podemos constatar que el nivel A2 es el más abundante en todas las especialidades. En Magisterio Infantil el 45,7% del alumnado se encuentra en este nivel, en Magisterio Primaria el 40,2 %, en Trabajo Social el 53,1%, en Relaciones Laborales el 40,9% y en Sociología Aplicada el 48,5%.

El nivel B1 es el segundo más obtenido en las dos especialidades de Magisterio (27,1% y 39,4% respectivamente) y en Sociología Aplicada (30,2%), pero no en Trabajo Social (21%) ni en Relaciones Laborales (22,7%) en las que el segundo nivel más obtenido es el A1 (22,2% y 27,3% respectivamente). En las dos especialidades de Magisterio, el nivel A1 es el tercero (25,7% y 12,9%) así como en Sociología (15,2). Por último, en las cinco especialidades los niveles A0 y B2 no superan el 9% del alumnado. Sólo hay alumnado con nivel A0 en Trabajo Social (1,2%) y en Relaciones Laborales (2,3%). Hay alumnado con el B2 en todas las especialidades: en Magisterio Infantil un 1,4%, en Primaria un 7,6%, en Trabajo Social un 1,2%, en Relaciones Laborales un 6,8 % y en Sociología un 6,1%. Sólo hay un alumno (1,2%) de Trabajo Social con el nivel C1 en toda la muestra.

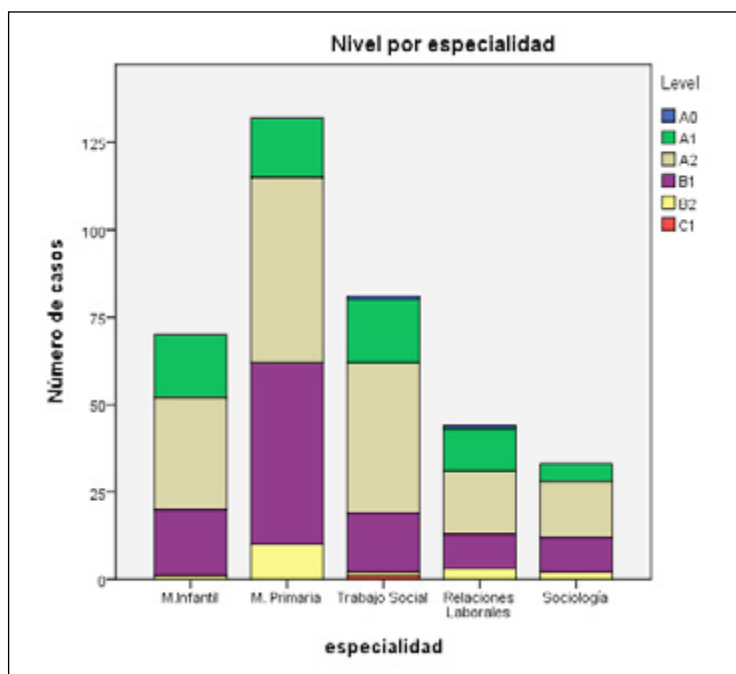


Figura 3. Nivel de inglés por especialidad.

La distribución de niveles varía de unas especialidades a otras, sobre todo en el porcentaje de alumnado con un nivel A2 o superior. El mayor porcentaje de alumnado

con este nivel o más se da en Magisterio Primaria y en Sociología Aplicada, en las que un 87,1% y un 84,8% del alumnado tiene estos niveles. En Trabajo Social, el porcentaje desciende al 76,5%, en Magisterio Infantil al 74,2% y Relaciones Laborales es el grupo con nivel más bajo con sólo un 70,4%. La diferencia de medias de nivel por especialidades en inglés es significativa estadísticamente ($F(4/355) = 5,309$, sig. = ,000), pero sólo entre los grupos de Magisterio Primaria y Magisterio Infantil (Dif. M=, 6620, sig. =, 013) y los de Magisterio Primaria y Trabajo Social (Dif.M=, 64863, sig. = ,009).

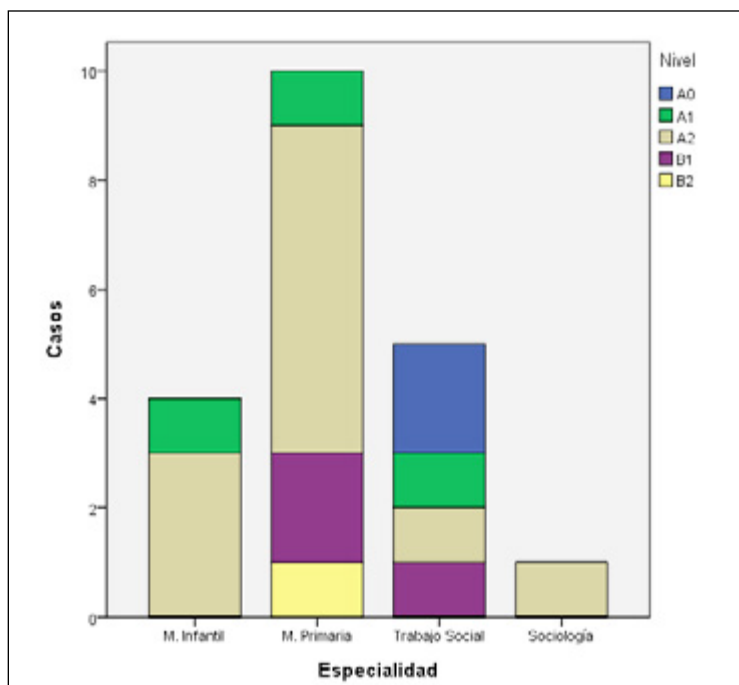


Figura 4. Nivel de francés por especialidad.

En francés (Fig. 4), el nivel más común en Magisterio es el A2 (75% en Infantil y 60% en Primaria) seguido de A1 en Magisterio Infantil (25%) y del B1 (20%) y del A1 (10%) en Magisterio Primaria. En Trabajo Social el nivel con más alumnado es el A0 (40%) seguido de A1, A2 y B2 (20%). En Sociología sólo un alumno realizó el test en francés y obtuvo un A2. No hay diferencias significativas de medias por nivel en las diferentes especialidades.

4.2. Sexo

Como se observa en la figura 5, el número de alumnas prácticamente triplica al de alumnos.

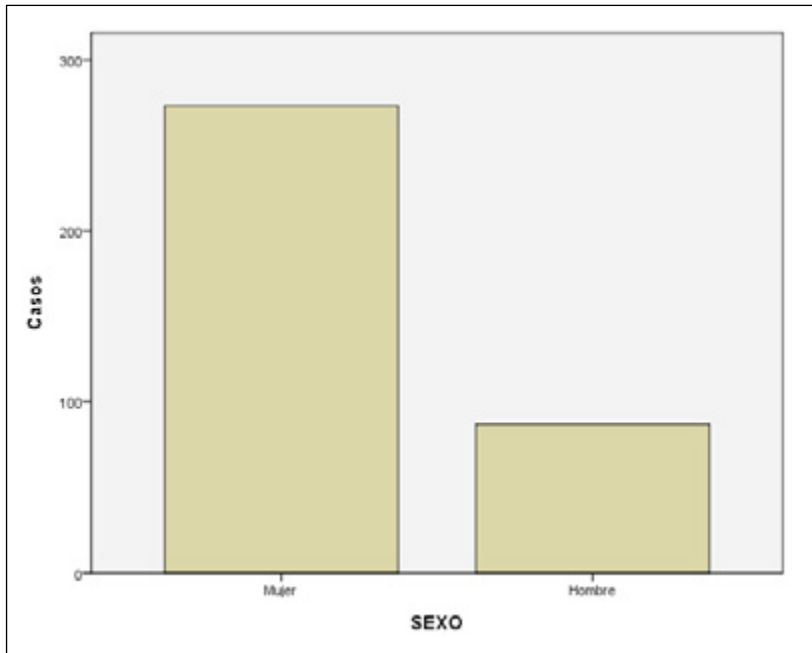


Figura 5. Distribución por sexos

La distribución de niveles por sexo es bastante homogénea (Fig. 6). La mayoría de los alumnos de ambos sexos tienen un nivel A2 (46,1 % mujeres y 41,9 % hombres) seguido por el B1 (30,6% y 25,8%), el A1 (17,5% y 24,7%) y el B2 (3,7% y 7,5%). Por último, sólo mujeres tienen el nivel más bajo A0 (1,7%) y el más alto C1 (0,3%). En conjunto, el nivel de las mujeres es más alto. 80,7% de las alumnas tienen un nivel A2 o más, frente a un 75,2% de los hombres y la puntuación media de las mujeres en el test es de 38,4 frente a 37,8 de los hombres. Sin embargo, estas diferencias no son significativas estadísticamente ($F(1/388) = ,042$, sig. = ,839).

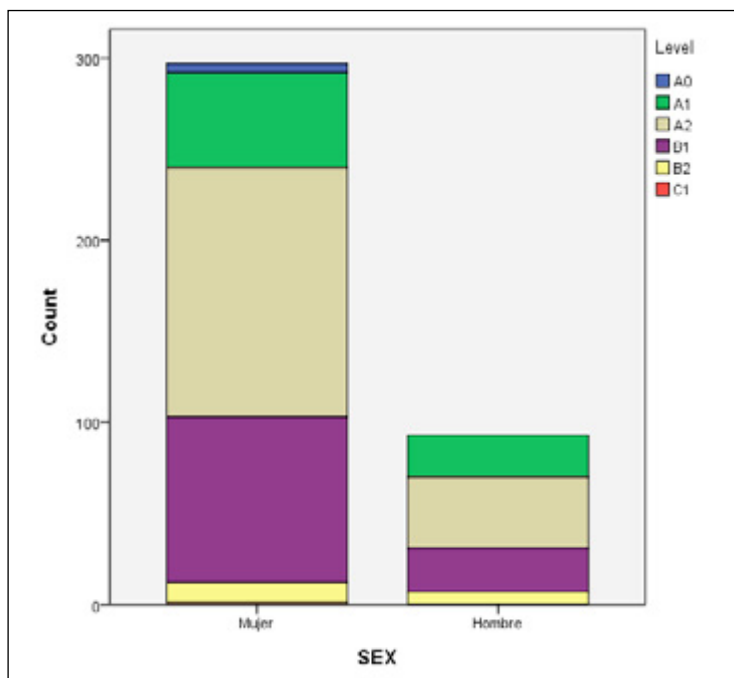


Figura 6. Distribución de nivel por sexo.

4.3. *Conocimiento de lenguas*

Hay 60 alumnos (16,2 % de la muestra) con conocimientos y títulos de euskera, 23 de francés (2 con títulos externos y 5 realizando cursos de francés/ 6,3% de la muestra) y sólo un alumno que declara estar realizando un curso de alemán.

La media de la puntuación obtenida en la prueba de nivel no es significativamente diferente entre los que sólo estudian una segunda lengua y los que saben o estudian más de una ($F(1,367) = 118, sig. = ,731$)

4.4. *Estudio de idiomas*

De los 360 alumnos que realizaron el test en inglés, 113 (31,3 %) tienen un título externo de conocimiento de idioma o han realizado una prueba de nivel para acceder a un curso en otro centro, y 39 (10,8%) cursan inglés en otro centro. De los 20 alumnos que realizaron el test en francés, sólo dos (10%) tienen un título externo de conocimiento de idioma en francés y 4 (20%/1, 1% de la muestra total) alumnos están realizando un curso de francés.

Por especialidades, el 54,3% de los alumnos que siguen un curso de inglés en otros centros cursa Magisterio Primaria, el 24,7% Trabajo Social, el 12% Magisterio Infantil, el 4,5% Relaciones Laborales y otro 4,5% Sociología Aplicada. También la mayoría del alumnado que estudia otros idiomas es de Magisterio Primaria (42,8%), seguido de las otras cuatro especialidades (14,2%). El centro más elegido para estudiar idiomas mientras se cursa primero es el Centro de Idiomas de la propia universidad (51,2%), seguido por la Escuela Oficial de Idiomas (28,2%), la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia (7,6%), academias privadas (7,6%), el Centro de Idiomas de la Universidad de Navarra (2,5%) y la UNED (2,5%).

La cantidad de alumnos que cursan idiomas mientras estudian el primer semestre de la carrera fuera de la universidad también es más alta en Magisterio Primaria. 15,1% del alumnado de esa especialidad está asistiendo a cursos de idiomas, al igual que 11,2% del alumnado de Magisterio Infantil, 10,8% del de Trabajo Social, 6,2% del de Sociología Aplicada y tan sólo un 4,6% del de Relaciones Laborales.

4.4. Nivel externo

Comparando el nivel de los alumnos en pruebas de títulos externos o para acceder a un nivel en otros centros con las del test de nivel se constata que hay ciertas divergencias. La mitad de los seis alumnos que tiene un A1 en pruebas externas tiene dicho nivel en el ELAO, dos tienen un nivel más (A2) y 1 dos niveles más (B1). De los 14 alumnos que tienen el A2, 10 confirman ese nivel, dos tienen un nivel menor (A1) y dos mayor (B1). De los 56 con un B1, 36 confirman el nivel, 12 tienen el nivel inferior (A2), 5 el nivel superior (B2) y 3 dos niveles menos (A1). De los 35 alumnos con un B2, solo 8 confirman ese nivel, 23 tienen el nivel inferior (B1) y 4 dos niveles menos (A2). Los únicos alumnos con un C1 externo tienen un nivel (B2) y dos menos (B1) en la prueba ELAO.

Tabla 1
Nivel en el test ELAO y nivel de los alumnos en otros títulos o pruebas (porcentajes)

| | | Nivel ELAO | | | |
|-------------|----|------------|-------|-------|-------|
| | | A1 | A2 | B1 | B2 |
| Nivel fuera | A1 | 50% | 33,3% | 16,6% | 0 |
| | A2 | 14,2% | 78,5% | 0,7% | 0% |
| | B1 | 0,5% | 21,4% | 64,2% | 0,8% |
| | B2 | 0 | 11,4% | 65,7% | 22,8% |
| | C1 | 0 | 0 | 50% | 50% |

Como se puede observar en la Tabla 1, la mayoría de los alumnos con una medición de nivel externa confirman el nivel obtenido en el nivel A1 (50%), A2 (78,5%) y

B1 (64,2%). Sin embargo, la mayoría de los alumnos de nivel externo no confirman ni el B2 (22,8%) ni el C1 (0%). En estos últimos niveles, el nivel mayoritario es el nivel inmediatamente inferior en el B2 (B1/ 65,7%) y los dos inferiores en el C1 (B2/50%, B1/50%).

De los 113 datos de nivel externo de inglés, 15 (13,2 %) no mencionan el lugar de obtención de dicho nivel.

Para estudiar las discrepancias existentes entre los niveles declarados por los alumnos y los obtenidos en el test, se compararon los niveles declarados por lugar de obtención con los del test ELAO.

Como se puede ver en la tabla 2, el nivel de coincidencia en los niveles A1 y A2 es de más del 50% en todos los centros. Además en algunos centros (EOI) las discrepancias se dan hacia niveles superiores. Existe una mayor discrepancia entre centros en el nivel B1, ya que hay centros en los que el nivel de coincidencia está entre el 67% y el 88%, mientras en otros el nivel de coincidencia está en el 40% y el 28, 5%. Además en los centros con coincidencias más altas, la divergencia se da hacia niveles superiores (EOID, EOI), mientras en los otros centros se dan más divergencias hacia niveles inferiores.

La mayor divergencia se da en los niveles B2 y C1. En el nivel B2, la diferencia entre los centros varía desde un nivel de coincidencia del 46, 1% a un 0% en un centro y en las academias. Ningún centro confirma el nivel C1.

Tabla 2

Idioma, nivel declarado, lugar de nivel declarado, nivel ELAO y porcentaje de coincidencias

| Idioma | Nivel | Lugar | Alumnos | ELAO | Porcentaje coincidencias |
|---------|-------|-------------------------------|---------|-------------------------------|--------------------------|
| Inglés | A1 | EOI | 4 | 2 A1 1 A2 1 B1 | 50% |
| | | CSI | 2 | 2 A1 | 100% |
| | A2 | EOID | 3 | 1 A1 2 A2 | 66,6% |
| | | EOI | 6 | 1 A1 4 A2 1 B1 | 66,6% |
| | | CSI | 2 | 2 A2 | 100% |
| | B1 | PET (Cambridge) | 5 | 3 A2 2 B1 1 B2 | 40% |
| | | EOID | 6 | 4 B1 2 B2 | 66,6% |
| | | EOI | 25 | 1 A1 1 A2 22 B1 1 B2 | 88% |
| | | CSI | 7 | 1 A1 3 A2 2 B1 1 B2 | 28,5% |
| | | UNED | 1 | 1 B1 | 100% |
| | B2 | First Certificate (Cambridge) | 10 | 9 B1 1 B2 | 10% |
| | | EOID | 4 | 3 B1 1 B2 | 25% |
| | | EOI | 13 | 1 A2 6 B1 6 B2 | 46,1% |
| | | CSI | 6 | 2 A2 4 B1 | 0% |
| | | Academia | 2 | 1 A2 1 B1 | 0% |
| | C1 | EOID | 1 | 1 B2 | 0% |
| | | EOI | 1 | 1 B1 | 0% |
| Francés | A2 | EOI | 1 | 1 A2 | 100% |
| | B1 | EOI | 2 | 1 A2 1 B1 | 50% |
| | | EOID | 1 | 1 B2 | 100% |
| | B2 | DELF | 2 | 2 A2 | 0% |

Si consideramos las divergencias hacia niveles superiores como coincidencias de nivel, ya que confirman el nivel que se declara, y analizamos las coincidencias totales por centro¹, observamos que la UNED es la que más coincidencias tiene con el nivel del test ELAO (100%), aunque no hay que olvidar que este porcentaje corresponde sólo a un alumno lo cual es poco representativo. En segundo lugar se sitúa la Escuela Oficial de Idiomas (80,35%), seguida de la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia (63,8%), del CSI (60,7%) y de los certificados de nivel de Cambridge (45%). En último lugar se encuentran las academias privadas (0%).

La misma situación se mantiene en francés, la EOID tiene un 100% de coincidencias y la EOI un 75%, mientras el examen oficial DELF tiene una coincidencia del 0%.

Una de las posibles explicaciones de las diferencias de nivel entre los diferentes centros podría ser el hecho de que el nivel hubiera descendido por el tiempo transcurrido entre la obtención del título y la fecha del test de nivel, dado que la fecha de obtención de los títulos externos no estaba incluida en el cuestionario. Para poder confirmar dicha hipótesis, se analizó la correspondencia entre los niveles obtenidos en la prueba de nivel y la obtenida en otras pruebas externas diseñadas para acceder a cursos de idiomas en ese mismo año. 37 alumnos (38,5% de la muestra anterior) formaron esta segunda muestra.

Como se puede observar en la tabla 3, los datos de los alumnos que realizan una prueba de nivel el mismo año confirman los datos generales. Los niveles en los que hay más coincidencias continúan siendo el A1 y A2. El nivel B1 también coincide en dos de los tres centros, aunque en el tercer centro, en el que más alumnado hay, sólo un 40% de los alumnos confirma dicho nivel. El nivel B2 es el que muestra una mayor divergencia. Sólo un centro con sólo un alumno confirma dicho nivel, los otros tres centros tienen de un 28,5 % de coincidencia a un 0%.

1. Se ha decidido eliminar la diferencia en el nivel C1 ya que ningún centro coincide y al tratarse sólo de un alumno en cada centro, la diferencia que introduciría en el porcentaje no reflejaría la realidad global.

Tabla 3
Comparativa nivel externo obtenido en el mismo curso académico /Nivel ELAO

| Idioma | Nivel | Lugar | Alumnos | ELAO | Porcentaje coincidencias |
|--------------|-------|--------------|---------|--------------|--------------------------|
| Inglés | A1 | EOI | 1 | 1 A1 | 100% |
| | | CSI | 1 | 1 A1 | 100% |
| | A2 | EOID | 2 | 1 A1 1 A2 | 50% |
| | | CSI | 1 | 1 A2 | 100% |
| | B1 | EOI | 3 | 3 B1 | 100% |
| | | CSI | 10 | 4 A2 | 40% |
| | | | | 4 B1 2 B2 | |
| | | UNED | 1 | 1 B1 | 100% |
| | B2 | EOID | 1 | 1 B2 | 100% |
| | | EOI | 7 | 1 A2 | 28,5% |
| | | | | 4 B1 2 B2 | |
| | | CSI | 8 | 2 A2 | 12,5% |
| 5 B1 1 B2 | | | | | |
| Academia | 2 | 1 A2 1 B1 | 0% | | |
| Francés | A2 | EOI | 1 | 1 A2 | 100% |
| | B1 | EOI | 2 | 1 A2 | 50% |
| | | | | 1 B1 | |
| B2 | EOID | 1 | 1 B2 | 100% | |

Los datos de pruebas realizadas en el mismo curso también confirman la tendencia general en la muestra en cuanto al grado de coincidencia del nivel declarado por los alumnos y el nivel de la prueba ELAO. El centro que más coincidencias presenta es la UNED (100%), aunque no hay que olvidar que un alumno representa toda la muestra por lo que no es un dato muy representativo. El segundo centro que presenta más coincidencias es de nuevo la Escuela Oficial de Idiomas (76,16% en inglés y 75% en francés) seguida de la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia (75% en inglés y 100% en francés) y del CSI (63,1%).

5. Discusión

5.1. *Nivel*

Tal y como confirman los resultados, se puede afirmar que el nivel de la prueba de ingreso a la Universidad (A2) es el nivel mayoritario de los estudiantes de nuevo ingreso, tanto en inglés como en francés. Estos datos confirman los resultados de otros estudios (Corpas y Madrid, 2009; Viña Rouco, 2005). Hay un número importante de alumnos que tiene un nivel superior (B1); aunque resulta sorprendente que después de cursar inglés durante toda la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, todavía exista un 20% que no supere el A1.

A la luz de los resultados obtenidos, el nivel establecido por la universidad al final de los nuevos grados (B1) es perfectamente asumible por parte de la gran mayoría de los alumnos que sólo tienen que avanzar un nivel en cuatro años y, en algunos casos, sólo mantener el que ya tienen.

Nuestros datos también revelan que la exigencia terminal del grado que están cursando no influye en el nivel de ingreso a la universidad. Los alumnos de Magisterio, que tienen que alcanzar un B2, deberían ser los que tuvieran el nivel más alto; sin embargo, sólo se presenta un nivel de conocimiento de inglés significativamente mayor en una de las especialidades, Magisterio Primaria, y sólo respecto a Magisterio Infantil y Trabajo Social. Por tanto, podemos afirmar que la exigencia terminal del grado no influye en los conocimientos de inglés de ingreso de los alumnos, aunque sí hay diferencias entre los diferentes grados, sobre todo en cuanto al porcentaje de alumnado con nivel A2 o más.

5.2. *Sexo*

Aunque el nivel de inglés global de las mujeres es superior al de los hombres, no hay diferencias significativas por sexo, por tanto podemos concluir que los conocimientos lingüísticos son iguales independientemente del sexo de los alumnos.

5.3. *Conocimiento de lenguas*

Los conocimientos de otras lenguas que no sea el inglés son bastante limitados, lo cual confirma la gran preponderancia de este idioma como lengua extranjera de estudio. El conocimiento de otras lenguas (euskera, francés etc.) no influye en el nivel de inglés del alumnado. La distribución de nivel entre los alumnos que sólo estudian inglés y los que estudian inglés y otras lenguas, o saben otras lenguas, no es significativamente diferente.

5.4. *Estudio de idiomas*

La gran mayoría del alumnado de nuevo ingreso ni tiene un título externo de conocimiento de lenguas, ni las estudia fuera de la universidad. Es interesante observar que a pesar de que en torno a un 20% del alumnado de nuevo ingreso no tiene el nivel necesario en idiomas para haber superado la prueba de selectividad, no parecen estar activamente mejorando su situación. Sólo un 11 % de la muestra está estudiando idiomas fuera de la universidad y, la gran mayoría (86,4%), en los niveles superiores B1 y B2.

Una posible explicación para esto es que la mayoría del alumnado de estos grados, todos excepto Sociología Aplicada (33 alumnos/9,1%), tienen la asignatura Inglés en primero de grado, por lo tanto, esperan mejorar su nivel cursando dicha asignatura. Otra posible explicación es que el alumnado que no ha conseguido llegar al nivel A2 durante sus estudios suele ser un alumnado muy desmotivado y convencido de su incapacidad para aprender lenguas y, por tanto, es el alumnado menos inclinado a mejorar su nivel fuera de la universidad en su tiempo libre.

Por especialidades, sí que se confirma que las especialidades con una mayor exigencia terminal en idioma son en las que más alumnado está asistiendo a cursos de lenguas, entre el 15 y el 11 por ciento. El menor porcentaje de alumnos que estudia idiomas fuera se da en el grado de Relaciones Laborales, posiblemente porque es el único en el que la asignatura de inglés se imparte en el primer semestre.

5.5. *Nivel externo*

Hay bastantes discrepancias entre los niveles declarados por los alumnos y los obtenidos en el test ELAO en los niveles superiores. Mientras en los niveles A1 y A2 la coincidencia es de más del 75% baja al 64 % en el B1, al 22, 8% en el B2 y no hay ninguna coincidencia en el nivel más alto, el C1.

Estas divergencias de nivel se mantienen en todos los títulos y pruebas de nivel declaradas por los alumnos en los niveles B1 y B2, y en todos los centros, aunque la discrepancia entre centros es bastante diferente. En primer lugar por número de coincidencias y considerando sólo aquellos centros con más de un alumno, se encuentra la Escuela Oficial de Idiomas, seguida de la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia y del Centro Superior de Idiomas de la Universidad. Sorprendentemente, la Universidad de Cambridge es la que menos coincidencias presenta con el test internacional ELAO.

El orden de más a menos coincidencias se mantiene tanto a nivel general, en cualquier título que los alumnos tengan, como a nivel particular, en las pruebas de nivel realizadas para acceder a un curso de inglés en el mismo año académico, excepto en el caso de Cambridge que no aparece en el mismo curso académico. Esta coincidencia apunta hacia el hecho de que las coincidencias no son casuales, aunque este resultado es tentativo por el tamaño de la muestra de alumnado cursando idiomas en esos centros.

Una posible explicación de las diferencias de nivel podría ser el tiempo transcurrido desde la obtención del nivel y la realización de la prueba ELAO. Hay que tener en

cuenta que entre este alumnado hay alumnos de Bachillerato que han tenido la asignatura de inglés hasta este año en sus estudios y, alumnos de FP, que no han estudiado inglés en los últimos dos o tres años. Ese lapso de tiempo podría ser una explicación de la bajada de nivel y, seguramente, afecta más a los niveles más altos.

Otra explicación posible es que los alumnos declaren no el nivel obtenido en las pruebas de ingreso a otros cursos, sino el nivel que están cursando y, consecuentemente, su nivel en la prueba ELAO sea el nivel inmediatamente inferior, tal y como sucede mayoritariamente, confirmando esta hipótesis.

En último lugar, esta divergencia de niveles entre centros con el test ELAO también podría explicarse por el hecho de que el test ELAO incluye una prueba de vocabulario activo y una prueba auditiva, que en muchos casos, no están incluidas en las pruebas de nivel de otros centros. Una menor puntuación en estas pruebas bajaría el nivel en la prueba ELAO y puede ser la causa del menor nivel comparado con otros centros. Estas dos últimas cuestiones merecen ser investigadas en el futuro.

6. Conclusiones

En primer lugar, podemos afirmar que el nivel mayoritario del alumnado que ingresa en la universidad es el A2, tanto en francés (55%), como en inglés (45%). Además, hay un porcentaje prometedor de alumnado que tiene niveles superiores tanto en inglés (B1/30% y B2/4,7%) como en francés (B1/15% y B2/ 15%). Sin embargo, también hay un porcentaje preocupante de alumnado que no alcanza el A2 (20% inglés, 25% francés).

Estos datos nos permiten concluir que la gran mayoría del alumnado novel (80%) tiene la suficiente preparación para alcanzar el nivel terminal (B1) de los grados sin mayores dificultades.

En segundo lugar, y aunque el grado de Magisterio tiene un nivel terminal más alto (B2), esto no parece influir por igual en el alumnado de ambas especialidades y su nivel lingüístico. Sólo los de la especialidad de Primaria tienen un nivel significativamente mayor de idiomas que los de la otra especialidad, Infantil, y que los alumnos de Trabajo Social. Tanto Relaciones Laborales como Sociología Aplicada no demuestran una distribución de nivel significativamente diferente a la de los otros tres grados.

La exigencia de un nivel superior (B2) en los Grados de Maestro parece ser la causa de que en estos Grados haya un mayor número de alumnos que está estudiando idiomas en otras instituciones, como formación complementaria, durante su primer año de universidad.

En tercer lugar, ni el sexo ni el conocimiento de otras lenguas parecen influir en la distribución de nivel de manera significativa.

En cuarto lugar, hay bastantes coincidencias (de más del 65%) entre los resultados del test ELAO y los de otros títulos externos en los niveles A1, A2 y B1, pero importantes diferencias (en torno al 77%) en los niveles más altos, B2 y C1.

Por último, también hay bastantes diferencias entre los diferentes centros y su valoración de los conocimientos de idiomas de los alumnos, o al menos de los conocimientos que los alumnos dicen tener. Hay centros como la Escuela Oficial de Idiomas

presencial y a Distancia cuyas evaluaciones coinciden con la evaluación de nivel del test ELAO; otros, como el Centro Superior de Idiomas de la Universidad, presentan una mayor discrepancia otorgando generalmente niveles superiores.

Como consecuencia, podemos decir que el nivel de competencia lingüística del alumnado universitario a su llegada a la universidad debería ser objeto de un estudio diagnóstico permanente en el futuro, para comprobar, por una parte, si los niveles de ingreso se mantienen estables o se incrementan en los próximos años, con la gran inversión que se está realizando en el área de los idiomas y los nuevos métodos de enseñanza, tales como CLIL, en nuestra comunidad. Por otra parte, dichos estudios podrían contribuir a la unificación de niveles entre diferentes centros examinadores, y por último, permitirían ir valorando y adaptando la idoneidad de los programas formativos y los niveles de egreso actualmente propuestos en los distintos grados.

Referencias

- CORPAS, M. D. y MADRID, D. (2009): “Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española”, en *Porta Linguarum* 11, 129-145.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco Común Europeo de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Madrid, MEC-ANAYA.
- VIÑA ROUCO, M. (2005): “El perfil competencial del profesorado de LE en la educación primaria”, en *Glosas Didácticas* 14, 95-101.
- HALBACH, A., LÁZARO LAFUENTE, A y PÉREZ GUERRA, J. (2010): *La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas*, British Council. Disponible en http://www.britishcouncil.org/spain_informe_acreditacion_ingles_universidades_espanolas_.pdf

An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes

María MARTÍNEZ ADRIÁN

Abstract: This paper aims to provide an overview of Content and Language Integrated Learning over recent decades. We will focus on its origins as well as on the European initiatives prior to the implementation of CLIL programmes. Different features and modalities existing in CLIL will be discussed and the present situation in Spain will be tackled. Finally, current empirical research on CLIL will be offered in order to shed some light on the improvement of teaching methods in CLIL classrooms.

Resumen: Este trabajo pretende ofrecer una visión general del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras durante las recientes décadas. Nos centraremos en sus orígenes, así como en las iniciativas europeas antes de la implementación de los programas AICLE. Se describirán los rasgos y las modalidades existentes en AICLE y se abordará la situación actual en España. Finalmente, se ofrecerán resultados de investigaciones empíricas recientes sobre AICLE, los cuales deben ser tenidos en cuenta de cara a la mejora de los métodos de enseñanza en el aula de AICLE.

1. Introduction

As Coyle (2010: vii) states, ‘we are entering a new era in the development of content and language integrated learning (CLIL)’. Over the last decade, we have witnessed an explosion of interest in CLIL in Europe. In fact, a quick search in Google for the term CLIL obtains over 354.000 results.

To understand CLIL we should have a look at its origins, features/modalities, as well as at its already existing research outcomes. In the following sections, our main aim will be to outline the main ideas concerning CLIL and to view specific demands in terms of effective teaching and learning in the light of research findings.

2. Origins of CLIL

The term CLIL was first coined in 1994 in Europe. According to Mehisto, Marsh and Frigols (2008: 9), ‘CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language’.

Even though CLIL seems to be somehow new, it has a much longer history. The first known CLIL activities date back to the age of the Akkadians who conquered the Sumerians (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). The local language (Sumerian) was used as a medium of instruction to teach the Akkadians several subjects, including theology, botany and zoology.

A similar example is found with the use of Latin. For centuries, Latin was the language of instruction in European universities and became the primary language of law, medicine, theology, science and philosophy.

More recently, we find some precursors in the twentieth century such as the immersion programmes in Canada, the content-based language teaching in the US and bilingual education (see Pérez Vidal, 2005). The immersion programmes in Quebec were devoted to English-speaking children who needed to learn French, the official language in Quebec. From the first day of school in Kindergarten children were instructed entirely in French. Later on, in grade 2 they started with their L1, English. By grade 6 half the curriculum was taught in French and half in English.

Content-based language teaching was an approach to language teaching in the US around the 80s whose aim was to offer alternatives to the classroom practices used with learners from immigrant communities (Brinton, Snow & Wesche, 1989; Snow, Met & Genesee, 1989).

Bilingual education was the term used both in the American continent and in Europe during the 80s and 90s. As every citizen was to benefit from the single market in a united Europe, more and more importance was given to language teaching and learning. All member states agreed on a resolution seeking improvements in the quality and diversity of language teaching/learning throughout the EU (Grenfell, 2002). Bilingual education was recommended to promote higher levels of language proficiency and greater cultural awareness, which were seen as the key to the construction of Europe.

In the 1990s, the term CLIL emerged as an umbrella term encompassing different forms of learning in which a language carries a special role alongside the learning of any specific subject or content. This term has been adopted by various European researchers and agencies as a generic term for such programmes.

3. CLIL initiatives in Europe

As claimed by Eurydice (2006: 8), several initiatives have been launched by the EU in the field of CLIL. The 1995 Resolution of the Council¹ refers to the promotion of innovative methods and in particular, to 'the teaching of classes in a foreign language for disciplines other than languages, providing bilingual teaching'. It also proposes improving the quality of training for language teachers by encouraging the exchange with

1. Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union, Official Journal C207 of 12.08.1995.

Member States, endeavouring to give priority to prospective teachers or those called upon to teach their subject in a language other than their own.

The European Commission's (1995) White Paper on education and training (Teaching and Learning-Towards the Learning Society)² focused on the importance of innovative ideas and the most effective practices for helping all EU citizens to become proficient in three European languages (for ex. CLIL) (Eurydice, 2006). In this respect, European programmes such as Erasmus, Socrates-Erasmus or Comenius have had a positive effect on the development of CLIL.

In 2001, the European Year of languages certainly helped draw attention to the fact that the promotion of language learning and linguistic diversity may be achieved through a wide variety of approaches, including CLIL. The Commission in 2003 launched its Action Plan 2004-06³, where CLIL provision is cited as having a major contribution to make to the Union's language learning goals (Eurydice, 2006).

At the May 2005 Education Council, the Luxembourg presidency reported on the results of the symposium entitled 'The Changing European Classroom: The Potential of Plurilingual Education'. The need to ensure that pupils and students are involved in CLIL type provision at different levels of school education was emphasised, as was the desirability of encouraging teachers to receive special training in CLIL (Eurydice, 2006).

Other ventures that support CLIL type approaches include the European Label for innovation in language teaching and learning and the European EuroCLILC network which includes teachers, researchers, trainers and others interested in the implementation of CLIL (Eurydice, 2006). Other initiatives such as congresses like the CLIL conference held in Tallinn in 2009, or the CLIL Cascade network are also of great importance.

4. Features and Modalities

Johnson and Swain (1997) identified key features that define a prototypical immersion programme. Some of those features describe the main characteristics of CLIL programmes:

- (i) The L2 is the medium of instruction
- (ii) Overt support exists for the L1
- (iii) Learners have a limited knowledge of the L2
- (iv) Teachers are sufficiently competent
- (v) The L2 curriculum parallels the L1 curriculum
- (vi) The classroom culture is that of the L1 community, not that of the L2 community.

2. European Commission (1995). White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Brussels: European Commission.

3. 'Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006', Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions of 24.07.2003, COM (2003) 449 final.

As for the different modalities, we cannot forget that the essence of CLIL is integration. The integration has a dual focus (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008):

- (i) Language learning is included in content classes (e.g. maths, history, geography, etc).
- (ii) Content from subjects is used in language-learning classes. The language teacher incorporates the vocabulary, terminology and texts from other subjects into his or her classes.

According to Pérez Vidal (2005), CLIL programmes can be classified along a continuum with content at one end and language at the other against which each particular program can be categorized. CLIL can have many faces. With content at one end, we can find international schools where students are tested on content and received extra-curricular classes on language. If the focus is language, students are tested on language in English classes where thematic units are a way to develop language competence with meaningful activities. Another possibility is when the focus is on content as well as on language. Content and linguistic objectives are explicit in the curriculum and in the syllabus, so students are both tested on content and language. The latter is the typical situation with CLIL programmes.

5. CLIL in Spain

Foreign language learning has traditionally been a weak point in Spanish education (Fernández Fontecha, 2009). The Eurobarometer survey conducted in 2005 on the Europeans' perceptions about their command of foreign languages reveals that only 36% of the Spanish respondents aged 15 and over replied that they were able to participate in a conversation in a language other than their mother tongue (European Commission, 2005).

Bearing this in mind, the current Spanish education is particularly sensitive to European initiatives. CLIL is nowadays receiving increasing attention in Spanish education (Fernández Fontecha, 2009). In article 157 from the LOE (BOE, 2006), the law refers to the establishment of programmes focused on reinforcing foreign language teaching. In this legal context, the different Spanish communities have been developing a series of projects and programmes with the same main objective, i.e. to achieve communicative competence in second and foreign languages across the curriculum (Pérez Vidal, 2005; Fernández Fontecha, 2009). These models vary significantly from one region to another but can be divided into two main contexts (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010): monolingual communities where Spanish, the official language, plus one or two foreign languages are vehicular languages and bilingual communities where Spanish and the other co-official languages (Basque, Catalan or Galician) together with one or two foreign languages are the languages of instruction. In both contexts, CLIL has been found to be one of the most rapid ways to promote multilingualism and language diversity, key aim of European policies in the last decade. Even though a lot of CLIL programmes and initiatives have emerged in the last decade, all of them are different (see INEBI and BHINEBI in the Basque Country; The Orator

Project and the Foreign Language Experimental Plan in Catalonia; Plan de Fomento del Plurilingüismo in Andalusia, among others). The teacher training programmes are as well heterogeneous in the different autonomous communities.

6. Research outcomes

Previous research on the age factor in second language acquisition has concluded that 'the earlier the better' is not the case in foreign language acquisition (García Mayo & García Lecumberri, 2003; Muñoz, 2006). If hours of exposure and intensity to the target language are facilitators in the second/foreign language acquisition process, CLIL programs are the only way to improve those two conditions in otherwise overcharged school curricula (García Mayo, 2003).

Studies conducted in immersion programmes in Canada have concluded that intensive use of the L2 as the language of instruction is very effective for the development of communicative competence (Genesee, 1987; Snow, Met & Genese, 1989; Johnson & Swain, 1997; Lightbown & Spada, 1997).

Recent research conducted in Europe has revealed that CLIL learners usually outperform NON-CLIL learners in general proficiency (Admiraal, Westhoff & De Bot, 2006; Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe & Cenoz, 2006; Lasagabaster, 2008; Loranc-Paszylk, 2009; Navés & Victori, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010). Admiraal, Westhoff and De Bot (2006) analysed the impact of CLIL on the overall English proficiency of secondary students. When compared to NON-CLIL learners, those in CLIL programmes were found to obtain higher scores in their oral proficiency and reading comprehension. In the Basque Country, Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe and Cenoz (2006) analysed the acquisition of English by primary school children in CLIL programmes with respect to the acquisition of English as a school subject. Those children enrolled in CLIL programmes outperformed children in traditional programmes when taking a cloze test designed to measure lexical, grammatical and discursive competence, as well as when taking a reading comprehension task, a receptive vocabulary level test and a writing task. Similarly, Lasagabaster (2008) compared a CLIL group and a NON-CLIL group in their fourth year of secondary education. Students were tested on grammar, listening, speaking and writing by means of four different tests. The CLIL group significantly outstripped the NON-CLIL group in all the tests. In Poland, Loranc-Paszylk (2009) compared CLIL and NON-CLIL students from International Relations. Between-group comparisons showed that CLIL learners obtained significant gains in academic reading and writing tests as well as in general proficiency tests in English. In Catalonia, a study conducted by Navés and Victori (2010) on writing skills with students from CLIL and NON-CLIL grades 5 to 12 concluded that CLIL learners' writing at lower grades was observed to be as good as or even better than that of older learners a few grades ahead. Finally, in a similar fashion Ruiz de Zarobe (forthcoming) compared a NON-CLIL group in the Bacclaureate year and a CLIL group in the third year of secondary education, both of which had had similar hours of exposure to English. There was a difference in programme (CLIL vs. NON-CLIL), in grade

and in the age of the participants, as the CLIL group was three years younger than the older group. The results from a written composition task showed that the CLIL group, despite their grade and age difference, obtained significantly better results in the five scales analysed (content, organization, vocabulary, language use and mechanics). What these studies seem to suggest is that CLIL learners outperform NON-CLIL learners in general proficiency even when they are compared to learners one, two or three grades ahead.

With respect to the influence that CLIL may have on the particular areas of language competence such as pronunciation or morphosyntax, in the last few years we have observed a growth in this type of research (see the series of papers compiled by Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009 and Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010). As claimed by Ruiz de Zarobe (2011), the following are areas where clear gains are observed: reading, receptive vocabulary, writing, some morphological phenomena and emotive/affective outcomes. However, the areas of syntax (see Martínez Adrián & Gutiérrez Mangado, 2009 and Villareal Olaizola & García Mayo, 2009), productive vocabulary (see Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe & Cenoz, 2006 and Moreno Espinosa, 2009), and pronunciation (see Gallardo del Puerto, Gómez Lacabex & García Lecumberri, 2009) are not favourably affected by CLIL. In fact, several contributors in the volume edited by Lasagabaster and Ruiz de Zarobe (2010: 286) point out 'that CLIL programmes should incorporate not only a focus on meaning but also a focus on form, as available evidence seems to indicate that little focus on form is found in teachers' input addressed to their learners'. As Lyster (2001) also claims for the case of immersion programmes, learners' attention has to be drawn to form during communicative interaction.

Nevertheless, research concerning the influence of CLIL on the specific language areas is still at its infancy and more studies are required in order to reach more definite conclusions. Most of the studies mentioned above were carried out without a matching in the number of hours of exposure to the L2 for CLIL and NON-CLIL groups, so the significant gains that may be perceived in some cases may be the result of a higher number of hours of exposure on the part of CLIL groups (Sierra, Gallardo del Puerto & Ruiz de Zarobe, 2011). As stated above, there are already existing studies which have tackled this issue and which have compared CLIL learners to NON-CLIL learners one, two or three grades ahead with respect to general proficiency (Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2010; Navés & Victori, 2010). These studies have concluded that CLIL learners perform as well as or even better than NON-CLIL learners at higher grades. Despite the significant gains obtained in general proficiency, this trend should be verified regarding specific language areas such as pronunciation or morphosyntax (Gallardo del Puerto & Gómez Lacabex, in preparation; Martínez Adrián & Gutiérrez Mangado, in preparation).

7. Conclusion

CLIL has been one of the key concepts to foster multilingualism in the last decades all over Europe. Due to the need of a more extensive use of a foreign language in the

majority of European countries and due to the fact that schools already have tight schedules to increase the number of hours of instruction in the foreign languages, CLIL-type provisions have been adopted as the most effective way of foreign language teaching (Ruiz de Zarobe, Sierra & Gallardo del Puerto, 2011).

Among the European countries to put CLIL into practice, Spain together with Estonia are the only countries where national and/or regional governments have taken the lead in creating and financially supporting coherent policies for CLIL implementation (Dalton-Puffer, 2011). In the Spanish context, we have a great diversity in the implementation of CLIL programmes, but even so, all of them share the aim of achieving communicative competence in second and foreign languages across the curriculum.

We have also observed a rich bulk of research concerning CLIL in recent years, particularly in Spain. The investigations conducted in this context seem to suggest that CLIL learners usually outperform NON-CLIL learners in general proficiency. When CLIL and NON-CLIL learners are tested on specific language areas, CLIL gains are not so significant. The reason may lie in the focus on meaning that CLIL lessons usually take on. A focus on form should also be incorporated in CLIL lessons. What we can infer from these studies is that cooperation between researchers and teachers should exist in order to obtain a better practice in CLIL classrooms (Sierra, Gallardo del Puerto & Ruiz de Zarobe, 2011).

Acknowledgements

I would like to acknowledge the grant awarded by the Spanish Ministry of Science and Education research project FFI2009-10264/FILO.

References

- ADMIRAAL, W., WESTHOFF, G. & K. DE BOT (2006). Evaluation of Bilingual Secondary Education in the Netherlands: Students' Language Proficiency in English. *Educational Research and Evaluation* 121 (1): 75-93.
- BOE (2006). *Organic Law of Education (LOE)*, 2/2006 of 3 May. Boletín Oficial del Estado No. 106, 4 May.
- BRINTON, D., SNOW, M. & M. WESCHE (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- COYLE, D. (2010). Foreword. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. vii-viii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- DALTON-PUFFER, C. (2011). Foreword. In Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra & F. Gallardo del Puerto (Eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp.9-10). Bern: Peter Lang.
- EUROPEAN COMMISSION (2005). *Europeans and Languages*. Special Eurobarometer 63.4, September. European Commission.

- EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- FERNÁNDEZ FONTECHA, A. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.) *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 3-21). Clevedon: Multilingual Matters.
- GALLARDO DEL PUERTO, F., GÓMEZ LACABEX, E. & M. L. GARCÍA LECUMBERRI (2009). Testing the effectiveness of Content and Language Integrated Learning in foreign language contexts: The assessment of English pronunciation. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.) *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 63-80). Clevedon: Multilingual Matters.
- GARCÍA MAYO, M. P. (2003) Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. In M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (Eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 94-114). Clevedon: Multilingual Matters.
- GARCÍA MAYO, M. P. & M.L. GARCÍA LECUMBERRI (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GENESE, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- GRENFELL, M. (2002). *Modern Languages across the Curriculum*. London: Routledge.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M., RUIZ DE ZAROBÉ, Y. & J. CENOZ (2006). Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *Vienna English Working Papers (VIEWS)* 15 (3): 23-27.
- JOHNSON, R. K. & M. SWAIN (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LASAGABASTER, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1: 30-41.
- LASAGABASTER, D. & Y. RUIZ DE ZAROBÉ (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- LASAGABASTER, D. & Y. RUIZ DE ZAROBÉ (2010). Ways forward in CLIL: Provision issues and future planning. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 278-295). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- LIGHTBOWN, P. M. & N. SPADA (1997). Learning English as a second language in a special school in Québec. *The Canadian Modern Language Review* 53 (2): 315-355.
- LORANC-PASZYK, B. (2009). Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions. *International CLIL Research Journal* 1 (2): 47-53.
- LYSTER, R. (2001). Negotiation of forms, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. In R. Ellis (Ed.) *Form-Focused Instruction and Second Language Learning* (pp. 265-301). Malden, MA: Language Research Club, University of Michigan.
- MARTÍNEZ ADRIÁN, M. & J. GUTIÉRREZ MANGADO (2009). The acquisition of English syntax by CLIL learners in the Basque Country. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán. (Eds.) *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 176-196). Clevedon: Multilingual Matters.
- MEJISTO, P., MARSCH, D. & M. J. FRIGOLS (2008). *Uncovering CLIL.: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: McMillan.

- MORENO ESPINOSA, S. (2009). Young learners' L2 word association responses in two different learning contexts. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán. (Eds.) *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 93-111). Clevedon: Multilingual Matters.
- MÚÑOZ, C. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- NAVÉS, T. & M. VICTORI (2010). CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 30-54). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- PÉREZ-VIDAL, C. (2005). Content and language integrated learning: A European approach to education. In C. Pérez-Vidal (Ed.) *Content and Language Integrated Learning (CLIL). Teaching Materials for Use in the Secondary School Classroom* (pp.15-37). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- RUIZ DE ZAROBE, Y. (2011). Which Language Competencies Benefit from CLIL? An Insight into Applied Linguistics Research. In Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra & F. Gallardo del Puerto (Eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp.129-153). Bern: Peter Lang.
- RUIZ DE ZAROBE, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. In C. Dalton Puffer, T. Nikula & U. Smit (Eds.) *Language Use in CLIL*. Berlin: John Benjamins.
- RUIZ DE ZAROBE, Y. & R. M. JIMÉNEZ CATALÁN (eds.) (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- RUIZ DE ZAROBE, Y. & D. LASAGABASTER (2010). CLIL in a bilingual community: The Basque Autonomous Community. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 12-29). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- RUIZ DE ZAROBE, Y., SIERRA, J. & F. GALLARDO DEL PUERTO (2011). Content and Foreign Language Integrated Learning: A Plurilingual Perspective. In Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra & F. Gallardo del Puerto (Eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp.11-17). Bern: Peter Lang.
- SIERRA, J. GALLARDO DEL PUERTO, F. & Y. RUIZ DE ZAROBE (2011). Good Practices and Future Actions in CLIL: Learning and Pedagogy. In Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra & F. Gallardo del Puerto (Eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 317-337). Bern: Peter Lang.
- SNOW, M., MET, M. & F. GENESEE (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly* 23 (2): 201-217.
- VILLAREAL OLAIZOLA, I. & M. P. GARCÍA MAYO (2009). Tense and agreement morphology in the interlanguage of Basque/Spanish bilinguals: CLIL versus Non-CLIL. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán. (Eds.) *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 157-175). Clevedon: Multilingual Matters.

Lost in translation? Translation as a valid tool for the EFL classroom

Susana ANTÓN REMÍREZ
Amparo LÁZARO IBARROLA
Universidad Pública de Navarra

Abstract: The use of translation in foreign language classrooms seems to have fallen into oblivion. In fact, a wealth of works has advised against its use. However, some recent works also indicate that the L1 might be a very useful tool when learning a new language. The present study aims to contribute to this debate by testing the effectiveness of a reverse translation activity (Spanish into English) in the acquisition of English by 15 Spanish students in the 4th year of Compulsory Secondary Education in high school. The study focuses on several grammatical structures as well as on a set of vocabulary items through a treatment-post-test design. The learners were also asked to fill in a questionnaire with their impressions about the activity. The results showed that translation was very helpful for both the acquisition of vocabulary and the grammatical structures with the only exception of the structure "be used to". The answers from the students' questionnaires also showed that the activity was motivating for them. In light of these results, the value of translation in high school is discussed and possible lines for future research are indicated.

Resumen: El uso de la traducción en las clases de lenguas extranjeras parece haber caído en el olvido. Incluso se ha escrito mucho en contra de su uso. No obstante, estudios recientes indican que la L1 puede ser una herramienta muy útil en el aprendizaje de una nueva lengua extranjera. El presente estudio pretende ser una aportación a este debate comprobando la eficacia de una actividad de traducción inversa (castellano a inglés) en el aprendizaje de inglés de un grupo de 15 estudiantes de lengua materna castellano que cursan 4º de E.S.O. Para ello, se diseñó una prueba de traducción centrada en varias estructuras gramaticales y en una serie de palabras y se comprobó su eficacia mediante un diseño de tratamiento y post-test. También se pidió a los estudiantes cumplimentar un cuestionario indicando sus impresiones sobre la actividad. Los resultados obtenidos mostraron que la traducción fue una actividad muy útil tanto para la adquisición de vocabulario como de estructuras gramaticales, con la única excepción de la estructura "be used to". Las opiniones de los estudiantes sobre el ejercicio dejaron claro que, para ellos, fue una actividad motivadora. A la vista de los resultados, es posible debatir el valor del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras en los institutos, por lo que se indican posibles líneas de investigación.

1. Introduction

At the dawn of language teaching methodologies, translation constituted a significant part of English Language Teaching and this remained so for a long time. Then, with the arrival and total dominance of communicative methodologies, it became a significant missing part for just as long. On the belief that the L1 should not be used in the classroom, translation was quickly consigned to oblivion. However, and despite controversial views on the topic, translation activities have gradually regained ground in some communicative classrooms. Nevertheless, this revival has adopted a different approach: students now use translation to learn, rather than learning to translate (Polio and Duff, 1994).

Within this context, the aim of the present study is to carry out a translation activity in the English language classroom in order to assess students' response regarding motivation and to check, as far as possible, if translation enhances learning.

2. Translation in language teaching: The Prince Dethroned

Translation was a key element of the Grammar Translation Method, which did not represent a positive learning experience for many: as well as learners memorizing huge lists of rules and vocabulary, this method involved translating whole literary or historic texts word-for-word. Unsurprisingly, new methodologies tried to improve on this. The Direct or Natural Method established in Germany and France around 1900 was a response to the obvious problems associated with the Grammar Translation Method. In the Direct Method the teachers and the learners avoid using the native language and just use the target language. Translation is banished and oral teaching comes before any other kind of reading and writing activities. After a short popularity in the beginning of the 20th century, the Direct Method soon began to lose its appeal because of these constraints. It then paved the way to the Audiolingual Method.

The Audiolingual Method has a lot of similarities with the Direct Method. Both were generated as a reaction against the shortcomings of the Grammar Translation Method, both reject the use of the mother tongue and both stress that the speaking and listening competences precede the reading and writing competences.

Subsequent humanistic methodologies such as the Silent Way, Total Physical Response and communicative approaches moved even further away from the L1, and provide further objections to translation. Communicative Language Teaching could be said to be the product of educators and linguists who had grown dissatisfied with the Audiolingual and Grammar-translation methods of foreign language instruction. It places great emphasis on helping students use the target language in a variety of contexts and places great emphasis on learning language functions (Cunningham, 2000).

With the advent of Communicative Language Teaching, translation did not only remain out of favor but it was also given a bad press: it was deemed uncommunicative, tedious, difficult, inane and irrelevant to everyday practice, as it develops a special skill –that of converting texts– that only professional translators will need. Several authors (Harbord, 1992; Cunningham, 2000) provide further reasons for not using it by resorting to all the negative aspects of the Grammar-Translation Method. These authors claim that the isolation of lexis from any real context prevents students from gleaning insights into the multiple uses and meanings of the word. Cunningham (2000) further contends that in an informal application, translation creates a hierarchy where the stronger students prevent the weaker students from contributing in the L2 by reinforcing a feeling of inferiority.

In short, translation in the language classroom has fallen from popularity into total oblivion. As a result and focusing on EFL teaching, translation activities don't seem to be present in the EFL classrooms. Suffice it to say that the most popular teaching

methods include only few or, in most cases, no translation activities at all. Also, the most popular EFL examinations do not include translation activities or if they do they constitute a separate examination.

3. Translation in the EFL Classroom: The return of the Prince?

Despite all the above, recent research is providing powerful evidence in favor of translation activities. An important foothold for translation comes from the studies of Second Language Acquisition. A great bulk of recent research in the field has been emphasizing the fact that the L1 can be a useful learning tool in both foreign language classrooms (Alegría de la Colina and García Mayo 2009; Alley 2005; Anton and Dicamilla 1999; Brooks and Donato 1994; Centeno-Cortés and Jiménez 2004) and immersion classrooms (Swain and Lapkin 2000). Translation forces learners to notice the language, in other words, to raise learner's overall language awareness. According to the noticing hypothesis (Schmidt, 1990; 1995) noticing triggers learning. The noticing hypothesis defends the extreme position that some kind of attention to form is a *sine qua non* condition for learning (Ellis, 1995; Leow, 2000; Robinson, 1995; Schmidt, 1990, 1995 *inter alia*). Whether essential or not, research seems to agree that noticing plays a crucial role in subsequent processing of L2 data (Leow, 1997; Robinson, 1997; Rosa and Leow, 2004; Rosa and O'Neill, 1999) and translation could be clearly placed among the elements likely to trigger off such noticing (see Gass, 1997 for a discussion).

In addition, in the classic volume by Gass and Selinker (1992) transfer is defined as “the use of the native language (or other language) knowledge –in some as yet unclear way– in the acquisition of a second (or additional) language” (Gass and Selinker, 1992: 234). Abundant research on Second Language Acquisition agrees that transfer affects virtually every area of language and that it is unavoidable when learning a foreign language. Translation can help students to become aware of positive and negative transfer and therefore minimize negative transfer and reinforce positive transfer.

Also, from a more pedagogical point of view, Paradowski (2007) recognizes the following benefits of translation activities, not as a method, but as a potent consciousness-raising tool:

- Through forcing the learner to find the most appropriate equivalent, translation activities have very positive impact on the students' TL production.
- Translation activities invite discussion and speculation in the classroom, thereby markedly raising the level of class interaction.
- Translation activities are a real life activity – something that the students will probably need to engage in if they intend to use the language in their occupation.
- Translation activities, with text taken as the basic linguistic unit, force the learner to pay careful attention to –and render meaning in– context, rather than merely on manipulating form as in mechanical, imitative, nonsensical grammar drills.
- Translation activities lead to an increased metacognitive awareness: learners find out what they know, should know and do not know about the target language; thus, expose the ‘gap’ between the learners' IL and the target.

- Translation activities effectively contribute to the development of the student's linguistic self-awareness, improving both the understanding of the source language and the accuracy in the production of the TL.
- Translation activities are useful in the teaching of cognates and false friends.

4. Research questions

In the present study we test the effectiveness of a reverse translation activity (Spanish into English) in the acquisition of English by Spanish students in high school. On the basis of the literature review presented above, the following research questions were formulated:

1. Will the reverse translation activity help students to learn the structures "used to", "didn't use to", "to be used to"? Will students learn the relative pronouns? Will students learn the new vocabulary used in the translation?

In addition, in an attempt to test the effectiveness in terms of motivation we formulated a second research question:

2. Will the reverse translation activity motivate the students?

5. The study

This study was carried out with a group of 15 students in the 4th year of Compulsory Secondary Education (the last of 4 years of Compulsory Secondary Education in Spain). Most of them are 15-16 years old and have been studying English for 8 years. According to internal school tests and following the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) their level was equated to an A2 level. The study took two school sessions and every session lasted 55 minutes. A teacher-researcher was in charge of the whole process.

In session 1 students were divided into 7 pairs and they were given a text to translate from Spanish into English with the following instructions:

- You can use the dictionaries.
- You can use the text books if you need to check grammar.
- You can ask questions.
- Both of the students in each pair have to write a part of the translation.
- Translate as much as you can but don't worry if you don't finish it.

The text used was especially designed for the activity by one of the authors of the present paper (Antón Remírez, see the text and one translation sample in Appendix 1). It had 196 words and included the following structures: "used to", "didn't use to", "to be used to" and "relative pronouns". These structures, together with the vocabulary in the text (see Appendix 2), had been seen in class and are the focus of the present research. As can be seen in appendix 1, together with the text, the students were also

given some explicit instructions on the use of the above mentioned structures. Also, in order to get the students involved in the activity, the text presented the form of a story with some basic gaps that they had to fill in in order to personalise the text, such as giving the names of the main characters of the story.

The teacher-researcher assessed and guided them continuously and there were bilingual dictionaries for each pair. Three of the pairs finished the translation; one of them almost finished it and the other three pairs did half of the text. Every time there was a vocabulary problem, the teacher-researcher explained it and wrote the terms on the blackboard so that they all could have the list as a reference.

In session 2, one week later, the students worked individually and received both individual feedback on their translation and some general whole-class feedback on the most common problems. As for the individual feedback, the teacher underlined the sentences/units where there was something wrong and they had to check and rewrite them. They showed a great interest in correcting their mistakes and worked very hard on this task.

Afterwards, the teacher gave them a post-test with 5 sentences to be translated from Spanish into English in order to check if the focused structures and vocabulary had been learnt. The sentences used were similar to those of the translated texts and included vocabulary and grammar structures (see the sentences and one translation sample in Appendix 3).

Finally, in order to answer the second research question, the students were asked to respond a questionnaire to check their motivation and to help them reflect on the activity and express their opinion about it. The teacher-researcher also offered a detailed account of her impressions.

6. Results and discussion

6.1. *Results of the post-test*

Table 1 features post-test results as regards the focused structures and vocabulary.

Table 1
Post-test results

| Focused Item | Successfully Translated | Unsuccessfully Translated |
|------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Used to + inf. | 9 | 6 |
| To be used to + gerund | 3 | 12 |
| Relative pronouns | 12 | 3 |
| New vocabulary | 13 | 2 |
| – To realize | 14 | 1 |
| – To get dark | 11 | 4 |
| – To spend time | 13 | 2 |
| – UFO | 11 | 4 |

According to these results we can conclude that the activity has been quite successful but not equally successful for every aspect under observation. Regarding the grammatical structures, the relative pronouns have obtained the best results as they have been successfully translated by 12 students. Next, the structure “used to” has also been quite successful with 9 students translating it correctly. Therefore, it seems that translation has really helped the students with these two structures. In stark contrast to this, the results obtained with the structure “be used to” show that the majority of students have not been able to translate it. The reasons to explain this difference could be of different nature. First of all, it may be connected to the difficulty of the structure *per se*. On the other hand, if we concentrate on the structures “used to” and “be used to”, structures that are typically taught together, it is our belief that the negative results could be the consequence of teaching both of them at the same time. As these structures are similar but different both in content and form, teaching them together can result in students mixing them. In our view, it would be better to teach both structures separately.

As can be seen in Table 1, the best result obtained is related to the new vocabulary. Almost all of the students have been able to use the vocabulary correctly in the post-test. This also agrees with the results of the survey (that we will present in the following section) where the students agree that translation has mainly helped them with vocabulary.

In order to finish this section we would like to describe the most common problems as regards other factors that the students faced during the translation:

- Vocabulary problems: 3 pairs used “history” instead of “story”.
- Verb tenses: students seem to have difficulties in using different verb tenses in the same activity.
- Students also show difficulties in the different uses and tenses of the verb “to be”.
- Past tenses: The text is expressed in simple past and the students show difficulties with the use of this tense, especially with the use of the auxiliary didn’t. The students use expressions such as: “no se dieron cuenta” – “they didn’t realize”; “no podían ver nada” – “they didn’t see anything”, “didn’t have to see anything”, “they didn’t see nothing”, “they weren’t to see anything”.

6.2. *Student’s opinion*

The answer of the students in the questionnaire has been unanimous and very satisfactory (see Appendix 4). This confirms the general impression the teacher-researcher got during the activity. The students found the task interesting and different. Most of them found it of average difficulty or difficult and none of them considered it either too easy or unattainable. This fact is very important to make sure that the task is suitable for the different levels. The students agreed most of the times that they had mainly learnt vocabulary and grammar. Finally, all students would like to repeat the activity because their general impression is that of having learnt a lot.

These results coincide with the students' behaviour during the activities. They were first very surprised with the suggested activity. Working in pairs was very useful and motivating for them. It seems they hadn't translated before and some of them said in advance that they were not going to be able to do it. After a while the students were immersed in the translation, asking questions, creating discussion within the pair, using the dictionary, giving explanations to each other, showing understanding after explanations were given, all in all, showing interest in general.

6.3. *Teacher's views*

The teacher-researcher believes that the results of the questionnaire constitute very powerful evidence in favour of translation. The way the students worked in the activity was, in the opinion of the teacher, very positive, as they showed great interest, they felt encouraged, they activated previous knowledge and, in addition, they enjoyed translating.

The teacher further explained that the session dedicated to this activity *per se* was very profitable for the students. According to her observations several competences were developed, as the activity requires a huge search in our own language knowledge awaking constructions, words and increasing the awareness of the students' own resources. The students often commented they knew the word after having deduced the meaning together.

7. Final conclusions

The main results were the following ones:

- (i) The majority of students have translated successfully: the structure "used to"; the sentence with relative pronouns together with a preposition; the new vocabulary.
- (ii) The majority of students have not translated successfully the structure "be used to".

After having reviewed these results and, of course, taking into account the results of the questionnaire and the teacher's opinion, we can say that, in our view, we count on enough evidences that point at positive outcomes when using translation in the EFL classroom. Nevertheless, we are well aware of the limitations of the present work. We didn't count on a control group in this research, a larger pool of participants would make our results more robust and so would a larger number of structures and vocabulary items. Also, delayed post-tests would be necessary to see what happens in the long run.

The most surprising result in the present work has been, as already mentioned, students' failure to translate "to be used to". As a matter of fact, the negative results

obtained with “be used to” are the only really negative result of the activity. As explained before, the reason may be that mixing two similar structures (“be used to” and “to be used to”) could exert a negative influence on both of them or, as it seems to be the case here, on one of them. The question for further research would be why has “used to” obtained positive results and “be used to” negative ones? Is “be used to” intrinsically more difficult? Consequently, another question for future research would be to explore the possibility that translation might help students to acquire only certain structures. As stated above, it would be also interesting to investigate if similar structures are better learnt separately.

The controversy surrounding the use of translation makes it necessary to keep on researching its effectiveness in language teaching. The present work aims to constitute a timid attempt to explore its value. In our view, the positive results obtained (as regards learning and motivation) seem to indicate that using translation does deserve a chance in the EFL classrooms.

8. References

- ALEGRÍA DE LA COLINA, A. & GARCÍA MAYO, M.P. (2009). Oral interaction in task-based EFL learning: The use of the L1 as a cognitive tool. *International Review of Applied Linguistics* 47 (3-4), 325-345.
- ALLEY, D. C. (2005). A study of Spanish II high school students' discourse during group work. *Foreign Language Annals* 38 (2). 250-258.
- ANTON, M., FREDERICK J. & DICAMILLA, F. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal* 83 (2). 233-247.
- BROOKS, F. B. & DONATO, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania* 77. 262-274.
- Common European Framework of Reference for Languages: learning, Teaching, Assessment*. (2001). Strasbourg: Council of Europe.
- CUNNINGHAM, C. (2000). “*Translation in the classroom – a useful tool for second language acquisition*”. Retrieved October, 20, 2010 from the Web: <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/cindyc2.pdf>
- CENTENO-CORTÉS, B. & JIMÉNEZ JIMÉNEZ, A. F. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics* 14 (1). 7-35.
- ELLIS, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly* 29, 87-103.
- GASS, S. & SELINKER, L. (eds.) (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- HARBORD, J. (1992). *The Use of the Mother Tongue in the Classroom*. *ELTJ* 46 (4), 350-355.
- LEOW, R. P. (1997). Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language Learning*, 47, 467-506.
- MARTÍNEZ, P. C. (1997). La traducción en el aula de inglés. Una actividad necesaria, natural y económica. *RESLA*, 12, 155-161.
- MUÑOZ, C. (2006). Accuracy orders, Rate of Learning and Age in Morphological Acquisition. In Carmen Muñoz (ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*, 107-125. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

- PARADOWSKI, M. B. (2007). Exploring the L1/L2 Interface. A Study of Polish Advanced EFL Learners. Unpublished doctoral dissertation, Institute of English Studies, University of Warsaw.
- POLJO, C. & DUFF, P. A. (1994). Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *The Modern Language Journal*, 78, 3, 313-326.
- ROBINSON, P. (1995). Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- (1997). Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning*, 47, 45-99.
- RODRÍGUEZ JUÁREZ, C. & OXBROW, G. (2008). L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance? *Porta Linguarum* 9, 93-109.
- ROSA, E. M., & LEOW, R. P. (2004). Awareness, different learning conditions, and second language development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 269-292.
- ROSA, E., & O'NEILL, M. D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-556.
- SCHMIDT, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. W. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu: University of Hawaii Press.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of first language use. *Language Teaching Research* 4. 253-276.

9. Consulted sitography

British Council and BBC web page. Last retrieved November, 2 from the Web: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/translation-activities-language-classroom>.

10. Acknowledgements

We would like to thank M^a José Goicoechea and Imelda Aranzabe, teachers of La Compasión-Escolapios for having given me the opportunity to carry out this research with their students, trusting and helping all the time. We also need to thank the students of 4th CSE of La Compasión-Escolapios for getting so engaged in the translation task.

APPENDIX 1

A) The Text

4º ESO

Used to / Didn't use to/Be used to Relative pronouns

Ésta es la historia de _____. Cuando tenía _____ años, solía ir a _____, un lugar que le gustaba mucho y en el que pasaba mucho tiempo. _____ estaba acostumbrado/a a estar solo/a pero cuando se sentía _____ solía llamar a _____, un amigo con quien solía jugar. No solían ir muy tarde porque el camino era largo. Un día, no se dieron cuenta, volvieron tarde y oscureció. Estaban asustados porque no podían ver nada. Después de un rato ya estaban acostumbrados a la oscuridad. Tenían que coger el camino que estaba cerca del río pero se perdieron. De repente, pensaron en sus familias. Sus padres solían preocuparse. No solían llegar después de las 8. A lo lejos, vieron dos luces y _____ pensó que era un OVNI.

—Un OVNI, ¿que es un OVNI?, preguntó _____.

—Un OVNI es un objeto volador que no está identificado. Un OVNI es un objeto que viene del espacio y que está lleno de extraterrestres.

—Oh no! Ahora nos llevarán y no volveremos nunca más!.

Pero _____ y _____ estaban demasiado acostumbrados/as a historias de terror. Las dos luces eran las luces del coche que les recogió.

-
- **Used to** + infinitive: solía
 - **Didn't use to** + infinitive: no solía
 - **Be used to** + gerund: estar acostumbrado a
 - Presente:* (estoy acostumbrado)
 - I am used to + gerund
 - he/she is used to + gerund
 - you/we/they are used to + gerund
 - Pasado:* (estaba acostumbrado)
 - I /he/she was used to + gerund
 - you/we/they were used to + gerund
 - **Relative pronouns:** who (person) / which (thing) / where (place)

b) Translation Sample

Translation

Names: _____

This is the history of Oihane. When she was 8 years she used to went to Palencia, a place wich she like a lot and where she spend a lot of time. Oihane be was used to be alone but when she felt alone she used to called a friend calaled Sergio, a friend who used to play. They didn't use to went very late because the way was long. One day, they didn't realize, return late and darkened. They was afraid 'ecause they didn't saw anaying. After a while they be used to the dark. They must to take the way how was next the river but they get losted. Dudently they thought in their families. Their fathers be used to worry, they didn't use to arrive after 8. Far away they saw two ligh and they thought that it was a UFO.

– One UFO, what is a UFO? asked Sergio

– A UFO is a unidentified flying object. A UFO is a object that comes from the space and it was full of aliens.

– Oh no! Now they will take us and we never returned.

But Oihane and Sergio was used to the terror histories, the two lights was the lights of the car that take us.

APPENDIX 2**List of terms**

– Pasar tiempo: to spend time.

– Darse cuenta: to realize. It is explained that has nothing to do with “realizar” in Spanish.

– Oscurecer: to get dark. Some of the pairs didn't use the verb written on the black-board and for “oscureció” they used expressions such as “darkened”, “became darkness”. This attempts are anyway welcomed as a proof of the use of strategies of students.

– OVNI: Objeto Volador No Identificado: UFO: Unidentified Flying Object.

APPENDIX 3

A) Post-test

Translate from Spanish into English:

Él solía tener muchos amigos cuando era pequeño

De repente me doy cuenta de que oscurece más tarde

Estoy acostumbrado a ir a la cama tarde

Un amigo es una persona con la que pasas mucho tiempo

Un OVNI es un objeto volador que no está identificado

b) Translation sample

He used to have a lot of friends when he was young

Suddenly I realize that get dark later

I be used to going bed late

A friend is a person who past with him a lot of time

An UFO is an flying object which isn't identificated

APPENDIX 4

Questionnaire and Results

Question no. 1 "Had you ever translated before?"

Yes: 13 students; No: 2 students

Question no. 2: "Did you enjoy translating?"

I think it was boring: 0; I think it was interesting: 10 students; I think it was something different: 4 students; I think it was funny: 1 students

Question no. 3: "Did you find translating a difficult task?"

Very easy: 0; Easy: 1 student; Normal: 7 students; Difficult: 6 students; Very difficult: 1 student; Impossible: 0.

Question no. 4: "Write something you learnt"

Some of the answers given are: New words, new expressions, UFO, unidentified, actually, had you ever..., used to+inf., be used to+ger., get dark, realize, afterwards, suddenly.

Question no. 5: "Would you like to repeat the activity? Why?"

All of the students would like to repeat it. The main reasons given are: because I learn more English, because it is important that I can translate in the future, because it is interesting, because the activity is different and teach vocabulary, because I have learnt a lot of words, etc.

Onomatopeiak Erroibarko hizkeran*

Orreaga IBARRA MURILLO

Resumen: En este artículo se dan a conocer las onomatopeyas del dialecto vasco del valle de Erro. Algunas de estas también son comunes a otros dialectos, otras, sin embargo, son específicas de éste. En este trabajo se realiza una clasificación por campos semánticos. La clasificación incluye onomatopeyas derivadas de sonidos, apodos, movimientos, objetos que hacen ruido, animales, cosas de poco valor y juegos, así como onomatopeyas relacionadas con la comida y con el habla infantil. En algunos casos, el ejemplo aparece insertado en una frase y en otros casos se acompaña de la traducción.

Abstract: In this article we analyze the onomatopoeias of the Basque dialect of the Erro Valley. Some of these are also common to other dialects, some others, however, are specific to it. In this paper we present a classification of onomatopoeias into semantic fields. This taxonomy rating includes sounds, nicknames, movements and objects that make noises, animals and with things of little value, games, as well as onomatopoeias associated with eating and with children's speech. These onomatopoeias are illustrated both by means of examples in phrases or with a translation.

1. Onomatopeiak zer diren

Orain arte onomatopeiak baztertuxe egon dira sistema linguistikoa, ikuspegi formalisten aldetik, bereziki; bazterketa honetan zerikusia izan dute hainbat hizkuntzalariren eraginek. Saussurek, erraterako, sistema linguistikoa parte ez direla kontsideratzen zuen: “no podían considerarse elementos orgánicos de un sistema lingüístico”. Urrutira joan gabe, Newmeyer amerikarraren hitzek honelaxe diote: “The number of pictorial, imitative, or onomatopoeic non derived words in any language is vanishingly small” (1993: 758).

Ibarretexek eta Traskek diotenez, onomatopeiek ez dute behar bezalako arreta izan (1997: 149). Hala ere, azken honetan pentsamendu hau baztertuxe gelditu da eta gero eta hizkuntzalari gehiagok ikusi dute, hizkuntza baten onomatopeiak uste baino uga-

* *Artikulu hau, FF 12008-01844 “Origen y evolución de los dialectos vascos”, izena duen proiektuaren babespean burutu da.*

riagoak direla, eta hizkuntzaren oinarritzko atal bat osatzen dutela. Hizkuntzalari batzuek, gainera, kategoria beregaintzat hartzeko arrazoiak daudela erraten dute.

Onomatopeia hots natural bat imitatzen duen hitza dela erran dezakegu, hau da, hitzak berak adierazten duenaren soinua imitatzen duena. Horrela definitzen du Ibarretxek: (1996c: 9) “Onomatopeia erabiliko dugu soinua eta esanahiaren arteko erlazioa azpimarratzeko, horrela erabili delako euskal ikasketetan gisa honetako hitzak deitzeko”.

Charles Nodierren bereizketa bat ekarri dugu lerro hauetara, alde batetik ‘onomatopeia naturalak’ (herri guztietakoak eta hots berekoak), eta ‘tokiko onomatopeiak’ bereizten ditu (hizkuntza bakoitzak berak sortuak eta herri bakoitzeko konbentzioen arabera sortuak).

Horretan oinarrituz gure xedea da Erroibarko hizkeran dauden onomatopeien sailkapen semantikoa egitea, eta beren eremua eta erabilera zehaztea. Horregatik ez dugu onomatopeien izaeran sakonduko, horretarako dugu Ibarretxeren hiztegia eta honen ondotik etorri zen lan sakona.

Honezaz gain, zer den onomatopeia zehazteko oso egokiak iruditzen zaizkigu Grammont-en hitzak: “Hitz bat onomatopeia da hala dela sentitzen baldin badugu”.

Bertzaldetik, beti deigarria iruditu zait nola erabiltzen dituzten onomatopeiak euskaldun zaharrek, alegia, herri xehearen ahozko hizkeran nola erabiltzen diren, barrubarrutik ateratzen zaie, eta ugariak dira. Gehienetan ez dakite hitz bakoitzaren esanahia zehazten, baina ederki hornitzen dituzte eguneroko esaldiak, adib.: *zirt-zart*; *Hor daile ttur-ttur*; *Dinbi-danba zego leyoa*. Jakina, ahozko erabileran nagusitzen dira bereziki, horregatik, ez dira ikertzaileon helburu izan; eta horrezaz gain, hizkuntza batetik bertzera itzultzea zaila izan da. Bertzaldetik, belaunaldi berrietan, onomatopeiak ez dira hain erabiliak gaurko hizkera batuagoan eta egungo diskurtsoan hauen maiztasuna gutxitu dela erranen nuke.

Ibarretxek dionez, hots naturala eta onomatopeia bereiztea komeni da. Azken hau ez da hots naturalaren imitazioa, baizik eta hots horien transkripzioa hizkuntza bakoitzaren eta horren sormenaren egitura fonikoan. Horrela, onomatopeia mota hauek bereiz ditzakegu:

1. Gorputz sinbolismo fonikoa erakusten dituztenak, hitzunaren barne emozioak edo sentimentuak adierazten dituztenak: *aiei!*, *atx!*, *bai*, *to!*
2. Naturaren soinuak ordezkatzeko dituztenak: *pil-pil*, *bor-bor*, *tarrata* ‘ruido de rasgueo’.
3. Sinbolismo foniko sinestesikoa: alegia, soinu akustikoen bidez (bokal, konsonante, prosodia) ordezkatzeko dira hainbat fenomeno, entzuten ez direnak. Horren barnean daude ikus eta entzunezko ezaugarriak, ukitzeak, esaterako, tamaina eta forma: *ñañarro* ‘txikia’, *moñoño* ‘pequeño y majico’, *kili-kili*, *kilike* ‘cosquilla’.
4. Sinbolismo foniko eta konbentzionala; zenbait fonema edo fonema taldea esanahi batzuekin elkartzean datza. Esaterako, *txutxu-mutxu*, *esamesa* hizketan egotearen soinua gehienetan kontsonante txistukariekin erlazionatzen da.

Onomatopeiak asko aldatzen dira hizkera batetik bertzera. Eta halaxe da, hizkera honetan bertzeetan ez dauden hitz asko daude, eta alderantziz. Horretan oinarrituz, Erroibarko onomatopeien bilketa edo egin daiteke.

Onomatopeia ugari duten hizkuntzetan, eratorpena eta hitz elkarketa ugaria izaten da. Euskaraz, gainera, hitz berria sortzeko erraztasuna dela eta oso aise izaten da izen berriak sortzea unitate morfologikoetatik abiatuz. Hauetako garrantzitsuen da izenaren funtzioa duena, adib. *tzitzor* ‘granizo’. Bertze talde handi bat da adberbioaren funtzioa egiten duena, gehienak moduzkoak dira, hauetako anitz *-ka* eratorpen atzizkiarekin osatzen dira: *kurrinka*. Hauetako beste anitzek aditzaren funtzioa daukate, *-tu* aditz atzizkiarekin osatutakoak, adibidez: *putzikatu* ‘destrozar, hacer pedazos’, *kazkarratu*, *kazkurretu* ‘ponerse de mal talante’. Bertze batzuk adjetibo funtzioarekin aurkituko ditugu: *tirripittin* ‘bonito y gracioso’, eta baita adberbioaren funtzioa daukatenak ere: *tipi-tapa joan zen* ‘andando despacito’.

Bukatzeko, badira batzuk interjekzio gisa sailka daitezkeenak; horien artean sartu ditugu etxabereak deitzeko soinuak (*mis-mis!*, *ttauri-ttauri!*), eta baita ere hainbat adierazpide: *kia!*, *ako!*, *ekilikua!*

Onomatopeien eremua oso irristakorra da, izan ere, hizkuntza bakoitzak modu desberdinean interpretatzen ditu hots naturalak. Gainera, hots naturalak entzuteko ahalmena aldatu egiten da, bai leku batetik bestera, eta bai pertsona batetik bestera ere. Halaber, entzumena eta arreta-mailaren arabera aldeak daude, entzumen-mailak eta arreta-mailak interpretazio bat edo beste sortzen ditu. Azkenik, hizkeren arabera aldeak daude; hori dela eta, gure helburua izanen da Erroibarko hizkeran bildu ditugunak sailkatzea eta ezagutaraztea.

2. Onomatopeien semantikari buruz

Hizkuntza guztietan bezala, onomatopeiak erabiltzen dira hainbat alor semantiko deskribatzeko, Traskek bost alor proposatzen ditu (1997: 257); beroietan hitz multzo hauen kontzentrazioa ikusten ahal da.

1. Animali txikiak.
2. Ekintza desberdinak (mugimendua, komunikazioa, argia, janaria, edaria); eguraldiari lotutako fenomenoak.
3. Musika-tresnak.
4. Ezaugarri fisiko eta psikikoak.
5. Sexuarekin loturiko hitzak.
6. Beste batzuk: balio gutxiko gauzak, tresnak.

Guk bertze sailkapen bat egin dugu; kontuan hartu behar dugu guk datuak bildu unean hizkera ez zegoela oso bizirik. Jakina denez, egun euskaldun zahar guti gelditzen dira. Hori dela eta, semantikako alor askotan ez dugu adibiderik aurkitu; ordea, hizkera bizi-bizi dagoen hizkeretan aberastasun handiagoko adibideekin osa daiteke lana.

Egitura morfologikoari dagokionez, ez dugu zehatz-mehatz aztertuko, baina orokorrean esan dezakegu badirela, ohi bezala, errepikapenez sorturikoak: batzuk erabatekoak (*putz-putz*, *kili-kili*) eta beste batzuk zatikako errepikapenak dira: *ñiki-ñaka*, *xiri-zarra*. Duten funtzioari dagokionez, batzuetan izenak dira: *asotsa*, *ufetsa...* bertze batzuetan adberbioak: *marmarka*, *tzirurike*, eta badira horietatik sorturiko aditzak ere:

ziztetu, dilindetu. Jakina denez, egitura konplexuagoak sortzeko mekanismoak arruntak dira euskaraz, eta horrela, izen, adjektibo edo adberbio berriak sortzen dira: *arkumaka*.

Bertzaldetik fonemen erabilerari dagokionez, ohikoa da *f*- fonema haizezko ekin-tzekin lotzea: *fu eman, ufets* etab. Arrastaka ibiltzea edo zerbait ekartzea adierazten duten hitzetan *r*- fonemarekin osatzen diren bezelaxe: *terre-terre*. Soinua ordezkatzan dutenean dardarkariak agertzen dira: *karraka, burrunbe...* eta baita txistukariak ere: *txuku-txuku*. Edo loditasuna adierazten denean, *o* fonema agertu ohi da: *potoko, tokota*.

2.1. *Soinua adierazten dutenak*

Talde honetan sartu ditugu hitz batzuk onomatopeia soilak direnak, alegia, hotsa bera adierazten dutenak, eta bertze batzuk, hotsaren abstrakzioaren adierazleak direnak. Gauzen hotsen inguruan hainbat eta hainbat aldaera daude; batzuk uraren hotsa adierazten dute. Bertzaldetik, negarrarekin, kexarekin, tresnek egindako kolpeekin, animaliek egiten duten soinuarekin hainbat adjektibo eta tresnen izen sortu dira, bertze atal batean sartu ditugunak.

Arkumaka: arkumaka, marraskaka <Gimiendo>. *Arkumaka zagon bei ure*.

Arrankure: arrangura, kexa <Queja, lamento>. *Jendeak bear du bizi trankil, trankil, ez arrankurekin*.

Asotsa: zarata, pertsonen soinua <Ruido >.

Burrunbe: zarata, soinua <Estruendo>.

Furrutoska: irrintzia <Chillido chirriante>.

Karranka: kurruska, karrakots <Crujido, ruido chirriante>.

Kaxka, Kaska-kaska: kolpea <Golpecito>. *An ari nitze kaxka-kaxka*.

Kaxkaka: kolpeka <Golpeando>.

Kaxkarabil, kaskarabil, kaxkabil: kaskabiloa <Cascabel>.

Kirris-karras, karras-karras: hortzen soinua <Sonido de dientes>.

Kirriski-karraska: fruta hortzekin jatean sortzen den soinua <Sonido al comer la fruta>.

Klaxka: soinua <Manera de hablar clara>. *Ze klaxka duen honek! 2*. <Cencerro rectangular que se les pone a las ovejas> ardiaren joale txikia.

Kriski-kraska: belarra zanpatzean sortzen den soinua <Sonido al aplastar la hierba>.

Kukuruku: oiloaren soinuaren onomatopeia. *Lokak iten du klo-klo, ta ollarrak kukuruku* (Lin).

Marmar, marmara: kexua, arrenkura <Protesta>. *Nere lengusuen aite ala ze, dena marmara*.

Marmarka: marmurien <Protestando, murmurando>. *Izeten dire yende gaitsetsak beti ari-tzen baitire marmarka bertzeri*.

Marmarriatu: marmarriatu <Protestar>. *Marmarian ari da egun guzian*.

Marraka: marraka, ardi aziendaren oihua <Balido de oveja, grito de dolor, gemido de los animales>. *Ardi-marraka gure bordan 2*. <Maullido de gato>. <Sobrenombre que se les da a las personas malhumoradas y que reniegan constantemente>. *Ori dabile beti marraka*.

Marrakaz: marrakaka <Balando, gritando, gimiendo>. *Umiakin balin bedago ta bereixten balin bauzu umiaingandik aitiko da marrakaz*.

- Marranta, marrantatu*: ahots galera <Ponerse afónico>.
Marraska: nigarra, oihua <Llanto>.
Murtzuri: negarra, marmara. *Murtzurieka*: marmarka.
Olo-karaka: oiloaren karaka <Cacareo de la gallina>.
Tartarreatu: hitz egin, mintzatu <Hablar mucho y con poco fundamento, dando la tabarra>.
Ttaka-ttaka: esnea edatean sortzen den soinua <Sonido al beber la leche>.
Txin-txin: diruaren hotsa <Sonido del dinero>.
Txuku-txuku: marmara, esamesa <Murmuración>.
Txurruسته: iturria, ura erortzen den tokia <Grifo>.
Txurrutada: zurrutada <Trago>. *Txurrutada bet ur hartu biar dugu*.
Txurrutarri, Zurrutarri: ontziak garbitzeko harria. <Vertedero de la cocina, piedra de fregar>.
Tzirurike: txirurika <Silvando o tocando algún instrumento>. *Nor ari da or tzirurike? 2.*
 <Ruido chirriante, silvido>. *Armaria erekitzen asten nuelaik iten zue tziruket*.
Tzuku-tzuku: edatea xurgatuz <Beber absorbiendo>.
Ufets: corrocada <Eructo>.
Zalapartaka: zarata eginez <Haciendo ruido>.
Zaragata: zarata, nahasmena <Ruido, follón>. *A ze zaragata in zute mutiko goyek!*
Zirurike: gurpil autoen soinua, txistua. <Ruido estridente>.
Zurrunga: zurrunga egitea lo zaudenean <Ronquido>.
Zurrutero: edatea maite duenari esaten zaio <Se dice del que le gusta la bebida>.

2.2. Soinuaren tresnak, bereziki perkusio tresnak izan ohi dira

- Danda*: ezkil hotsa <Campanada>.
Karraka: elizetan jotzen zen zurezko tresna, soinu handia egiten duena, pertsona hitzontzia. <Instrumento de madera utilizado en la iglesia para hacer ruido>.
Kuzkulle: joale txikia <Cencerro pequeño>.
Punpa: joale handia <Cencerro grande>.
Ttun-ttun: musika tresna, soka batzuk eta kajoi bat daukana <Salterio>.
Turuta: <Bocina, corneta>.
Txintxa: ardiek daramaten joale txikia <Cencerro pequeño de las ovejas>.
Txirrin: txirrina <Timbre>.
Txulubite: txirula modukoa, txistua izan daiteke edo soroan adar batez egindakoa <Especie de txirula>.
Tziztu: txistua <Silbato>.

2.3. Goitizenak

Goitzen anitz delako pertsona horrek egiten duen soinuan oinarritzen dira, horiek duten itxuran sortzen da onomatopeia:

Karraka: anitz mintzo den pertsonaz esaten da <Hablador>.

Kaxka: Mezkirizko baten goitizena <Apodo de un hombre>. *Kaxka erraten tzekote, Gereñengoatek man tzeko tiruat orrei ta orduen erraten zute.*

Kixkil: goitizena, gaztaren kizkila zeramalako <Aro redondo para hacer el queso. Apodo de hombre de Mezkiritz>.

Matrako: pertsona zakarra, petrala. <Apodo común en estos valles, persona de poca cultura y de ademanes toscos>.

Tararira: pertsona aldakorrra <Persona cambiante>.

Tarta: tetela, hitz totalka aritzen denari esaten zaio. <Tartamudo>. *Hor da Buruzuriñeko tarta goi!*

Tartarro: pertsona hitzontzia <Hablador>.

Tokota: aurpegi borobila zuten familia bateko emakumeei esaten zitzaien. <Nombre de mujeres regordetas>.

Zaratrako: mozorrotutako gizona, Aurizberrin <Disfraz de hombre con una cabeza grande>.

2.4. Mugimendua

Atal honetan mugimenduarekin loturikoak sartu ditugu; batzuk urratzean, edo maruskadura egitean sortzen dira. Beste batzuk irri egitean, doi-doi ibiltzean, dardara egitean, zintzilikatzean edo kolperen bat jotzean. Gizakiak hauek guztiak imitatu ditu eta bere mintzairara ekarri ditu.

Arramaska, arramizke: harramazka <Arañazo>.

Arrebutxi: gauzak besagainka botatzea <A voleo>.

Atz in: hazka egin <Arañar>.

Bilintxi-balantxa: kulunkatu <Columpiarse>.

Dardarike, dardara, daldarike: dardara. <Temblor>. *Daldarike dago andre goi.*

Dil-dil: dardara <Temblor>. *Dil-dil egoten ze gizon goi.*

Dilindan: zintzilika <Colgando>.

Dilindetu: zintzilikatu <Colgar>.

Dir-dir, dirdiretu: disdiratu <Brillar el sol>. *Iruzkie dir dir.*

Errestatu: herrestatu, herrestan eraman <Arrastrar>. *Ezin errestatuz zangoak!*

Firurikeka: bueltaka, abiadura handian ibili <Ruido chirriante>.

Inbuluzkeka: itzulipurdika <Dar volteretas>.

Inbuluzketu: itzulipurdikatu <Revolcarse>. *Mando ura botatzen zelaik iten tzue.*

Irri egin, irrizajaka: irriz ajaka egon. <Reirse a carcajadas>.

Kirrinki-karranka: onomat. <Chirriando>. *Karro oyek kirrinki-karranka.*

Kirriski-karraska: fruta hortz tartean jatean egiten den soinua <Ruido al comer fruta>

Kukurrubiko: kukubilko <En cuclillas>.

Kunke: axuriek bataztean amarengandik edatean ematen dituzten golpeak <Golpe que dan los corderos al mamar>.

Maingu, mainguke, maingi ibili: mainguka ibili <Andar cojo>.

Marruxketu: zura urratu, tarratatu <Cepillar la madera, restregar>.

Putz-putz: miatzen ibili <Andar registrando> *Beti putz-putz Montaineko* dio esaera zahar-
rrak Aurizberriko etxe bati buruz.

Tapa-tapa: 1. laister xamar ibiltzea <Andar rápido> 2. Lan jarraitua adierazteko esamol-
dea, eginahala <Trabajo constante>.

Tarrapataka: presaka, arrapaladan, erori ez erori <A tropezones, atropelladamente>.

Tarrapataka torri ze gure mutiko goi.

Tarrapatan: bakerik ez duena, lasterka dabilena <Que anda atropelladamente>.

Ter-ter: poliki-poliki dabilenaren pausua <El que anda despacio>.

Tipitan-tapatan: tipitin-tapatan <Onomatopeya del paso corto y ligero>. *Tipitin-tapatan
torri ze Pello*.

Tipi-tapa: onomat. Pausu motza eta arina <Paso corto y ligero>.

Tirri-tirri: alde batetik bestera ibiltzea <Andar de un lado para otro>. *Tirri-tirri ibiltzen
tzire segundila oyek*.

Tittili-tattala: poliki eta dorpe ibiltzea <Andar torpemente>.

Ttuku-ttuku: ixilka-mixilka ibiltzea <Andar silenciosamente>.

Tur-tur, ttur-ttur: poliki-poliki ibiltzea <Andar despacio>.

Txinguli-manguli: modu batean edo bestean <Andar de un modo u otro>.

Tzilipurdika: bueltak eman ipurdia goraturik <Voltereta, con la cabeza abajo y las pier-
nas arriba>.

Tzirizorian: noraezean ibili <Andar sin rumbo>.

Tzurruzte: zulo txo batetik isurtzen den ura <Agua que cae de un agujero>.

Zerrel: zerbait arrastaka ekartzea <Arrastrar algo>.

Zilintze: zintzilikatu <Colgar>.

Zinbili-zanbala: zabua <Columpio>.

Zirripi-zarrapa: gauzak egitea ordenarik gabe, edozein modutan <Hacer las cosas sin
orden>.

Zitz: tzitzatu <Punzar>.

2.5. Animaliak deitzeko deiak

Anitz dira animalien inguruan sortzen diren onomatopeiak. Horietako asko deitzeko erabiltzen dira eta asko, animalien soinetatik sortuak dira. Gizakiak batzuetan animalia-
ren oihua imitatu eta erabili egiten du, eta gero, hori, animalia-
ren izen arrunta izatera pasa daiteke; *mis-mis* kasuan bezelaxe. Katuaren soinua *mis* antzekoa da, eta gero, hainbat katuk *Misino* dute izena. Gauza bera gertatzen da oiloarekin, *ttitta* da txitoei deitzeko modua.

Gizakia eta animalia-
ren arteko traturako horiek erabiltzen dira, eta batzuetan, interjekzio-
tzat jotzen dira; sail honetan ere, bizimodu aldaketa dela eta, anitz galdu
dira. Herriko bizimoduan, ordea, lehenago oso arrunta zen animalia bakoitzari bere doi-
nu zehatzarekin deitzea: ardiari *ñok*, *ñok*, eta behiari *txola*, *txola*.

Era berean, hauetako batzuk animalien izenak dira.

Aida: behiak ziztatzeko deia <Llamada a las vacas>.

Axl!: mina adierazteko soinua <Expresión de dolor>.

Aunka, aunke, aunkez: zaunka <Ladrado>.

Aunkeka: zaunkaka <Ladrando>. *Tzakur horrek iten du aunke. Tzakurre dago aunkez.*

Axatu, xaxatu: txakurra ardiak zirikatzen duenena <Azuzar>. *Axele, axele!*

Barra-barra: onomat. ardia deitzeko deia <Llamada a las ovejas>. *Aida barra-barra.*

Bil-bil: erleak deitzeko oihua <Llamada a las abejas, a la vez que se golpeaban dos piedras>.

Bis-bis/ biz-biz: erleak deitzeko deia, eta baita umeek pixa egin dezaten. <Llamada a las abejas>.

Burtxintx: urtxintxa <Ardilla>. *Burtxintxe oyetaik ere guti zaundiko dire orai.*

Futots: hudo <Hurón> *Lat. Mustela fudo. Bai, futotxak ibiltzen tzire inguru honetan.*

Gatapurtxintxe, kataburtzintze: kataburtzintze <Ardilla>.

Klo-klo: oiloaren soinua <Canto de la gallina> *Oiloak iten du kloklo eta ollarrak kukuruku.*

Kukula: arkakusoa <Pulga>. *Sarna fuera, kukula atera fuera!*

Kukurruku: oilarraren soinua <Canto del gallo>.

Kukurruxte: oilarraren gaildurra <Cresta del gallo>.

Kurrinke: txerrien soinua <Sonido del cerdo>.

Kux-kux: txerrien deia <Llamada del cerdo>.

Mis-mis: katuak deitzeko soinua <Llamada del gato>.

Ñok-ñok: ardiak biltzeko deia <Llamada de la gallina>.

Papagorri, papogorri: papagorria <Petirrojo>. *Papagorri oye tire hemengo txori ttarrenak.*

Pipi: pipie <Pepita, enfermedad de los pollos y gallinas que consiste en un tumorcillo que les sale bajo la lengua y les impide cantar y cacarear>. *Mien izeten dute pipie ta kentzen dakote zenbaitzurek, badakitenek.*

Pitika, bitika, pitike: antxumea. Onomatopeiaren antza du, baina ez zaio motibaziorik ikusten <Cabrito>.

Purra-purra: oiloak deitzeko soinua <Llamada a las gallinas>.

Purri, ttita!: oiloak deitzeko soinua <Llamada a las gallinas>.

Tox-tox: behiak deitzeko <Llamada a las vacas>.

Tauri-tauri: erleak deitzeko soinua <Llamada a las abejas>.

Ttako: ttako <Operación que se les hacía a los cerdos para extraerles ampollas de la boca; cuando se les ponían negra, los animales morían. Fiebra aftosa o glosopeda>.

Negu ontan ere ttakoa in biar dugu.

Ttor-ttor: ardia deitzeko soinua <Llamada a las ovejas>.

Txapa: txakurra deitzeko soinua <Llamada al perro>.

Txingurri, txinurri, tzinurri: txinurria <Hormiga>. *Txingurri aunitz ibiltzen zire ordik.*

Txola: behiak lasaitzeko soinua, laztantzen zaien bitartean <Voz para llamar a las vacas>.

Txugarima: hegabera, txori mota <Avefría>.

Txurra: ardi mota bat <Tipo de ovejas>.

Usi, ausi, uxu: oiloak uxatzeko soinua <Sonido para ahuyentar a las ovejas>.

Xapi: katuak izutzeko deia <Sonido para asustar a los gatos>.

2.6. *Balio gutxiko gauzak*

Antza denez, mota askotako balio gutiko gauzek, txikiak edo zati txikiez egindakoez toki bat hartu dute onomatopeien munduan.

Aguatxirri: esaten da bazkariak ur asko duenean <Comida aguachinada>.

Altxirri: ardiaren kaka <Excremento de oveja>.

Erresto: hondarra <Resto>. *Oraño nik uste baden erresto zerbait herri hontan.*

Errestako: errestakoa <Rastrillo que se pasaba en la tierra>. *Pasatzen ze lenago area, gero errestakoa.*

Fitsik ez: deus ez, ezer ez <Nada>.

Harramako: balio gutxiko zerbait, ez duena probetxurik <Algo que no tiene provecho>.

Harramakorik ez karri onata!

Kazkarria: kazkarria <Trozo de excremento seco adherido a la piel de los animales y a la lana de las ovejas>. *Kazkarriaz bete da hori.*

Kurruxko: ogiaren muturra <Punta del pan>.

Mizka: pixka bat, balio gutiko gauza <Cosa de poco valor>.

Mizkinkerie: <Gula, golosina>. *Mizkinkeri oyek gustetzen zeizkio.* 2. iz. hondarra <Restos, cosas pequeñas, supérfluas>. *Mizkinkeri oyeekin ibiltzen da beti (Mez).*

Purruxka, purruxke: porroska 'pedazo'. *Purruxka anitz uzten dute ume goyek.*

Purruxta: barre-purrustada <Risotadas> 2. zerbaiten zati bat <Parte de una cosa>.

Purtzil: fundamentu gutikoa <De poco fundamento>. *Ze mutilo purtzile!*

Purtzileri: purtzileria, gauza txikiak <Menudencia>. *Purtzileri da gauze zerbait eztena fundamentu andik ta ai zera denbora galtzen.*

Puztur: puzturra <Excremento muy duro>. *Gure aurrek puzturrek iten tu egun oketan.*

Tximista: urraren adaxkak saskiak edo esportak egiteko erabiltzen direnak <Ramas de avellano>.

Txirdil: dindirri, zintzilikatzen duen zerbait <Colgajo>. *Begira ze txirdile!*

Zarandaja: nahasmena <Lío, jaleo>. *Zazi zarandaja oyeke!*

2.7. *Eguraldiari loturikoak*

Eguraldiak onomatopeia ugari sortu ditu: euriaren soinua, kazkabarra, tximista, txingarra edo itsasoa; alegia, fenomeno meteorologiko hauek soinua sortzen dute erortzean edo mugitzean.

Bolada: bolada <Golpe, ráfaga>. *Instante batetic bercera Ixasoaren boladac goiticen cituen ceruco odietaraño* (Erro).

Danba-danba: elurra erortzen denean egiten den soinua <Sonido al caer la nieve >.

Fisusitxe: bisutsa <Ventisca>. *Egun fisutse dabilek.*

Ihortziri: trumoa <Trueno>.

Kazkaragar: kazkarabarra <Granizo>.

Langarra: euri leun eta geldoa <Lluvia suave>.

Lantzurde: lantxurda, antzigarra <Escarcha>.

Lapazta: lapatxa, elur-malata txikia. <Copo pequeño de nieve>. *Elur puxket botatzen duelaik, bider o iru eri edo ola goratasunian, lapazta deitzen da ori* (Mez).

Otsaila, Firilli-faralla: erraten da euria hasten denean elur maluta txikiakin.

Orro: orroa <Estruendo del mar>. *Ixasoaren orroec lazcacen cituela* (Erro).

Ortots, ortoskaka, ortosketa: ortotsa, ekaitza, erauntsia <Trueno>. *In du ortots aunitz. Ali-maleko ortosketa*.

Tzitzor, txetxor: kazkabarra <Granizo>.

Tximista: rayo <tximista>.

Xirimiri, txirimiri: euri fina, langarra <Lluvia fina>.

2.8. Jokkuak

Sail honetan joku hutsak sartu ditugu, eta baita hurrek kantatzen dituzten kantak. Hauetako batzuk formulak dira, esaldi eginak:

Arrekapete: elizako zimiterioan jokutzen den jokua ‘juego que se practicaba en el atrio de la iglesia’.

Txorro, morro, piko, tallo, ke. Hau da hurrek kantatzen zuten formula, bat bestearen gainean jartzen zirenean jolasteko.

Txalo: hauxe da txaloak eginez kantatzen zen kanta.

“*Txalo txin bis/
gure haurrak bortz hortz in/
seigerrenak huts in/
Datorla amatxi/
opil aundi batekin/
arekin zopak in/
denak ase gaitetxin*” (Mezkiritz).

Tximeletari kantatzen zaiona hauxe zen:

*Fol-fol-fol
Katalingorri, iruzki zuri/
fol-fol-fol edo fu, fu, fu*

Karabi-karaba, que miro ya: <Juego infantil> bertzela geldirik egon behar zuten, nagusiak burua bueltatzen zuen bitartean,

Kaxkulo, kazkulo: kazkuloa <Maderito pequeño de boj, tocón para jugar a la calva>. *Kaxkulo bat paratzen zute, ezpelezkoa ini*.

Kirikeka: kirikaka, zelatan <Acechando, espiando>. *Kirikeka da etxe eskinetaik begiretuz nor zer aiden iten*.

Kuxiniketa, kuxineta: kuxineta, joku mota bat <Juego con trocitos de cerámica de color, procedentes de vajilla rota>. *Tarrak ginelaik kuxinetetara jolasten ginue*.

Manfulle: Erroibarko dantza mota bat Nafarroa Beheretik datorrena <Danza del valle de Erro que procede de Baja Navarra>. “El baile de la manfullé/ que lo bailaba un francés/ y yo como buen soldado/ a la guerra lo lleve”

Ñaku: pilota jokaldi bat <Jugada de pelota>.

Pierril: pierril <Objeto con el que se juega a los bolos. Consiste en derribar los pierriles con las bolas>. *Pierril oyek bolaiki bota biar zire*.

Pote-pote: bote-bote <Juego infantil, consistente en tirar un bote y mientras uno lo recogía, los demás debían esconderse>. *Pote-potean aritu zire jolasean*.

Txapa: txanponak, airera botatzen den jokua <Juego consistente en tirar monedas>.

Txingiliken: txingilka, hanka baten ganean. *Txingilike ari gine gu an*.

Txintxarro: lurrean jokatzeko den jokua, zehaztugabea <Juego que se jugaba en el suelo>.

Txirrika: burnizko gorpila <Rueda de hierro>.

Txurrutaina: <Juego consistente en ponerse inclinados boca abajo y que los demás salten encima de la espalda. En castellano “el burro”>. *Elizeko zimiterio hartan yolasten ginue txurrutainan*.

Tzape: joku mota bat <Tipo de juego>.

Tziringola: burnizko uztai bat, bertze batekin gidatzen dena <Juego con un aro de hierro guiado>.

Tziz: txanpon bat botatzen zen jokua hormaren kontra, gero neurtzen zen distantzia.

Zanbaluzka: zabua <Columpio>.

Zinbili-zanbala: zabua <Columpio>.

2.9. Gorputzarekin loturikoak

Gorputzak egiten dituen soinuak, ahots marrantatua izatean, puzkerra botatzean edo dardara egitean sortzen ditu onomatopeiak. Erraterako, haizearekin erlazioa daukate-nek *f*- izan ohi dute: *bufetxa*, eta *ufetsa* bezalaxe.

Arrosieka: aharrausi egin <Bostezar>.

Atrija, atije: atximixka egin <Pellizcar>.

Atxatxun: kordegabetu, kordea galdu, zorabia, larritasuna <Pérdida de conocimiento>.

Atxatxun bat man zeko arrei.

Bis-bis: pixa egin <Orinar>.

Bufetxa: puzkerra <Ventosidad>.

Burrusteka: besagainka bota <A voleo>.

Daldara: dardara <Tembleque>.

Fu man: putz egin <Soplar>.

Kalix: kalitxa, garatxoa <Verruga>. *Kalixek, ekentzen zire lenago odola ateraziz*.

Kokoritu: kokoriko, kukubilko <En cuclillas>.

Kixkur: kizkurra <Rizado> *Kixkur-kixkurre inik paratzen zizuste plantxaikin bi altzimaldiak*.

Kukurrubiko: kokoriko, kukubilko <En cuclillas>.

Marranta: marranta, zintzuruko edo eztarriko gaitzen baten ondorioz <Afonía>.

Mazkaro: mazkaro <Mancha de suciedad o de tizón en la cara>. *Mazkaro aundi bet duzu ankan* (Lin).

Pitili: pitilina, zakila <Pene>. *Mutiko ori ai de beti pitilie atratzen*.

Txikar, txikar, txiger: txikia <Pequeño>. *Urtxiger, Biritsikar*.

Txindirioa: maskurra <Panadizo>.

Txingar: txikia. *Eritxingar* ‘behatz txikia’.

Txintxurri: 1. Eztatia <Garganta> 2. Pausu estua. *Txintxurri mehar* <Paso estrecho>.

Tzopin, *zopin*, *zopirin*, *zotin*: zotina <Hipo>

Txilko, *xilko*: txilkoa, zilkoa <Ombligo>. *Txilkua agerien zauken neska arrek*.

Tximiko: zimikoa <Pellizco>. *Balin bazire lemexiko aldie zutela jantzi berrie paratzen zutela egiten niote tximiko bat erranez <<tximiko berri>>*.

Ufets, *bufets*: korrokada <Eructo>.

2.10. *Janariarekin eta edariarekin loturikoak*

Janaria eta edaria dela eta, onomatopeia anitz sortzen dira; edariak eztaarritik behera egiten duen hotsa imitatuz edo bazkari berezi baten izena asmatzean. Azkuek anitz bildu zituen edatearekin erlazionatua zituenak, adib. *urrupe*. Erroibarko hizkeran bada errefrau bat, janariaren ugaritasunarekin honekin lotua: *Dagoenean bonbon, ez dagoenean, hor konpon*. Azkuek “Literatura popular del País Vasco” bildurikoaren antzekoa da:

*“Dringilin dron (ondo edan),
gaur Gabon,
sabela betea daukat eta,
besteak hor konpon”.*

Honatx gure eremuan erabiltzen direnak.

Marrakuku: taloaz eta gaztaz egindako opila <Comida hecha con talo y queso> Baztan-darrei esaten zitzaien: *Baztandarra tuku-tuku, kolkoan mile marrakuku* (Intza).

Patxaka: basa sagarra, oso mina dena <Tipo de manzana ácida>.

Patxarra: pattarra <Aguardiente>.

Piporropil: opil batzuk festetan jaten zirenak <Bollos que se comían en fiestas>.

Tantta: tanta, orokorrean ardoari esaten zaio <Vino>. *Bota tanta pixkoat erraten da*.

Txinte: tinta, ttinta, ttantta <Gota>. *Ola artzen da azukre koxkor bat eta arei bota ainbertze petrolio txinte* (Mez).

Urrupa: zurrupa <Trago>.

2.11. *Landareak*

Onomatopeiak erabiltzen dira bertze alor semantiko batzuk izendatzeko, erraterako, landareena:

Azkurrubi: azkurrubia <Planta no identificada utilizada para quitar las verrugas de los animales>. *Azkurrubie ibiltzen ze kalitsek kentzeko*.

Babatxa, *babatza*, *babaratz*, *gabatxa*: pagatxa, pago-ezkurra <Fruto del haya>.

Baboxa: pagotxa, landare belarkara (*Trifolium incarnatum*) <Trébol. Hierba ancha y corta, de segundo corte con la que se hinchaban las ovejas>.

Kaskil: azala <Cáscara>. *Arrotze koskilak bota*.

- Koskil, koxkil*: koskola, kozkorra, artaburu aletuarena <Tallo del maíz cuando se ha arrancado la mazorca>
- Kosko*: koskoa, batez ere artoarena <Mazorca de maíz>. *Artokoskoa tire granoa dauketen buruek*.
- Krisketa* <Planta medicinal (sin identificar), que se picaba y con manteca de cerdo se obtenía una pasta que se colocaba sobre la zona afectada para quitar los diviesos>.
- Lisontsi, lintsuntsi*: isutsa lorea <Flor de saúco>. *Lisontsiz beterik zagon ura*. // *Lisontsi lore eta piñu bedeikatua* (Mez).
- Kuzkuta*: kuskuta <Planta parásita, con aspecto de hilo fino que abunda en las ollagas. Se utilizaba para curar las verrugas. Cuscuta>. *Kuzkuta ayekin kentzen ginuze kalitsek*.
- Mazurtz*: masusta <Mora>. *Ude ontan atra dire mazurtziak* (Lin).
- Mingarratz, mingerretx*: mingarretxe <Planta, Acedera>. *Lenágo sagoyétan Mingerratxa ere baze ta zenbaitzurek yaten tzute, nik ez tut lazki yan* (Lin).
- Pipirripi*: <Amapola>.
- Zumerike*: zumerika, zumea <Vara de mimbre>. *Main dizut zumerike batekin e!* (Mez). // Asmakizuna: *Luze ta mear, mundu guzia in bear, da zumerike* (Lin).

2.12. Haur mintzoa

Haur mintzoa onomatopeien sortzaile da. Batzuetan umeekin egiten diren ekintzek sortzen dituzte onomatopeiak: lo egitea, arrikonko eramatea, edo txingilika joatea. Ber- tze batzuetan, jokuak dira edota haurrei esaten zaizkien adjektiboak.

- Arrandiko-arrandatz*: Haurrek esaten zuten esaera, gauza bat lehena aurkitzen zuenean <Fórmula que se decía cuando un grupo de niños veía una cosa. El que antes lo decía se quedaba con ello>.
- Arretxintxin*: haurrak bizkarrean eramatea <A horcajadas>. *Arretxintxin ibiltzen zitue aurrak*.
- Arrikonko*: bizkarrean eramatea <A horcajadas>.
- Bibirixko*: bixkia <Gemelo>. *Ardi batek bibirixkoak in tu* (Lin).
- Bo-bo*: lo egitea haur hizkeran <Dormir en lenguaje infantil>. *Zazi bobo!*
- Kilikeri*: kilikaria, erraz kilikatzen dena <Que hace cosquillas>.
- Kiliketu*: kilikatu <Hacer cosquillas>. *Yagozi, zenbait besapetan eiten badakozu, kiliketzen dira*.
- Kili-kili*: kilika <Cosquillas>. *Inen dizut kili-kili*.
- Kokola*: txokolata <Chocolate>. *Len kokola guti yaten ginue*.
- Kokolotxe*: bizkarrean eramatea <Arre caballito>.
- Kokon*: kokon <En lenguaje infantil, dícese del monstruo infantil>. *Kokon bat torriko de*
- Kokoritu*: kukubilko jarri <En cuclillas>.
- Koxkortu*: hazi <Dícese del niño crecido> *Aur goi anitz koxkortu de*.
- Kukurrubiko*: kukubilko jarri <En cuclillas>.
- Kuskuseatu*: zokoak mihatu. <Mirar, registrar los rincones>.
- Kuxineta-kuxiniketa*: haur txikien jokua <Juego infantil consistente en jugar con trocitos de loza>.

Llollo: esnari esateko modua, haur hizkeran <Leche>.

Ñiki-ñaka: zirikeka ibiltzea, haserre <Andar enfadado>. *Oyek beti daitze ñiki-ñaka, ori haurridetan izeten da, ori de yoku bet aurrena kasik.*

Piko-piko: mokoka <Discutiendo>. *Or daitze piko-piko.*

Pote-pote: pote bat bota eta izkutatu, joku mota bat <Juego infantil>.

Potoko, potoko: 1. zaldi txikia <Caballito>. 2. txikia eta borobila <Chiquito y redondo>.

Pupu: mina, haur mintzoan errana <Dolor>. *Xer duxu, pupu?*

Talotxin: zaplastekoa <Tortita cariñosa>.

Tas-tas: zaplastekoa <Tortazo>.

Tetela: hitz totela dena <Tartamudo>.

Totoriko, Totoriketu: kukubilko <En cucillas>.

Tattarra: neska txikia <Niña pequeña>.

Totto: goxokia, haur hizkeran <Caramelo>.

Txapada: zaplastekoa <Tortazo>.

Txingili, txingilika: lurean jolasten den jokua <Juego a la pata coja>.

Txitxi: haragia, haur hizkeran <Carne> *Jan txitxi pixkoat!*

Txizpurri: ile kizkurra duen neskatxa <Pelo rizado>.

Txongolo: txonkatila <Tobillo>. Hau zen kantatzen zen abestia haurraren zangoak hartuta, *txingili-txongolo*.

*Txingili, txongolo/
gure haurra nongo/
ona bada etzeko/
gaixtoa bada Pellorendako!*

Txotxolo: tuntuna <Tonto en sentido cariñoso>.

Ziriketu: zirikatu, ziria sartu <Incitar>. *Ez kiliketu yago.*

2.13. *Tresnak eta tramankuluak*

Tresna anitz onomatopeietan oinarriturik daude, batzuetan, horiek maneiatzean egiten duten soinuaren abstrakzioarekin; tarratuluarekin gertatzen den bezala, *trrrra*-en anzeko soinua egiten du.

Filde, filda: filda <Cincha de los animales que se les ajustaba debajo de la tripa>. *Filda ertxituik astoa etzaken erori.*

Furrillo: furrilloa <Pestillo de madera, andabilla>. *Furrilloa da olaxeko troxoa erdien xilotekin, sartzen da iltze bat emendik ta atarie erekitzeko zuzentzen da.*

Kalaka: kalaka, Aste Santuan jotzen zen zurezko tresna <Matraca hecha de tres tablillas utilizada en Semana Santa>. *Lenago Garizumen kalakak eta karrakak soñatzen zire, tablekin ta bertzia erruedatekin ibiltzen baitzen.*

Katxeta: katxeta <Tachuela, clavito de zapatos>. *Katxeta zire olako iltze txar batzuk.*

Kaxeta: katxeta <Escabel, asiento pequeño>.

Kixkil: 1. gazta egiteko zurezko molde borobila <Molde para hacer queso> 2. Mezkirizko gizon baten goitizena eta bere etxearena ere bazen <Apodo>. *Mezkirizko etxetan bakotxa bere etxean bizi da. Bakarrik Kixkilen Bentan ez da ala.*

Klaxketa: <Pestillo>.

Klisketa, krisketa: krisketa, maratila <Pestillo>. *Atari orren krisketa autsi de.*

Kuttun, kutun: kutuna <Especie de bolsita que llevan los niños recién nacidos y donde se meten los evangelios>.

Kuzkulle, kuzkulleko: zintzarria, joarea, txintzarria <Cencerro>. *Kuzkulleko ure aitzen ginuelaik zauntzen gindue gure ardiek.*

Marruxketa: marrusketa, zurginaren lanabesa <Cepillo de carpintero para refinar la boca de las cucharas de palo y para hacer mangos de azadas etc>.

Tarratulo: bilabarkina <Berbiquí>.

Trokola: txirrika <Especie de polea para subir cosas>.

Tuttu: zerbait estua, hodiaren itxura duena <Tapón de la bota de vino y agujero del pico del porrón>. *Kentzatzu tuttu goi. Basatutu*: basatutua <Se le denomina así a una especie de masa que hacían con el saúco extrayendo el interior del tallo y que se utilizaba, metiéndola en un tubo, para disparar>. *Basatutu oyekin botatzen ginue tiroa pezala.*

Txarrantxa: behiak garbitzeko burdinezko eskubila. <Cepillo para rascar a los animales> *txarrantxa zar batzuk batugu agoztegien.*

Txirribile: <Devanadera>.

Txirrika: burnizko gorpila, haurrek eramaten zutena burni batekin <Rueda de hierro>.

Txirimista: leiho txikia, etxeko beheko partean irekitzen zena <Ventana pequeña>.

Txotz: makil txikia <Clavija, palillo>.

Tzirriztilo: korapiloa, txoriak hartzeko egiten zen tranpa zaldiazen ileaz egina. Punta batetik askatzen den korropiloa. *Hemengo gizonen tzirriztiloat paratzen zute txoriak arpatzeko.*

Tzurruzte: zulutxo batetik isurtzen den ura <Grifo>.

Zarrakamalda: <Marrazo. Gancho para quitar matas de los ribazos>. *Zarrakamaldaikin kendu biar dire belar oyek.*

Zinga, tzinga: burnizko pieza, zuhaitzean sartzen den zirria <Pieza de hierro>.

Zoketa: zoketa <Guantelete de madera que emplean los segadores para protegerse de las manos>. *Zoketa anitz izeten zire or dilinden.*

Zokete: zoketea <Guantelete de madera>. *Zurezko zoketeak paratzen ginuze.*

Zorrotz: zorrotza <Afilado, agudo>. *Zorrotzarri*: zorrotzeko harria <Piedra de afilar>.

Arrie zorrotzeko aizkorak eta kanibetak ta oyek.

Zotz-txotz: makil txikia <Palillo>.

2.14. *Ezaugarri fisiko eta psikikoak*

Hainbat onomatopeiatan pertsonen ezaugarri negatiboak azpimarratzen dira, alegia, akats fisiko negatiboak edota gisa bereko ezaugarri psikikoak. Hainbatetan onomatopeiek ezaugarri fisiko negatiboak lexikalizatzen dituzte. Zerrenda honetako batzuk adjektiboak dira, bertze batzuk, ordea, aditzak edo adberbioak.

- Aufatu(a)*: handikote, potolo, puztua <Hinchado>. *Aufatua dago gizon goi.*
Borobil: borobila <Se dice al niño orondo >. *Zato onata borobil!*
Eleka/teleka: gelditu gabe mintzatzea <Hablar sin parar>.
Eleput: hitzontzi <Hablador>. *Ara, ara! gizon goi es un eleput o keleput!*
Fanfarro: harroa <Fanfarrón>. *Ure ze fanfarrokara (Lin).*
Fardel, fardelenekua: pertsona utzia, axolagabea, zatarra, gutxi garbitzen dena <Dejado, abandonado>.
Farranduska: parranda maite duen emakumea <Juerguista>. *A ze farranduska inik zauden! (Mez).*
Farrusko: farrusko <Orgullosa, fanfarrón>. *A ze farrusko dailen aur goi.*
Fiarki, fierki: fierki <Muy, mucho, firmemente>. *Maiteute fierki.*
Fullero: harroa <Orgullosa> *Mutiko fulleroak zire oye.*
Furrunda: bat-bateko haserrea <Enfado súbito>. *A ze furrundak dabilen neska goi!*
Guripa: zitala, pikaroa <Pícaro, tunante, bribón>. *Guripa ze gizon goi.*
Kankail, kankai: kankail, kankailu <Persona grande y desgarbada>. *Gizon ura kankaile da! Ai urde kankail!*
Kazkarra: 1. kazkarro, burugogorra <Borracho, grosero>. *Mutiko goi beti kazkarro egoten ze.* 2. burugogorra <Testarudo, terco>. *Aur goi ze kazkarro den (Mez).*
Kili-kolo: ezeongorkor dagoen harri bat, erdi dilindan.
Kixkil: zekena, ziztrina, pertsoneri aplikatua <Mezquino, pobre, despreciable>.
Koko: kokoa <Apelativo utilizado para denominar a la gente de los pueblos que no hablan euskara, en general son los meridionales>. *Kokoa beitikoa da. Auriz ere kokoerrie da.*
Konkor: konkorra, tontorra, sorbaldako irtengune nabaria, bizkarrezuraren desitxuratzearen ondorioz <Joroba>.
Koxkor: koxkorra <Eje de la fruta>. *Uderia yan ta koxkorra bota.*
Kozkor: 1. koskorra, indarra, adorea <Nervio, vigor, fuerza>. *Gizon orrek badu kozkorra!*
 2. <Parte dura de una madera, trozo de algo>. *Tella kozkor batéki ur beróaikin (Zil).*
 3. ogi muzturra <Extremo del pan y corteza> *Karri kozkor goi!* 4. <Crecidito, en referencia a los niños>. *Mutiko kozkorak zire oye || Mutiko kozkor oyék erraten zuten...*
Kuskusero: zoko guztiak miatzen dauden haurrei esaten zaie <Curioso>.
Lingirde: ergela <Simple>.
Marifurrunda: jenio txarreko emakumea <Mujer malhumorada>. *A ze marifurrunda ini tagon makome goi!*
Marizerrenda: janzkera zakarra duena <Mujer descuidada>. *Ara, ara! Marizerrenda goi! (Mez).*
Marmarrandi: marmara handia <Protestón, refunfuñón>. *Ori gizon marmarandie!*
Morrosko: morroskoa <Mocetón, chicarrón>. *A ze morrosko inik dagon aur goi!*
Mutzurdin: neskazaharra <Mujer soltera>. *Mutzurdin goi beti atari ondoan eoten da (Mez).*
Ñarro, ñañarro: gorputz txikia duena <Que tiene cuerpo pequeño>.
Okatu: fundamentu gutikoa <De poco fundamento> *Ai urde okatu!*
Panparro: harroa <Orgullosa>.
Panparrontzi: harrokeria, fanfarrokaria <Fanfarronería>.
Pattal: makala <Débil>.

Pelele: pelele <Fácil de dominar, de poco carácter>. *Pelele (izena) paratu zio Jozepak bere senarrai, bere andriak paratu zeko.*

Pinpin: dotore eta txukun <Elegante y limpio>. *Pinpine da bat ongi beztituik balin badago ta maten bedu inportantzia berarrek.*

Ponpoxo: 1.ponpoxa, ongi apaindua, harroa <Orgulloso>. *Jeneralian izeten da ponpoxa da mazte bat balin beda nai badu bertzea pezela in ta ori iten du. Ori gizon ponpoxo!*

Pottolo, pottoko: txikia eta borobila.

Potzo-potzo: mozkor-antza <Embriagado>. *Potzo potzo dago.* ‘Ardoarengatik zorabiatu xamarra’.

Purtzil: fundamentu gutiko pertsona <De poco fundamento>.

Putzurrim: esaten zitzaion kartetan bateko urrearekin gelditzen zenari.

Puzmin: zakarra, latza <Desgarbado, dejado>. *Gizon puzmiñe da gero ori!*

Tarrapatan: sosegurik ez duen jendea <Que no tiene sosiego>. *Tarrapattan goi torri de.*

Tartarra: hitzontzia, *tartarrear*: hizketan <Charlando>. *Han ari zen tartarrear.*

Ter-ter: poliki eta zailtasunez ibiltzea <Andar despacio y con dificultad>.

Tetela: totelka aritzen dena <Tartamudeo>.

Tirrie: tirria, irrika <Anhelos> *Au tirrie!*

Tirripittin: ttirripittine, txikia eta xarmanta <Pequeño y bonito>.

Tokilo: pertsona astunari, geldoari, potoloari esaten zaio <Pesado, gordito>. *Ara, ara, ze tokilo!*

Tanttalan: hitz gehiegi egiten duenari esaten zaio ‘fundamentorik gabekoa’ <Hablador>. *Hori de tanttalan!*

Tartarro: hitzontzia, era maitagarrian errana <Hablador en sentido cariñoso>.

Txirripittin: txikia eta polita, hurrei erraten zaie <Pequeña y bonita> *Nexka ttirripittina!*

Tuntur-tunturturik: makurturik <Encorbado>.

Tutula: ergela <Simple>.

Txirribis: zirikatzailea <Entrometido>. *Txirribis horrek ala erran zue!*

Txotxolo: ergela, era maitakorrean errana <Simple, tonto>.

Xabar: zabar <Desgarbado>.

Xalo: jatorra <Majo>. *Oso gizon xaloe da* (Irag).

Xaloki-xaloki: poliki <Espacio>. *Aziendandako gauzaik onena da xaloki mintzatzea.*

Zunzune: ergela <Simple>.

2.15. Animaliak

Anitz izan ohi dira animalia txikiak izendatzeko erabiltzen diren onomatopeiak. Guk ez dugu anitz bildu, euskeraren egoera kontuan hartuta:

Ardanbilo, armanbilo: armimaua <Araña>.

Atxanini: pinpilipausa <Mariposa> (Orotz Betelu).

Eskilatxo: eskilatxo <Picaraza, urraca>. *Eskilatxoak dire erdi zuri erdi beltz* (Lin).

Igela, negela: igela <Rana>.

Karaka: oilo karaka <Cacareo>.

Karranklan: karranklan <Alacrán o arraclán>.

Klo-klo: oiloaren soinua <Sonido de la gallina>.

Kuku: txori mota bat <Cuclillo>.

Kukune, kunkune: apoa <Sapo>.

Kukurruxte: kukurrusta, oilarraren kaildurra <Cresta del gallo>. *Gure olloak kukurruxte pollite du*.

Kukusu: arkakusoa <Pulga>. *Balinbauzu kukusuak o zorriek izein duzu bai atsa*.

Kuleka: oiloa, arraultzak erruten ari denean <Clueca>.

Kunke: axuriek bataztean, amarengandik edatean ematen dituzten kolpeak <Golpecito dado por los corderos al mamar>.

Tritta: txita <Polluelo>.

Txipa, txipe, txinuko: txipa, arrain txikia <Bermejuela>.

Tzirtzir: kilkerra <Grillo>. *tzirtzirrek ederki kantatzen tzute*.

Txitxarro: arrain mota bat <Turel>.

Zozo, xoxo: <Mirlo>. Txori mota bat.

2.16. *Ekintzak: mugimendua*

Gisa bateko edo besteko ekintzek sortzen dituzte onomatopeiak; batzuetan irri egitean edo putz egitean eragindako soinuak aditz berriak sortu ditu.

Bertze batzuetan, errepikapen erabatekoak ditugu (putz-putz) edota *-ka* rekin osaturiko adberbioak (daldarrike):

Arramaska, arramizke: arramaska egin <Arañazo>.

Atz in, azka egin: hazka egin <Rascarse>.

Azkaka: hazkaka, hazgalea <Rascándose>. *Azka ari balin beda azkaka erraten dugu*.

Azkatu: nazkatu <Asquearse>. *Lemixik yaten tzinuze orratik, beño gero, azkaten zine ta etzinue kusi nai ere*.

Bilintxi-balantxa: kulunkatu <Mecer>.

Buzterrostiko: buzterrostikoa <Coz que dan los caballos, mulos y asnos levantado las dos patas traseras>. *Buzterrostikoa iteunte zaldiek eta oyek, mandoek*.

Dardarrike: dardara <Tembleque>.

Farrastatu: farrastatu <Deshojar las cañas de maíz>.

Irri egin, irrizajaka: irriz ajaka egon <Reirse>.

Karabilkatu, karabilketu: kiribilkatu, zizurkatu <Enroscarse, enrollarse, ensortijarse>.

Bagoain orbela beti karabilketui tago, beti prest aiziakin arata onata (Lin).

Kazkarratu, kazkartu, kazkurretu, kazkurrietu: orditu, mozkortu <Ponerse de mal talante, pendenciero >. *Ardo ure aski ze kazkarratzeko* (Lin). *Kazkartu* <Golpearse>. *Badire larrañak pareta au baño anitez gorago dutenak yauzketu naizena ni eta kazkarratuik* (Lin).

Kalizke: oihua, garrasia <Grito, chilló>. *Kalizke bakarra iten zue!! Ozkiten baizekote, kalizke iten zue* (Lin)// *Ai! Ori de kalizket* (Lin).

Katzaka, katazka: katzaka, gatazka <Esfuerzo grande>. *A ze katzakak pasatuik dauzkigun!*

Kaxketako: kazketakoa <Golpe>. *Kaxketako aundie artu zue* (Mez).

Kazkarreko: buruan emandako kolpea. *Kazkarreko bat artu zue aur orrek*.

Kirikeka: kirikaka, zelatan <Espiar>. *Kirikeka da etxe eskinetaik begiretuz nor zer aiden iten*.
Kirriski-karraska: fruta hortz tartean jatean egiten den soinua <Sonido al comer la fruta>.
Koixtin: ekoist egin, hilautu, haurra galdu <Malparir>. *Ardi orrek koixtin du* (Lin).
Kokoriketu: kokoriko jarri. <Ponerse en cuclillas>. *Kokoriketu emen!*
Kozka, koska: kozka <Golpe>. *Kozka bat artu du ta orai negarrez*.
Kuli-mulika egon: Zer egin ez dakizuela edo lan gutxirekin'; *Kuli-mulike zabilzate*.
Kuskuseatu: begiratu, txokoak miatu <Registrar los rincones>.
Lamizkatu, lamixketu: lamikatu <Lamer, arañar en sentido figurado>. *Adar oyekin lamizketuko zara*.
Lamikeka: lamizkaka <Lamiendo>. *Txakur or beti lamikeka ibiltzen da*.
Marruxketu: 1. Zura urratu, tarratatu. 2. Igurtzikatu.
Putz-putz: handik hara ibili. *Beti putz-putz Montaineko* dio esaera zaharrak.
Tirri-tirri: alde batetik bestera ibiltzea <Andar de un lado para otro>.
Ttaka-ttaka: onomat. esnea edatean egiten den soinua <Sonido al beber la leche>. *Esnea edan ttaka-ttaka*.
Ttüttili-ttattala: poliki eta dorpe ibiltzea <Andar despacio y torpemente>.
Tziztetu: ziztatu <Pinchar>.
Tur-tur, ttur-ttur: poliki-poliki ibiltzea <Andar despacio>.
Txinguli-manguli: modu batean edo bestean <Andar de un modo para otro>.
Tzuku-tzuku: edatea xurgatuz <Beber absorbiendo>.
Zartako, eskuzarta: zaplasteko, eskuzartada <Tortazo>.
Ziga-ziga: edateren soinua. *Edan esnea, ale! ziga-ziga!* <Beber leche>.
Zitz: ziztatu <Punzar>.
Zurra: zurra ederra eman. <Dar una paliza, o una torta>.
Zurrietu: zurriatu <Dícese de la persona que ha trabajado mucho y se encuentra cansado>. *Gizon goi ongi zurrietue dago*.

2.17. *Komunikazioa*

Apa, pa: musua, haur hizkeran <Beso>. *Karri pa!*
Apa, pa man, pa karri: pa eman, muxua eman, musua ekarri <Dar un beso en el lenguaje infantil>. *Karri (a)pa amatxiri. Katxu pa! Man pa aiteri*.
Ako!: haur hizkera, zerbait bukatu denean esaten da <Expresión cuando algo se acaba>.
Ako!
Doi-doi, doi-doi: doi-doi, ozta-ozta, juxtu-juxtu <Justamente>. *Doi-doya eldu zire etxera*.
Ekilikua!: hor zeok! asmatzen duenean esaten da <Voz de acierto> .
Ep, epa: interj. <Voz de saludo>. *Ep, epa!*
Karraña egon: haserre egon <Estar enfadado>. *Zer zaude, karraña?*
Karrañatu: karraina egin, umore txarrean egon <Reñir, estar malhumorado>. *Beti karrañatzen ai de*.
Kia!: sineskaitza adierazten duena: *-Mattin esta orañño torri. -Kia!*
Kukatu: begia kliskatzea <Guiñar el ojo>.

Kuli-mulika: Lan gutirekin ibili. *Kuli-mulika zabilzate*.
Ñiki-ñaka: mokoka ibiltzea <Andar riñendo>. *Egun guzien ñiki-ñaka ibili zire*.
Ttuku-ttuku: ixilka-mixilka ibiltzea <Andar callandito>.

2.18. *Suntsiketa*

Zerbait haustea edo urratzeak dakarren soinua. Kolpea jotzean edo suntsitzean, erre-tzean (kix-kix) edo, desegitean; soinu horiek eragin dituzten hitzak:

Abarrikatu: xehatu <Destrozar>. *Dena abarrikatuik tago. Lucifer serpiente zar gaisstoari burua austera eta abarricacera* (Erro).

Arraildu: arraildua, pitzatua <Rasgar, agrietar>. *Pareta arraildue dago // Paratu biar tzindue tzotz bat arraildute // Egurre arrailtzen ginue, ziri batekin erekitzen ginue*. 2. arraildua, arras mozkorra. *Mozkor arraildue dago*.

Arrakatu, karrakatu: gauza bat karraskatu <Ruido con los dientes>.

Danbaka-danbaka: golpea adierazteko <Sonido de golpe>. *Danbaka-danbaka aizkoraikin*.

Dinbi-danba: alde bateko eta besteko mugimendua <Movimiento de un lado para otro>.

Kinki-kanka: gogor jotzearen soinua <Sonido de golpe>.

Kixkildu: kiskali <Quemar>. *Iretxiekin kixkildu zue. // Il ta artu ta érre ta kixkildu irétxieki gero garbitu telliáki ta tripak átra ta* (Zil).

Kizkorratu, kizkortu: erabat erre <Abrasar>.

Pipildu: pipildu <Quemarse completamente, abrasar>. *Belar gori ezbalinbaute kentzen urtioro, aski de norbaitek zigarroa botatzen badu or, ori dena pipildiko da*.

Pis-pas: gauzak laster eta ti-ta batean egitea <Hacer las cosas en un momento>.

Purrusketu: porrokatu <Romper, hacer pedazos>.

Putzikatu: porrokatu <Romper, hacer pedazos>.

Tarrata, tarratako: tarratako <Rasgadura>. *A ze tarratako in duzun hor*.

Tarratatu: oihal bat haustea <Romper, rasgar>.

Txapada, zaflada: zaplastekoa <Tortazo>. *Txapada bat main dakot nik*.

Zinpa-zanpa: artilea jotzea kolpeka <Golpear la lana>.

Zirri-zarra: gauzak nolanahe egitea <Hacer las cosas desgarbadamente>.

2.19. *Janaria-edaria*

Aguatxirri: aguatxirria <Bebida o caldo que parece agua o tiene exceso de agua>.

Borone: borona <Bollo hecho con harina de maíz>. *Arto irinaikin egiten zire lenago opile batzu, borone deitzen ginio*.

Ziga-ziga: edatea, haurrei erraten zitzaien. *Ale, edan zazu ziga-ziga!*

2.20. *Denetarik*

Korropillo: korapiloa <Nudo>.

Korropiletu: korapilatu <Anudar>. *Korropiletu in biar da ongi korda goi*.

Kuku: zuhaitz bat mozterakoan bertze baten gainean erori gabe gelditzen denean <Árbol apoyado en otro al cortar> 2. Urez beteriko putzua <Pozo de la colada> *lixu-kuku*: arropa garbitzeko ontzia.

Pupu, kupu: kortxila, sabaitik ikuilura belarra botatzeko erabiltzen den zuloa <Agujero para echar la hierba del pajar>. *Uretan kupuraño joan gine*.

Kuluxka, kluxka, kluxke: kuluska <Siesta>.

Pipi: oilo eta oilanden eritasuna <Enfermedad de los pollos>.

Talla-malla: belar motzez egindako errenkada <Fila de hierba cortada>.

Tritatu: sugeak hozka egitea <Mordida de la cuebra>.

Txintxurro: teilatutik behera erortzen diren izotz puskak <Carámbano de hielo>.

Txiripe: kasualitatea <Casualidad>.

Tzizte, txiste: eztena <Pincho>.

Tzonbor: enbor handia <Tronco grande>.

Zirin: zirina <Grasa, sustancia>. *Orrei atra bear dakote zirine guzie*.

Zirri: zirria, zikinkeria. <Suciedad>. *A ze zirrie dagon atari gibelean*.

Ondorioak

Laburbildu ditugu artikulu honetan Nafarroako Erroibarko onomatopeiak; Ibarretxekin bat nator pentsatzean uste baino ugariagoak direla hauek, eta ikusi bezala, hainbat eremu semantiko bete dugu, ohikoenak direnak. Zerrenda honetako anitz bertze hizkeretan ere erabiltzen dira; aldiz, bertze batzuek hizkera honetako lexiko alor honen berezitasuna islatzen dute. Lan honetan gure xedea sailkapen semantikoa egitea izan da, hainbatetan adibidea esaldi batekin ornitu dugularik; gisa berean, zenbait adibideren itzulpena gaztelaniaz eman dugu, beharrezkoa iruditutik zaigunean.

Laburtzapenak: Lintzoain (Lin), Mezkiritz (Mez), Zilbeti (Zil)

Bibliografia

- HUALDE, J. L. (1991), J. A. LAKARRA eta R.L. TRASK (arg.) (1995): *Towards a History of Basque Language*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins.
- IBARRA, O.: *Erroibarko eta Esteribarko hiztegia*, Mendaur bilduma, Euskaltzaindia, Nafar Gobernua.
- IBARRETXE, I. (2006a), “Estudio lexicológico de las onomatopeyas vascas: El Euskal Onomatopeien Hiztegia: euskara- Ingelesera-Gaztelania”, *FLV* 101, 147-162.
- (2006b): *Sound Symbolism and Motion in basque*, Munich, Lincom Europa.
- (2006c): *Hizkuntzaren bihotzean: euskal onomatopeien hiztegia*, Gaiak.
- GARCÍA DE DIEGO, V. (1968): *Diccionario de voces naturales*, Madrid, Aguilar.
- NEUMEYER, E. (1993): “Iconicity and generative grammar”, *Language* 68, 756-796.
- NODIER, Ch.: *Dictionnaire Raisonné des Onomatopées Françaises*, editionas Trans-Europ-Repres, 1984, testua 1828. urteko faksimile batetik aterata dago.
- SAUSSURE, F. (1916): *Cours de Linguistique Générale*, arg. Charles Bally, Albert Sechehaye eta Albert Riedlinger, Lausanne, Payot. M.Armiñoren itzulpena, 1989, Curso de Lingüística General, Madrid, Akal.