

Número 9 *Zenbakia*

2007

HUARTE DE SAN JUAN

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

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Número 9 *Zenbakia*
2007

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

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

Edita/Argitaratzen du: Universidad Pública de Navarra : Nafarroako Unibersitate Publikoa

Director/Zuzendaria: Patricio Hernández Pérez

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

Fotocomposición/Fotokonposaketa: Pretexto. pretexto@cin.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
Dirección de Publicaciones
Campus de Arrosadía
31006 Pamplona
Fax: 948 169 300
Correo: publicaciones@unavarra.es

Índice

Estudios

Consuelo Barrera García <i>En busca de la identidad</i>	9
M ^a Victoria López Pérez <i>El tratamiento del léxico en dos currículos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO): una mirada desde el español como L2</i>	17
Amparo Lázaro Ibarrola <i>El Espacio Europeo de Educación Superior y la Fonética del Inglés</i>	45
Juan Karlos Lopez-Mugartza Iriarte <i>Sobre Sakaitierra de Esca, Aragón y el euskera</i>	55
Orreaga Ibarra Murillo <i>Apuntes sobre el léxico y la paremiología de algunos valles pirenaicos</i>	79
Auxtin Zamora / Juan Karlos Lopez-Mugartza Iriarte <i>“HATSAREN POESIA” Nafar Poesiaren I. Biltzarrean</i>	93
María Bobadilla-Pérez <i>Relevance and complexities of translating titles of literary and filmic works</i>	117
Eduardo Barros Grela <i>Imaginario de las identidades de género en el Códice Florentino de Fray Bernardino de Sahagún</i>	125
Consuelo Barrera García <i>El viaje y la búsqueda entre la agresividad y el amor componentes temáticos de Eva Desnuda</i>	137

Estudios

En busca de la identidad

Consuelo Barrera García*

1. Escritura femenina

Este siglo inicia una nueva época que muy bien podía ser la era de las mujeres, debido al cambio social que se está percibiendo en el mundo desde hace tiempo y en especial a partir del siglo XX, donde la mujer se ha ido incorporando a la vida profesional, política y laboral. Se ha experimentado así un cambio entre la propia concepción de la vida y de los valores.

Actualmente, casi ha desaparecido la radicalización del movimiento feminista porque la sociedad ha asumido su feminismo, pero, anteriormente, desempeñó un papel primordial para despertar a la mujer. Ahora se acepta y es evidente que las mujeres están preparadas y que tienen una capacidad para el trabajo.

Hemos leído en multitud de obras lo que es típicamente femenino, impuesto por su condición de mujer en la educación, formación en la familia y por supuesto en la sociedad y en el orden jurídico. Así mismo, han surgido muchas voces para solicitar e incluso exigir el cambio de muchas de las distinciones existentes entre el hombre y la mujer.

En estos años aún se suele asegurar que existe una escritura típicamente femenina. No es la intención de este trabajo dilucidar si existe o no una escritura propia de mujer, aunque a pesar de la defensa de esta idea, todavía no se ha realizado una investigación donde se recopile y reconozcan las características de un discurso específicamente femenino. No dudo que pueda existir como tal, pero creo muy difícil que en una obra sea factible deslindar lo que es típicamente femenino y masculino, porque actualmente partimos de una tradición que funde a ambos géneros. Por otro lado, existen personajes creados tanto por hombres, como por mujeres que se manifiestan faltos de solidez, así como destacan otros protagonistas de autoría indistinta que apasionan y

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

deslumbran al lector. Además, esta idea se reafirma en el congreso *Mujer y creación Literaria* en el cual las autoras afirmaron que no les preocupaba el carácter femenino de sus escritos, sino que sólo prestaban atención a su propio discurso personal.

Por tanto, no me resulta convincente la idea de que haya un lenguaje exclusivo de mujer, puesto que el lenguaje femenino como tal es difícil caracterizarlo en sí y en cambio sí creo que la escritura femenina ha profundizado sobre muchos temas ya existentes e incluso se ha creado un abanico más amplio de motivaciones y sugerencias dentro de la narración que enriquece la temática actual. De este modo, cada una de las diferentes autoras crea un mundo, unos personajes y estilo personal diferente que amplía el panorama de nuestra narrativa actual.

A partir de los años 90 el cuento ha tenido mucho auge y la presencia de la mujer como cultivadora del relato breve es cada vez más numerosa y más importante a nivel universal.

2. Relatos de Mujeres

La elección de estos cuentos no se debe a una intención unificadora ni temática, sino que he recopilado ocho cuentos literarios que se han publicado en el verano de 1996, desde junio a septiembre en *La Revista El Mundo*, con el título de *Relatos de Mujeres*, con una extensión de quince páginas en el formato especial de *La Revista*.

Estas escritoras son mujeres contemporáneas, pertenecen a diferentes autonomías españolas: Lugo, Barcelona, Zaragoza, Guadalajara y Madrid. Poseen muchos puntos en común: todas ellas han nacido después de la guerra en la segunda mitad del siglo XX, tienen una diferencia de edad como máximo de unos veintiséis años, comprendidos entre Clara Janés de 1940 y Luisa de Castro de 1966.

Sus actividades están relacionadas con el mundo de las Humanidades, así, todas proceden del mundo universitario, han estudiado Filología Hispánica, como Clara Sánchez y Luisa Castro, otras Filosofía y Letras como Clara Janés, o procedentes del mundo del periodismo como Soledad Puértolas y Cristina Fernández Cubas o bien licenciada en Derecho como Laura Freixas. Narradoras cultas y preparadas que han empezado a escribir desde muy jóvenes con una dura disciplina, han experimentado las satisfacciones y sinsabores del trabajo, también han sabido subsistir en un mundo muy competitivo. Manifiestan una tendencia e interés por la creación de las narraciones breves, por ello han coincidido en colaborar en *La Revista*.

Estas escritoras han sabido elegir una situación sencilla de la vida de una mujer y han elaborado una narración, según afirma Medardo Fraile que “un acontecimiento insignificante es capaz de originar un relato breve” con la condición de “que lo veamos como no suele suceder” (Fraile, 2000: 25).

Así, ellas han encontrado un medio para expresar su testimonio que proviene de una realidad vivida y memorizada:

(1) *El verano se acaba* de Clara Sánchez:

La protagonista cuenta un cuento a su hijo en el que refleja su propia realidad. Dos familias se conocen en la playa: Una formada por la narradora, su marido Pedro y sus cinco hijos. La otra compuesta por Erika, su marido y dos hijos. Al verse todos los días contraen una amistad que culmina con la invitación de Erika a una fiesta en su palacio. Aquí confiesa su infelicidad y seduce a Pedro. Hecho que la narradora descubre posteriormente.

El verano se acaba, cada familia vuelve a su casa. La narradora desilusionada comprueba el final de su matrimonio, como si algo en su alma ya hubiese muerto. Así, decide seguir sus estudios universitarios.

(2) *Tinto de verano* de Mercedes Soriano:

Una persona disfruta de sus vacaciones en las “Ramblas de Barcelona” ante dos vasos de vino tinto durante el mes de junio. Elogia la contemplación y a través de un monólogo interior se analiza a sí misma y critica el arte, la filosofía, el Quijote que “le resulta insoportable” y comenta *Bodas de Sangre* de Lorca. Reflexiona sobre el trabajo y la universidad de verano, así como, sobre las sensaciones que le produce el mes de junio.

(3) *El Persa* de Clara Janés:

La narradora llega al aeropuerto de Turquía, Mahmud, a quien conoció en Londres, la recibe. Pasan el día juntos, él habla de su familia, la vida en Londres, su mujer e hijas, etc.

La narradora recuerda sus relaciones con él y lo que sucedió hacia treinta años. Contrasta su realidad actual con los días felices que pasaron juntos. Describe al muchacho que conoció e idealizó: su voz, su recuerdo sexual, etc. Al estar a su lado, percibe el amor, aunque sabe que no le corresponde, para ella será siempre su único amor.

(4) *La necesidad de marcharse de todos los sitios* de Soledad Puértolas:

La narradora cuenta sus visitas al médico debido a su delgadez e insomnio. No quiere recuperar el sueño porque por la noche ella recompone su vida, piensa en la actitud del médico, su diagnóstico y las pastillas que no toma, etc. Revive sus relaciones con sus compañeros en la oficina, los problemas con su hijo Alberto.

Recuerda la situación de su amiga Bárbara separada, con trabajo y una vida vertiginosa. Ello le induce a recordar la única infidelidad de su vida de casada y el remordimiento que le produjo. Deduce que aunque no tenga ilusión tiene que seguir fingiendo felicidad.

(5) *Finis* de Juana Salabert:

La narradora conoce la muerte de Melania una chica a quien ella conoció. A partir de aquí empieza a recordar las relaciones con ella, “época tan malsana donde estuvo a punto de perderse”.

Revive las relaciones con Melania en Finis hasta el momento de su muerte. Evoca como la protegía cuando se emborrachaba, las relaciones con el dueño del pub y con Dem.

Recuerda a su familia, su padre que le abandonó, su madre que se encerró en un viejo caserón, depresiva. El diálogo con sus padres. Describe a su hermano Lío enfermo de leucemia. En suma, reflexiona sobre el alcoholismo, relaciones sexuales y el aborto.

(6) *El Argumento* de Laura Freixas:

La subdirectora de una agencia de intérpretes y traductora quiere escribir una novela y para buscar el argumento se marchó a Inglaterra, soñaba con hacer algo útil para los demás. Vive atormentada por sus sueños y los recuerdos de su novio Peter que ella dejó porque esperaba otra cosa del amor.

Asistió a la Feria con un editor norteamericano “Mister H”, presenció las diferentes proposiciones de novelas presentadas por mujeres. Ella permanecía tranquila y discreta para robar los argumentos. Aparece una ejecutiva que presentaba una novela que no estaba publicada, pero la había vendido y aún no sabía su argumento. La segunda expectante presentaba una novela de una mujer que no le pasaba nada y que no tenía todavía final. La tercera visitante discreta, en crisis representaba a una escritora con mucho futuro, necesitaba que confiaran en ella, tenía sus apuntes, pero nada elaborado. La última amiga de Mister H llevaba en la mano la novela con su foto.

Ante tanta variedad repasa su vida y ve que el argumento que tanto busca ya lo tiene, “lo que ella ha vivido, lo que suena, lo que le rodea, que es verdadero, es lo mío y lo de todos, no hay otro”.

(7) *Cocodrilos* de Luisa Castro:

Una poetisa reflexiona sobre su amor con una persona mayor. Ella que siempre se dejaba llevar por algo o por alguien que le empujase, fue invitada a leer poesía en Costa Rica, dudó, pero aceptó por los honorarios, por viajar e impartir clases en el extranjero.

En el aeropuerto la esperaba una mujer joven que la llevó al hotel y le presentó al otro anfitrión. Dialogaron los tres. Se fijó que era un hombre de más de cuarenta años que no le perdía la mirada, un cocodrilo. Así era como sus amigos veían la unión entre un hombre mayor y una joven, pensando que el rechazo era posible por ambas partes.

A la mañana siguiente tras el desayuno se encuentran, pasean juntos y entablan una amistad. Viajaron a Panamá y vivieron juntos a pesar de la diferencia de edad.

(8) *Segundo de Bachillerato* de Cristina Fernández Cubas:

La narradora recuerda su infancia con once años en el colegio. Evoca a sor Luisa monja de su colegio. Tenía que haber sido guapa. No sabían su edad porque lo disimulaba. Era mujer de frases inacabadas que ocultaba algo. Siempre estaba en contra de todo e incluso de sí misma, la oían hablar de temas impensables en una monja. Podría haber sido antes locutora. Había gozado de una situación privilegiada al ser su padre falangista en Casablanca.

Un día que hablaba con su amiga Lali, la hermana la castigó de forma muy enérgica. La superiora apareció y comprobó que le daba autorización para erradicar la indisciplina del colegio. Toda la mañana se pasó encerrada en el aula, fría y aburrida hasta que otra hermana indignada la liberó de su encierro.

Al volver a casa no dijo nada a sus padres a quienes ya habían llamado. Ella suponía la reacción de descontento de su madre si le contase lo ocurrido. Volvió a la vida diaria en casa y en el colegio, aunque no volvió a creer más en la religiosa superdotada.

3. El tiempo psicológico: la memoria, el recuerdo y el sueño

Mi intención es cotejar estas narraciones y pretendo demostrar que los pensamientos de los personajes de estas autoras colaboran a la amplitud temática de la narrativa actual. Estos relatos recrean unas ideas, vivencias, situaciones y recuerdos, tal vez, nuevos o ya existentes, sin embargo las narradoras le han dado un tratamiento original.

Respecto a la narradora, todas distinguen una heroína femenina, que puede obedecer por un lado a su condición de mujer puesto que “los personajes femeninos responden a una atención por la vida” (Martín Gaité, 1998: 71) y por otro lado está comprobado que “el personaje femenino en la novela ha atraído más la atención del público y debe ser más atractivo, también para los hombres”.

También las protagonistas reflejan la variedad de situaciones conflictivas en las que se encuentra inmersa la mujer contemporánea y perfilan la autonomía y decisión de sus resoluciones.

Cada narración se origina con un discurso personal en el que el personaje se conforma como narradora-protagonista que narra en primera persona y, a su vez, forma parte de lo narrado, como personaje principal. Ésta realiza una mirada censora hacia sus vivencias, en un momento determinado de su vida, mediante el flash-back, con miedo a que el mundo se le desordene y pierda sentido para ella. La protagonista deja correr su imaginación y sueña o recuerda embebida en la contemplación de sus deseos o pensamientos. Así, da la sensación de que presenta una historia verdadera, para ello emplea una visión selectiva de acuerdo con su estado de ánimo y su forma de ser.

El relato se configura a través del tiempo psicológico, donde se paraliza la narración, no suceden acontecimientos y solo se oye la voz de la heroína que dialoga consigo misma, mediante un “yo” que permite al receptor ser partícipe de sus reflexiones.

La protagonista relata sus experiencias unas veces mediante la memoria en la que tiene almacenada todo un cúmulo de percepciones. Así, la mujer que viaja a Turquía para recuperar al hombre con el que ha vivido un amor eterno, descubre que es imposible y deduce que tendrá que vivir con la presencia de las vivencias de aquellos días felices (Janés, 1996: 13). En otro relato la narradora suscita a través de la memoria la vida, infortunio y muerte de su amiga Melania. Mediante su voz deja hablar a otros personajes que los recupera de su memoria. Reproduce la descripción de las personas, así como su conversación (Salabert, 1996). De este modo, se ofrecen diferentes puntos de vista respecto a las vivencias de Melania.

Otras veces, la protagonista se retrotrae al pasado mediante el recuerdo y con ritmo lento descubre retazos de su vida al lector, bien para evocar su niñez “la edad de once años”, “una niña a la que no había podido doblegar la austera disciplina del colegio” (Fernández Cubas, 1996: 15) en estos momentos rechaza estas situaciones porque le atormentan. En otra ocasión, evoca los criterios que en su juventud tenía del amor con añoranza, y, a la vez, critica sus propias ideas, porque observa que tiene que rectificar su criterio sobre el amor entre una chica joven y un hombre mayor aunque ella “no podría vivir con un cocodrilo al lado” (Castro, 1996: 8).

Estos monólogos prueban sus silencios e incomunicación con las personas que les rodea, y hacen que las narradoras transgredan los límites de la rutina para sumergirse en el sueño ya deseado o imaginado o no alcanzado. De este manera, las noches le sirven para evocar los momentos más interesantes acaecidos durante la vida diaria “los acontecimientos que le han hecho pensar, tomar decisiones, sentir emociones” y que los percibe por los sentidos (Puértolas, 1996: 15). También la protagonista se recrea en los sueños obsesivos del futuro, cuando piensa que quiere triunfar en la vida mediante la escritura de una novela y para ello busca incesantemente un asunto sorprendente para su obra (Freixas, 1996: 8)

Se observa la crítica actual sobre una realidad, así se expresa la persona lectora que quiere enjuiciar su propia cultura, “reflexionar y criticar cuanto lee” (Soriano, 1996: 5) resulta un hecho impensable cuando se trata de una obra literaria o de arte que ya posee un valor universal reconocido.

Por otro lado, estas mujeres también optan por el mundo del trabajo, donde intentan desarrollar lo mejor posible su profesión y desempeñan un papel social en el ambiente en el que se desenvuelven: “poetisa” (Castro, 1996: 4) “oficinista” que analiza la existencia monótona “en una oficina y ve que se le pasa el tiempo vertiginosamente sin ilusión y felicidad”, sus únicos momentos felices correspondían a la infidelidad (Puértolas, 1996: 7), “narradora”, “interprete”, “traductora” (Freixas, 1996: 4) o se dedican a sus labores y tras la desilusión de un amor roto, quiere rehacer su vida y decide estudiar (Sánchez, 1996: 15) o simplemente quiere ser feliz (Janés, 1996: 5).

El estado de ánimo de estas heroínas proviene de la percepción de las propias sensaciones que les producen sus diferentes vivencias: las vacaciones en el mes de junio le invitan a relajarse (Soriano, 1996: 4), la felicidad la consigue al estar al lado de Mahmud, aunque sabe que está casado y a ella no le pertenece (Janés, 1996: 9) el estrés o la falta de sueño le hace recomponer su vida en los periodos de insomnio (Puértolas, 1996: 7), la preocupación le proviene de buscar un asunto para su obra y un camino para ser ella misma, hasta que descubre que consiste en su propia naturalidad (Freixas, 1996: 15), o una situación injusta que le incita a la rebeldía (Fernández Cubas, 1996: 6).

La acción se realiza en el marco de la ciudad, debido a que sus protagonistas son mujeres urbanas. Se sitúa siempre en un ámbito cerrado, que delimitan un recinto interior, o bien, el propio escenario del hogar, en el que crece y vive la familia, y se

experimenta la configuración de la persona. En tres ocasiones menciona el lugar donde se ubica y el momento en el que realiza sus pensamientos “en casa contando un cuento a su hijo donde refleja su realidad” (Sánchez, 1996: 15), en las Ramblas de Barcelona disfrutando del tiempo libre de las vacaciones (Soriano, 1996:4) y en la Feria del libro (Freixas, 1996: 10).

A partir de aquí eligen el marco de una situación serena y apacible, evocan acciones que realizaron en la época estival, en junio o julio, en lugares calurosos, en zonas de playa en un país Centroamericano como Costa Rica, etc. Estos espacios exteriores fuera del ambiente cotidiano expresan la necesidad que tienen las protagonistas de experimentar una novedad en sus vidas. Esta ansia de libertad particularizada en un ambiente diferente o la propia necesidad de huir de lo cotidiano, se produce como contraposición al encerramiento excesivo del ambiente familiar y se contempla como el lugar para la rememoración de los sueños.

El final de los relatos queda abierto para que las protagonistas tengan otras vivencias en otras circunstancias y puedan seguir expresando su conflictividad.

4. Aproximación a la unidad de los relatos

La temática de estos cuentos surge de las propias vivencias de las protagonistas y de las relaciones con las personas que le rodean, por tanto todas desembocan en una temática común: el desarrollo personal del ser humano, concretamente de la mujer.

Los pensamientos de las protagonistas de los diferentes cuentos conforman el diseño de una sola heroína actual, inteligente y trabajadora. La mujer que pretende dar sentido a su propia vida, a la propia personalidad y el anhelo de la mujer actual de existir en un mundo donde se respete su propia identidad, “el derecho a la diferencia” (Duplaa; 1996: 35).

Para ello, la mujer se pregunta por ella misma, se cuestiona su educación, que permanece en ella de su niñez, de su cultura tradicional, de su pasado. Valora el cambio que ha experimentado en la actualidad o el que debe realizar en sus pensamientos y sentimientos. Se concienza de sus problemas referentes al trabajo e incluso la creación literaria.

Por supuesto le agobia el transcurso del tiempo que la “vida se me esta escapando una vez más”, “que corre veloz” (Puértolas, 1996: 15), cuando descubre que la juventud se escapa y que no ha realizado sus proyectos.

Respecto a su vida familiar debate, la necesidad de ser feliz, sentirse amada, la relación con el marido, el sentido de la fidelidad a pesar de las tentaciones, la propia felicidad en el matrimonio, la responsabilidad que tiene en cuanto a la orientación de los hijos, etc.

En suma, la mujer se cuestiona su propia identidad con el objetivo de no ahogarse en la vida y encontrarse a sí misma. Por sí sola esta heroína descubre que la autenticidad está en la naturalidad, y su propia identidad está “en lo que ella ha vivi-

do, lo que sueña, lo que le rodea, que es verdadero, es lo mío y lo de todos, no hay otro” (Freixas, 1996: 15).

Bibliografía

- Castro, Luisa (1996): “Cocodrilos”, en *La Revista. El Mundo*, 45 (25 de agosto).
- Duplaa, Christina (1996): *La voz testimonial de Monserrat Roig*, Barcelona, Icaria.
- Encinar, Ángeles (1996): *Cuentos de este siglo. 30 narradoras españolas contemporáneas*, Barcelona, Lumen.
- Estévez, Carmen (1990): *Relatos eróticos escritos por mujeres*, Madrid, Castalia-Instituto de la Mujer.
- Fernández Casanovas, Beatriz e Iglesias Vicente, Mercedes (1988): *Relatos de Mujeres*, Madrid, Popular, 2 vols.
- Fernández Cubas, Cristina (1996): “Segundo de Bachillerato”, en *La Revista. El Mundo*, 46 (1 de setiembre).
- Frailé, Medardo (2000): “El escritor Medardo Frailé dio una clase sobre el cuento en la Universidad de Navarra”, *Diario de Navarra* (8 de febrero).
- Freixas, Laura (1996): “El Argumento”, en *La Revista. El Mundo*, 44 (24 de agosto).
- Janés, Clara (1996): “El Persa”, en *La Revista. El Mundo*, 41 (14 de julio).
- Martín Gaité, Carmen (1998): “Mis personajes surgen de la atención por la vida”, en *ABC*, 21-VII, pp. 71.
- Navajo, Imelda (1982): *Doce relatos de mujeres*, Madrid, Alianza.
- Puértolas, Soledad (1996): “La necesidad de marcharse de todos los sitios”, en *La Revista. El Mundo*, 42 (4 de agosto).
- Redondo, Alicia (1993): *Relatos de novelistas españolas. (1939-1969)*, Madrid, Castalia, Instituto de la Mujer.
- Salabert, Juana (1996): “Finis”, en *La Revista. El Mundo* (4 de agosto).
- Sánchez, Clara (1996): “El verano se acaba”, en “Relatos de Mujeres”, en *La Revista. El Mundo*, 39 (14 de julio).
- II Simposio Internacional Luis Goytisolo (1994): “Mujer y Creación Literaria”*, El Puerto de Santa María, 24-26 noviembre.
- Soriano, Mercedes (1996): “Tinto de Verano” en “Relatos de Mujeres”, en *La Revista. El Mundo*, 40 (1 de julio).

El tratamiento del léxico en dos currículos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO): una mirada desde el español como L2

M^a Victoria López Pérez*

Introducción

La presencia de alumnos en las aulas españolas que desconocen la lengua de escolarización, reflejo de la nueva realidad social en nuestro país, ha dado lugar al desarrollo en las últimas décadas de la modalidad de enseñanza: el español como lengua segunda (E/L2). La implantación de este tipo de docencia en el ámbito educativo principalmente escolar, pero también en otros, exige dar respuesta a sus demandas en todos los campos, desde acciones estructurales y organizativas por parte de las Administraciones y los centros escolares hasta las que tienen que ver directamente con la acción docente. Se es consciente, además, de que todas ellas deben sustentarse en investigaciones que, previo análisis de la realidad concreta, indiquen el camino que ha de seguirse. Así estamos asistiendo en los últimos años a la aparición de trabajos que desde las diferentes disciplinas (Didáctica de las lenguas, Sociolingüística, Psicolingüística, Adquisición de lenguas, etc., por citar las relacionadas con el objeto de enseñanza: la lengua) se ocupan de los múltiples aspectos que el E/L2 entraña. Este trabajo puede enmarcarse en el campo epistemológico de dos de ellas: la Lingüística aplicada y la Investigación educativa. La primera porque trata de un nivel de la lengua, el léxico, contemplado desde una perspectiva práctica: la evaluación de los contenidos léxicos presentados como modelo para su tratamiento en las aulas. La segunda porque los textos que analizamos son dos documentos pedagógicos, además con carácter normativo. Por último, las indicaciones que introducimos sobre cómo orien-

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

tar la enseñanza de los elementos léxicos en las aulas relaciona también esta investigación con el ámbito didáctico. Todo ello no pone sino de manifiesto una de las características de la enseñanza del español como L2: su interdisciplinariedad.

Respecto al plano lingüístico elegido, el léxico, los consideramos un elemento de primer orden en la enseñanza/aprendizaje de lenguas y también de la *lengua de instrucción (LI)*, aquella en la que se transmiten los contenidos curriculares. Pensamos que, junto a algunos aspectos gramaticales y textuales, lo más característico del discurso correspondiente a la LI puede encontrarse en este plano. Una de las razones de la importancia del vocabulario radica en que actúa de portador de los conceptos de las diferentes áreas del saber y de las funciones de la labor científica (López Pérez 2005: 535-536).

Como quiera que los alumnos inmigrantes tienen como objetivo de aprendizaje la *lengua de instrucción*, al igual que el resto de los alumnos que cursan enseñanza reglada y además, normalmente, se les suele impartir un curso o programa de iniciación al español (E/L2), nos ha parecido de interés analizar el tratamiento del léxico en dos currículos correspondientes a una y otra enseñanza con el fin de averiguar en qué medida su aprendizaje se refleja entre los contenidos y de qué forma.

Los documentos que analizamos pertenecen al currículo escolar vigente en la actualidad y pertenecen a una misma etapa educativa. El primero corresponde al currículo de la asignatura Ciencias Sociales III de 3^o de la ESO incluido en el documento *Currículo. Educación Secundaria Obligatoria* para la Comunidad Foral de Navarra y publicado por el Departamento de Educación y Cultura (2002: 43-63) de esa comunidad –en adelante *Currículo de CS*¹. El segundo, la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* (2003), fue elaborado bajo la coordinación de M. V. Reyzábal a instancias de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

La revisión conjunta de estos dos currículos nos va a permitir conocer los planteamientos teóricos que los animan, y que están guiando en estos momentos la enseñanza del vocabulario en el contexto escolar, en concreto, en la etapa educativa de la que nos ocupamos, la ESO.

El trabajo se articula en cuatro partes. En el § 1 y en el § 2 se exponen y valoran por separado las referencias de carácter general sobre la lengua y el léxico que cada documento hace. A continuación, en los dos epígrafes siguientes –§ 3 y § 4–, entramos en el comentario de las indicaciones relativas a cuestiones léxicas propiamente dichas en ambos documentos conjuntamente. En el § 3 nos ocupamos de los tipos de vocabulario que la *Programación de español* distingue, entre los que cita el *vocabulario básico* y el *vocabulario específico*. Por último, en el § 4, analizamos el resto de las indi-

1. Son razones prácticas las que nos han llevado a elegir el currículo de Navarra: nos es familiar porque desarrollamos nuestra labor docente esa comunidad. Del mismo modo, la decisión sobre qué asignatura analizar y el nivel escolar tratado se debe a razones de conveniencia: el trabajo que aquí presentamos aprovecha documentos que hemos manejado con motivo de la realización de otras investigaciones también sobre el léxico en el marco del E/L2.

caciones también relativas a aspectos semánticos, junto a otras que tienen que ver con el conocimiento y el uso de las voces, a la luz de lo que la investigación lingüística entiende como competencia léxica.

1. El currículo de una asignatura: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*

Comencemos por recordar que entre las numerosas novedades pedagógicas que trajo consigo la reforma educativa de los años 90 con la ley LOGSE está impulsar la reflexión sobre la lengua en la docencia de las materias no lingüísticas del currículo escolar. El fin de esta nueva práctica es desarrollar la competencia en la lengua de las asignaturas para llegar al dominio de los contenidos. Esta idea aparece formulada como objetivo en el *Currículo de Educación Secundaria* del *Decreto Foral 61/ 2001, de 25 de marzo* y se enuncia de esta manera:

Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de este a la organización de los propios pensamientos.

Este objetivo, de carácter general, se concreta como objetivo específico en todas las áreas del currículo de la etapa Secundaria, en cada una de las cuales debe incorporar un contenido propio con el título de “Las claves del lenguaje del área: la lectura comprensiva”. El *Currículo de Ciencias Sociales* incorpora, por lo tanto, lo que dispone el *Decreto Foral* en el último párrafo de la “Introducción” a los objetivos generales², y añade a los objetivos de la asignatura *Ciencias Sociales III* de 3º de la ESO los siguientes:

1. Adquirir las destrezas necesarias para realizar una lectura comprensiva de los textos utilizados en el aprendizaje del área.
2. Emplear con precisión el vocabulario específico y los conceptos fundamentales del área (pág. 46).

En coherencia con estos objetivos, en la parte de la evaluación aparece como primer criterio:

1. Comprender el significado de los textos y su vocabulario específico (pág. 55).

2. Reproducimos las palabras exactas: “Por último, y no por ello menos importante, hay que considerar que la lectura comprensiva es la técnica o procedimiento transversal por excelencia de todo el currículo, ya que constituye la herramienta necesaria para adquirir los conocimientos de todas las áreas, y de cuyo dominio depende el éxito académico y profesional de alumnado. Así pues, señalamos la importancia de que este alcance y domine las técnicas de comprensión lectora y sea capaz de entender la variedad de textos que el profesorado del área le presenta para su aprendizaje” (*ibid.*: 45).

Las medidas pedagógicas expuestas no vienen sino a reconocer el papel del lenguaje en el aprendizaje escolar: se insiste en el desarrollo de destrezas lingüísticas por lo que aportan al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Según se deduce del Decreto, un trabajo centrado en la comprensión lectora de los textos de las diferentes asignaturas y la atención sistemática al vocabulario específico de esos textos contribuye a la aprehensión de los conceptos, a su comprensión y expresión.

Como complemento al Decreto se publica posteriormente la *RESOLUCIÓN*³ 527/2002, de 27 de junio, en la que se resuelve que:

Las Programaciones Didácticas de los Departamentos didácticos incluirán en sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación el tratamiento de la lectura comprensiva y el vocabulario específico del área, de una forma integrada.

Con ello las disposiciones del Decreto Foral llegan a ser efectivas, es decir, se traducen en acciones didácticas en clase a través del documento curricular de aplicación directa en las aulas, la programación didáctica⁴.

La *RESOLUCIÓN* contiene además un ANEXO con el siguiente título: “Orientaciones para el tratamiento de la lectura comprensiva y del vocabulario específico en todas las áreas de la educación secundaria Obligatoria”. En él se explicitan las razones que justifican las disposiciones sobre la lectura comprensiva y se proporciona una serie de orientaciones para su tratamiento en la enseñanza, acompañadas de bibliografía⁵. Recogemos a continuación, de forma literal, las que se refieren al lenguaje y al vocabulario en el epígrafe “IV. El lenguaje específico de las áreas y su vocabulario”:

a. Tanto los libros de texto, como los específicos de cada materia, utilizan un lenguaje que está a caballo entre el lenguaje culto o científico de las ciencias o saberes y el lenguaje coloquial que se usa en contextos cotidianos. Conviene que los alumnos sean conscientes de que deben utilizar de forma progresiva, conforme ascienden de curso, un lenguaje cada vez más preciso y adecuado al contexto escolar y a la materia.

Los alumnos deben comprender que no es lo mismo el lenguaje literario que el lenguaje de las ciencias sociales, de las ciencias formales o de las ciencias de la naturaleza o el lenguaje de las artes plásticas, por poner algunos ejemplos.

b. Mención especial requiere el aprendizaje del vocabulario técnico o específico de cada materia. En cada área y en cada curso existe un vocabulario propio que se refiere a los conceptos que se presentan a los alumnos. Si se elaborase un listado del vocabulario espe-

3. Publicada en el *Boletín Oficial de Navarra*, número 110 con fecha 11/09/2002.

4. Se trata de los documentos que los Jefes de los Departamentos didácticos redactan al principio de cada curso escolar y en los que se expone la programación anual de sus asignaturas.

5. Asimismo, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha publicado dos obras de carácter práctico para apoyo a la formación de los profesores: *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO* de A. Sanz Moreno (2003), y *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias*, de J. Amado Moya (2003).

cífico que cada año se pretende incorporar al bagaje cultural del alumnado, se podría planificar y evaluar la evolución de su capacidad lectora y de comprensión conceptual a lo largo de la etapa.

c. La comprensión de los textos de área requiere de la comprensión cabal de los términos técnicos y específicos. Bien es verdad que el significado de estos puede ser inferido por el contexto, pero en última instancia conviene que el alumno tenga una idea clara del significado de los términos, no solo para su comprensión, sino también para expresarse de forma oral o escrita.

[...]

Sería conveniente que en la programación didáctica se registraran los términos básicos que se van a trabajar en cada curso escolar, teniendo en cuenta que el aprendizaje del vocabulario específico de cada área no constituye un fin sino un medio para la comprensión de la misma. Por tanto, su evaluación no puede consistir, de ningún modo, en la reproducción memorística de un listado de términos aislados de su contexto, sino en su comprensión a través de las actividades programadas por el profesor: selección de lecturas, enunciados de problemas, utilización comprensiva del libro de texto, de un vídeo o de una página *web*, por poner un ejemplo.

d. El uso de diccionario y libros de consulta y divulgación es un recurso inestimable para desarrollar en los alumnos actitudes de rigor y gusto por la precisión. Para educarlos en el orden y en la sistematización de los conceptos es práctica habitual de muchos profesores y profesoras el uso de cuadernos o archivadores en los cuales los alumnos van incluyendo, a modo de glosario de la materia, los términos nuevos que van apareciendo, acompañados de su significado o acepción más adecuada al tema de estudio.

e. El conocimiento etimológico y la evolución histórica de los términos amplía el horizonte cultural del alumno y facilita la relación y la integración entre los conocimientos de las distintas áreas, además de contribuir a facilitar la memorización significativa. Por ello, siempre que sea posible, se incluirán en el aula estas actividades mediante consultas a diccionarios etimológicos realizados bien por el profesor o bien por los propios alumnos.

Tras la lectura de las disposiciones legales, así como del texto anexo que desarrolla lo correspondiente al tratamiento de la lengua, observamos lo siguiente:

- en primer lugar, las palabras “contribución de este a la organización de los propios pensamientos” señalan una concepción constructivista del lenguaje, lo que justifica la atención al léxico en las asignaturas;
- en segundo lugar, se habla de “reflexionar sobre procesos implicados en el uso del lenguaje”, lo que pone de manifiesto la perspectiva desde la que se considera la lengua: como capacidad o destreza en su uso con un fin comunicativo.

Dentro ya de las líneas concretas de actuación en el desarrollo de las capacidades lingüísticas, el documento se compone de indicaciones de carácter prescriptivo, de algunas consideraciones teóricas, así como de ciertas reflexiones metodológicas. Para empezar, se destaca la adecuación lingüística que los alumnos deben hacer al tipo de comunicación que se establece en el contexto escolar para su contacto con las materias. La lengua de las asignaturas se caracteriza en el documento como un registro intermedio entre el “lenguaje culto o científico de las ciencias y saberes” y el “colo-

quial que se usa en contextos cotidianos”. Encontramos, asimismo, dos tipos diferentes de conceptos:

- los relacionados con la competencia léxica, como el conocimiento activo o expresivo y pasivo o receptivo de los términos, el conocimiento etimológico
- los relacionados con la enseñanza del vocabulario: aprendizaje explícito e implícito, el aprendizaje contextualizado de las voces, técnicas de aprendizaje: elaboración de glosarios y usos de diccionarios

2. El currículo de E/ L2: *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*

La *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* (2003) –a partir de ahora *Programación de español*– ha tenido en cuenta para su confección dos documentos: el *Currículo del área de Lengua castellana y Literatura de Educación Secundaria* y el *Marco común europeo de referencia (MCER)*, ambos publicados el año anterior.

Como el primero, la *Programación de español* se estructura en cinco partes o *bloques* cada uno de los tres niveles de progresión del aprendizaje y los dominios de la lengua que presenta, en un empeño de integrar la enseñanza de E/L2 con los fines, objetivos y metodología de la etapa educativa en la que tiene lugar. Los bloques en que se articula son: Bloque 1 *Comunicación*, Bloque 2 *Lengua y Sociedad*, Bloque 3 *Estudio de la lengua*, Bloque 4 *Técnicas de trabajo* y Bloque 5 *Literatura*, cada uno de ellos dividido a su vez en: “Objetivos didácticos”, “Contenidos” –conceptuales, procedimentales y actitudinales–, “Propuesta de actividades” e “Indicadores de evaluación”.

El afán integrador de la *Programación* se evidencia también en la correlación que establece entre sus tres niveles de aprendizaje y los cuatro primeros del *MCER*: nivel 1 (ACCESO) correspondiente a A1 o “Acceso” y A2 o “Plataforma”, nivel 2 (BÁSICO) correspondiente a A2, B1 o “Umbral”, y nivel 3 (MEDIO) correspondiente a B1, B2 o “Avanzado”. Esta equivalencia de niveles constituye, a nuestro modo de ver, un gran acierto por cuanto facilita en gran medida la coordinación del aprendizaje del español como L2 con otras lenguas e incluso con el español como LE⁶.

Centrémonos ahora en las referencias sobre el léxico que en este documento encontramos. En el Capítulo I: “Conceptos básicos”, de carácter introductorio, hallamos ya las dos primeras. En el epígrafe “Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa” se citan una serie de habilidades lingüísticas, entre las cuales están las:

- Léxico-semánticas: Nivel de comprensión y utilización de palabras del vocabulario español y conocimiento y comprensión del significado de las palabras utilizadas (pág. 29).

6. La distinción entre español como L2 y como LE se debe a razones de contexto. Para tal separación se tienen en cuenta: el entorno en el que se lleva a cabo el aprendizaje, el papel de la lengua en ese entorno, las particularidades que el alumnado presenta y los objetivos que esta enseñanza de marca.

En el epígrafe “Nivel de conocimientos léxico y semántico” (págs. 30-31) se expone lo siguiente:

- Grado de conocimiento del vocabulario:
 - Básico.
 - Específico: científico, filosófico, matemático, etc.
- Grado de conocimiento del significado de las voces utilizadas:
 - Significado único, sinonimia, campos semánticos, etc.
 - Denotación y connotación.
- Manipulación y transformación del significado:
 - Derivación, palabras compuestas, sinónimos, antónimos, etc.
 - Usos metafóricos.
- Utilización de diccionarios y enciclopedias:
 - Búsqueda de palabras, frases hechas, refranes, máximas, asuntos varios, etc.

Ya en la *Programación* propiamente dicha, las cuestiones relativas al léxico aparecen en los tres niveles de progresión de conocimientos a los que hemos aludido, principalmente agrupadas, en cada uno de ellos, en el Bloque 3 *Estudio de la lengua*. Dentro de este, en “Aspectos morfosintácticos y léxicos”, se desgranán los puntos que han de trabajarse: distintos tipos de palabras, morfema de género y número, etc. En el mismo apartado se señalan las áreas temáticas objeto de estudio y se proponen otras indicaciones para el desarrollo de la competencia léxica en el plano semántico. Debido a lo prolija que resulta esta obra en sus indicaciones relativas a los contenidos léxicos, hemos decidido ofrecerlas de forma fragmentada por grupos que convienen a la lógica del comentario que sobre ellas vamos a realizar. El primer grupo, que recoge las referencias que tienen que ver con aspectos semánticos de las voces, lo presentamos a continuación en forma de cuadro. Téngase en cuenta que los ítems indicados con la letra a. se explicarán en el § 4, y los de letra b. en el § 3.

<i>Objetivos didácticos</i>	<i>Nivel 1</i>	a. Indicar sinónimos y antónimos. b. Conocer el vocabulario básico relativo a temas próximos al alumnado (pág. 52).
	<i>Nivel 2</i>	a. Clasificar el vocabulario en familias léxicas y campos semánticos. b. Conocer la terminología básica del área (pág. 81).
	<i>Nivel 3</i>	a. Clasificar el vocabulario en familias léxicas y campos semánticos. b. Conocer la terminología gramatical elemental. c. Dominar el vocabulario fundamental de la materias curriculares (pág. 108).
<i>Contenidos conceptuales</i>	<i>Nivel 1</i>	a. La sinonimia y antonimia. b. Vocabulario próximo a los intereses del alumnado: la familia, saludos, presentaciones e identificación, alimentos, formas, tamaños, colores. Conceptos espaciales: derecha-izquierda, dentro-fuera, delante-detrás, cerca-lejos. Conceptos temporales: mañana, tarde, noche, ayer, hoy, mañana. Días de la semana. Meses del año. Salud. Partes del cuerpo. Prendas de vestir. Dependencias del centro, dependencias de la casa. Objetos de la clase. Números cardinales: del 1 al 100. Números ordinales: del 1 al 20. Parentescos. Conocimiento de monedas y billetes. El mercado y las tiendas. La calle, el barrio y ciudad (pág. 54).
	<i>Nivel 2</i>	a. Los sinónimos y los antónimos. a. Las familias de palabras. b. Vocabulario básico usado en conversaciones cotidianas y en el currículo: el decenas y centenas, conceptos temporales: las estaciones, conceptos temporales: la hora, medidas de peso y longitud, nacionalidades, fenómenos naturales y atmosféricos, juegos y deportes (pág. 82).
	<i>Nivel 3</i>	a. Las familias de palabras y campos semánticos. a. La homonimia y polisemia. b. La terminología gramatical básica. b. Vocabulario básico: fiestas populares del país de origen y del de acogida, costumbres y rasgos culturales básicos del país de origen y del de acogida, profesiones y oficios, tecnología, ocio (págs. 109-110).
<i>Contenidos procedimentales</i>	<i>Nivel 1</i>	a. Identificación y uso de sinónimos y antónimos (pág. 54).
	<i>Nivel 2</i>	a. Reconocimiento y producción de antónimos, sinónimos y familias de palabras (pág. 82).
	<i>Nivel 3</i>	a. Elaboración de campos semánticos referidos a contenidos próximos. b. Utilización correcta de los principales términos gramaticales (pág. 109).
<i>Contenidos actitudinales</i>	<i>Nivel 1</i>	a. Aprecio por el empleo de sinónimos y antónimos tanto en producciones orales como escritas (pág. 54).
	<i>Nivel 2</i>	
	<i>Nivel 3</i>	b. Interés por el conocimiento y manejo adecuado de la terminología trabajada (pág.109)
<i>Indicadores de evaluación</i>	<i>Nivel 1</i>	a. Identifica y utiliza palabras sinónimas. a. Identifica y utiliza palabras antónimas. b. Utiliza correctamente el vocabulario básico (pág. 56).
	<i>Nivel 2</i>	b. Conoce el vocabulario gramatical básico del área (pág. 84)
	<i>Nivel 3</i>	a. Elabora familias léxicas y campos semánticos de vocabulario estudiado, con cierta amplitud. b. Informa, con vocabulario preciso, sobre temas cotidianos y del currículo (pág. 112)?

7. En la página que aparece en el recuadro se encuentran todas las indicaciones que se incluyen en él.

Como en el *Currículo de Ciencias Sociales*, también en este documento se hallan referencias a la utilización de los diccionarios a partir del nivel 2 (BÁSICO). En este nivel, en el Bloque 3 *Estudio de la lengua*, entre los contenidos procedimentales se apunta la “Utilización del diccionario para consultar diversos términos relacionados con el currículo”, y entre los contenidos actitudinales el “Aprecio por el empleo del diccionario” (pág. 82). Ya en el nivel 3 (MEDIO), el uso de los diccionarios cobra mayor relevancia y se incluye en el mismo bloque que en el nivel anterior como contenido conceptual: “Los diccionarios (de la lengua, de sinónimos)”, procedimental: “Empleo apropiado de diccionarios y enciclopedias” (pág. 108), y actitudinal: “Reconocimiento de la importancia de los diccionarios y enciclopedias” (pág. 109). En el bloque denominado “Técnicas de trabajo” del mismo nivel se insiste de nuevo en ello: “Utilización de diversos recursos como fuente de información léxica o temática: diccionario, enciclopedias, etc.” (pág. 114).

Por último, y como era de esperar, por el manifiesto carácter integrador del documento y en coherencia con el resto de las asignaturas del currículo, en la *Programación de español* también se incluyen, en el nivel más alto y a semejanza del *Currículo de Ciencias Sociales*, indicaciones relativas a:

- la lectura comprensiva de textos referentes al currículo, en el Bloque 4 *Técnicas de trabajo*, en los contenidos procedimentales, en la propuesta de actividades (pág. 117) y en los indicadores de evaluación (pág. 119);
- la elaboración de un *vocabulario básico* para cada una de las áreas del currículo, en el Bloque 4: *Técnicas de trabajo* (pág. 117), en indicadores de evaluación en las cuatro destrezas: comprensión oral, lectora, expresión oral y escrita (pág. 119). Dejamos para el epígrafe siguiente la explicación de lo que por “vocabulario básico” parece entenderse en esta indicación.

3. Contenidos léxicos de los currículos: *vocabulario básico/vocabulario específico*

Tanto en la *Programación de español* como en el *Currículo de Ciencias Sociales* se realizan numerosas alusiones⁸ a lo que, en nuestra opinión, corresponde a los conceptos de *vocabulario básico* y *vocabulario específico* si entendemos el último con el sentido que lo hace Galisson (1979: 551), como expresión genérica para designar las lenguas utilizadas en situaciones de comunicación (orales o escritas) que implican la transmi-

8. Tal como hemos recogido en el epígrafe anterior, la *Programación de español* categoriza estos dos tipos como “grados de conocimiento del vocabulario”. A nuestro entender, esta formulación no es acertada puesto que por grados de conocimiento de las voces, como veremos en el epígrafe siguiente, se suele entender el mayor o menor dominio por parte de los aprendices de los diferentes aspectos que entraña el conocimiento de una voz.

sión relevante de un campo de experiencia particular. Esta misma definición la encontramos reproducida en Pastora (1990: 62) y Gómez Molina (2004b:794), que nos ofrecen unas de las escasas referencias que del *vocabulario específico* se encuentran en obras españolas.

Hemos agrupado en el siguiente cuadro las menciones que aparecen en ambos documentos respecto a los dos tipos de vocabularios:

<i>Vocabulario básico</i>	<i>Vocabulario específico</i>
<i>Vocabulario básico</i> relativo a temas próximos al alumnado	<i>Básico/fundamental</i> de las áreas del currículo <i>Vocabulario habitual</i> sobre temas del currículo
<i>Vocabulario básico</i> en conversaciones cotidianas	<i>Vocabulario básico</i> del currículo
<i>Vocabulario básico</i> de temática cultural	<i>Terminología básica</i> de cada área <i>Términos técnicos</i> o <i>específicos</i> del área <i>Terminología gramatical básica/elemental</i>

Una de las apreciaciones visibles en el cuadro es la correspondencia de los tipos de vocabulario con los principales objetivos generales de comunicación marcados para la enseñanza de segundas lenguas: expresión personal, comunicación interpersonal o social, comunicación cultural y comunicación específica sobre las materias del currículo propias de la situación de formación académica⁹. Además, la *Programación de español* introduce cada uno de ellos de forma progresiva, comenzando por los relacionados con la expresión personal en el nivel inferior (vocabulario básico relativo a temas próximos al alumnado y conversaciones básicas), y terminando con los de la comunicación específica (vocabulario específico) en el nivel 3 (vid. *supra* cuadro).

Si prestamos atención a los contenidos del *vocabulario básico* del mismo documento se observará que, en la forma en que han sido secuenciados a lo largo de los niveles, se distinguen las tres etapas que Krashen y Terrell (1983) establecieron: etapa de identificación personal, etapa de las experiencias y etapa de las opiniones.

Por otra parte, los criterios que se observan en la selección del *vocabulario básico* son de tipo pragmático, en consonancia con el enfoque comunicativo de la lengua del que parte la *Programación de español* (pág. 11). Se organizan, consecuentemente, en torno a tres factores: las situaciones de comunicación en que los alumnos pueden encontrarse (conversaciones con los compañeros, etc.), agrupaciones de palabras por nociones (por conceptos temporales y especiales) y áreas temáticas (la familia, los alimentos, etc.).

9. Para los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas pueden consultarse los siguientes documentos: TESOL (1997) para la lengua inglesa, el elaborado por el Centre National de Documentation Pédagogique (2000) para la lengua francesa y la propuesta curricular de García Armendáriz *et al.* (2003) para el español.

Dentro del *vocabulario básico*, el documento madrileño sitúa en el nivel 3 de “Contenidos conceptuales” (vid. § 2, cuadro) una serie de voces relacionadas con manifestaciones culturales, tanto del país de acogida como del de origen de los estudiantes extranjeros. En ellas observamos un interés por el desarrollo de la competencia intercultural en estos alumnos que, como no podía ser menos por el tipo de enseñanza que nos ocupa, constituye, como hemos dicho, uno de los objetivos de los currículos de segundas lenguas. En nuestra opinión, este tipo de vocabulario estaría a caballo entre el *vocabulario básico* y el *especializado* por presentar cierta restricción temática que no estaría presente en el *vocabulario básico*.

Entre las menciones que hemos agrupado con el nombre de *vocabulario específico*, en la parte izquierda del cuadro (vid. *supra*), distinguimos dos categorías:

- a. un vocabulario *básico, fundamental* o *habitual* que se presenta como común a todas las áreas del currículo
- b. un vocabulario *terminológico* –términos *técnicos* o *específicos*– de cada área

Identificamos la primera categoría con el *vocabulario académico*. Lo componen un grupo de voces de alta frecuencia en los textos académicos, entre los que situamos los de las materias escolares. Su enseñanza, tanto en el contexto de las asignaturas ordinarias como en el de español como lengua segunda, resulta muy rentable por razones de *alcance* (representatividad que estas palabras adquieren en los textos) así como por constituir un número accesible de voces para su aprendizaje, en torno a 2000 (López Pérez 2005: 538-539). Se pueden citar como características generales del *vocabulario académico*: su pertenencia a un registro formal de la lengua y su correspondencia con los procesos mentales propios del aprendizaje y de las tareas con él relacionadas (López Pérez *idem*).

De igual manera, y también basándonos en nuestros estudios reconocemos en el *vocabulario terminológico* dos tipos de voces: las *técnicas* y las *semitécnicas* (López Pérez 2005: 536-538). Las primeras son vocablos que pertenecen a la lengua general pero que adquieren sentidos especializados en la expresión de las materias. La multiplicidad de sentidos que presentan nos llevan a pensar, a falta de estudios que lo confirmen, lo dificultoso de su aprendizaje para alumnos que no dominan el español. Por el contrario, las *vozes técnicas* se caracterizan por su univocidad y son las portadoras de los conceptos propios de cada área de conocimiento (Alcaraz Varó 2002: 107; López Pérez 2005: 536-538). Dentro de este último grupo de voces los currículos destacan el vocabulario de un área temática en concreto, la gramatical, que se explica por el carácter instrumental que los términos gramaticales tienen: se emplean para hablar de las características lingüísticas de los elementos de la lengua. Se trata, entonces, de lo que se viene denominando *vocabulario metalingüístico*. En cuanto al concepto al que este término se refiere, Cervero y Pichardo (2000: 41), tras definirlo como “todas las palabras o estructuras que utilizamos para describir y hablar sobre la lengua”, incluyen en él no solo los términos gramaticales sino también otras voces que normalmente se utilizan para la realización de las actividades en la clase de lengua (*escuche*,

relacione, complete, etc.). A nuestro entender, este tipo de vocabulario, de carácter instruccional, realiza funciones lingüísticas diferentes al metalingüístico, por lo que no debería formar parte de él.

4. Variables de la competencia léxica implicadas en la enseñanza del vocabulario

Tanto en el *Currículo de Ciencias Sociales* como en la *Programación de español* se hacía mención a aspectos relativos al conocimiento y al uso de las voces –indicaciones con letra a. en el cuadro del § 2–, cuestiones ambas relativas a la competencia léxica. En este epígrafe vamos a ponerlos en relación con las diferentes variables de esta competencia, previamente sistematizadas y comentadas, y que, como cabe suponer, se han podido tomar como referencia para la planificación de la enseñanza de las voces. Nuestro objetivo es, por lo tanto, trazar un somero marco teórico que explique las indicaciones sobre el vocabulario de los documentos anteriores, así como que sirva para la aclaración de conceptos relacionados con la competencia léxica con vistas a constituirse en una posible guía de lectura por parte de los profesores-usuarios de los currículos.

La competencia léxica o léxico-semántica¹⁰ se contempla como parte de uno de los componentes de la competencia comunicativa: el componente gramatical (Canale 1983), el lingüístico (*MCER* 2002: 103)¹¹ o el idiomático (González Ruiz y Martínez Pasamar 2003: 53-54), que engloba también otros aspectos como el fonológico, el morfológico y el sintáctico.

Gómez Molina (2004a: 491) explica que la competencia léxica consta de tres dimensiones. Como la competencia comunicativa de la que forma parte, incluye, por un lado, los conocimientos sobre los elementos de la lengua y, por otro, la capacidad para emplear ese conocimiento. En tercer lugar, la competencia léxica se refiere tam-

10. El *MCER* habla, por un lado, de la competencia léxica, a la que se refiere en estos términos: “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (*op. cit.*: 105); por otro, de la competencia semántica: “comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno”, en la que incluye la semántica léxica (*op. cit.*: 110). En nuestro caso, siguiendo a Gómez Molina (2004a: 491), preferimos hablar de la (sub)competencia léxico-semántica.

11. Como es sabido, desde su primera formulación por Hymes (1972), el concepto de “competencia comunicativa” ha conocido distintas formulaciones. Entre otros aspectos ha variado en el número de sus componentes y en la forma de agruparlos. El agrupamiento de Canale (1983) es uno de los más antiguos –aunque sigue siendo referencia para muchos trabajos– y, junto a la competencia gramatical, incluye la competencia sociolingüística, discursiva y pragmática. En el *MCER* (2002) las cuatro anteriores quedan reducidas a tres: lingüística, sociolingüística y pragmática. González Ruiz y Martínez Pasamar (2002), siguiendo a Coseriu, distinguen dos componentes en la competencia comunicativa: el idiomático o lingüístico y el pragmático. Remitimos finalmente a Cenoz (2004) para una de las últimas revisiones sobre competencia comunicativa.

bién, según el autor, a “la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas) y su accesibilidad (activación, evocación y disponibilidad)”. Las palabras de Lahuerta y Pujol (1996: 121) reflejan las dimensiones mencionadas: “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se llama competencia léxica y al lugar donde reside el conocimiento de esta competencia se le denomina lexicón mental”.

Pérez Basanta (1999: 273) y González Ruiz y Martínez Pasamar (2003: 54) mencionan asimismo la cantidad de voces como una de las variables de la competencia de la que nos ocupamos. Para Meara (1996: 37) se trata de un parámetro fundamental de la misma: “*The basic dimension of lexical competence is size. All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient in the wide range of skills than others with smaller vocabularies*”. Este autor considera que esta dimensión, junto al grado de estructuración que presentan las voces del lexicón mental de una persona –es decir, las conexiones que es capaz de establecer entre las palabras–, dan cuenta de su competencia léxica de una manera global.

Por otro lado, Gómez Molina (1997: 70, 2001: 23, 2004a: 491) y Pérez Basanta (1996: 305) indican que, aunque la competencia léxica es parte fundamental del componente gramatical, el léxico, como el resto de niveles lingüísticos, es parte integrante también de las demás subcompetencias comunicativas. Así, tomando las competencias elaboradas por Canale (1983), Gómez Molina (1997: 70) hace ver cómo el dominio léxico se refleja en:

- la (sub)competencia sociolingüística (niveles de uso, registros, etc.),
- la (sub)competencia discursiva (cohesión léxica para la coherencia de significado en el texto y nexos léxicos para la organización del discurso),
- la (sub)competencia estratégica (redundancia, paráfrasis, estrategias verbales para compensar las deficiencias en la comunicación real debidas a limitaciones o incapacidades momentáneas –gramaticales, sociolingüísticas, discursivas–, y también para aumentar o realzar el efecto retórico de los enunciados).

González Ruiz y Martínez Pasamar (2002: 55) inciden en la misma idea cuando señalan que el léxico no atañe solo a la competencia idiomática o lingüística, sino que tiene que ver también con la competencia pragmática en los casos en los que la falta de dominio de las voces en los planos morfológico, semántico, fonológico etc. ocasiona fallos de adecuación al contexto en el que se utilizan.

La implicación del léxico en las diferentes competencias no hace sino resaltar su carácter multidimensional que, desde otro punto de vista, pero de igual manera, se pone de manifiesto al reunir todos los aspectos que supone el “conocer” una palabra; vía que se ha utilizado para tratar de llegar a una definición del concepto de competencia léxica.

Entre las enumeraciones de los conocimientos y destrezas que encierra el saber una palabra que se han llevado a cabo, traemos aquí tres recogidas de trabajos publicados en los últimos años y que, a pesar de las solapamientos que se producen en algunos puntos, difieren en el ordenamiento de los distintos conocimientos o en la in-

clusión de algún aspecto o matiz diferente¹². En la primera de ellas, por ejemplo, Peña Calvo, no tiene presente al hablante de una L2 (punto 6). En la de Delbecque, en el punto 6, se es más explícito en cuanto a fenómenos semánticos como el lenguaje figurativo, los giros idiomáticos, las frases lexicalizadas o el significado cultural de las palabras. La última de Nation organiza los conocimientos en torno a tres aspectos: forma, uso y función. Veámoslas cada una de ellas de forma más detenida.

Peña Calvo desglosa de esta manera lo que implica el conocimiento sobre las voces¹³:

1. conocer las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de la palabra. Es decir, implica conocimiento sintáctico, semántico y pragmático (*i.e.* discursivo) de la palabra;
2. conocer los distintos significados con los que se asocia;
3. reconocer las estructuras sintácticas en las que la palabra puede aparecer, formas subyacentes y las derivaciones que se pueden formar [a partir de ella];
4. estar familiarizado con las frases y locuciones [de las que es parte integrante];
5. saber la probabilidad de encontrar una palabra en contexto de discurso oral o escrito, o en ambos;
6. conocer las relaciones que establece con las palabras de la lengua, y con otras palabras relacionadas de la L1;
7. percibir la neutralidad relativa de las palabras y sus usos más marcados con funciones pragmáticas y discursivas y sus niveles de estilo;
8. saber usar [una palabra] de forma productiva y poder recuperarla para su uso activo (aunque solo sea necesario el conocimiento pasivo de algunas palabras)¹⁴.

(Peña Calvo 2000: 992)

Delbecque, de forma más sintética, realiza el siguiente ordenamiento de conocimientos sobre las palabras, basado, como ella misma indica, en una sinopsis libremente inspirada de varios autores¹⁵. Para esta autora, los componentes básicos de la competencia léxica pueden describirse en los siguientes términos:

1. manejar las variantes fonéticas y gráficas de la palabra, conocer sus significados y usarla de manera productiva;
2. tener conciencia de las posibilidades de uso en función del registro y del contexto;

12. Además de las que aquí presentamos, hemos manejado las siguientes: Jiménez Catalán (2002: 154-155), Schmitt (2000: 5), Jordan (1997: 150) –quien la toma de Wallace (1982)–, Pérez Basanta (1996: 305), Higuera (1996: 114) y Carter (1988: 44). Es preciso señalar que, en la mayoría de los casos, no se trata de nuevas propuestas, sino más bien de refundiciones a las que les añade algún nuevo aspecto.

13. Esta autora no cita la fuente original de su clasificación.

14. Los números que aparecen en la clasificación son nuestros. Pretenden facilitar las referencias en el comentario de los distintos agrupamientos que realizamos a continuación. También hemos sustituido algunas palabras de la cita por otras que creemos le aportan precisión. Nuestra aportación a la versión original del texto aparece entre corchetes.

15. Estos autores son Carter (1987: 187), Nation (1990: 31), Ellis (1997: 123) y Binon y Verlinde (1999: 465).

3. conocer las propiedades sintácticas y morfológicas del vocablo;
4. dominar la combinatoria (bilidad) léxica y semántica;
5. distinguir entre usos frecuentes, centrales, y usos marginales, periféricos;
6. atender a posibles asociaciones de significado y patrones colocacionales, así como a la dimensión lexicocultural.

(Delbecque 2003: 248)

Nation, por su parte, ofrece una clasificación, muy práctica desde el punto de vista didáctico, de los aspectos que conlleva el conocimiento de las palabras. En ella destacan, de un lado, la organización de los conocimientos en tres bloques, los relacionados con la forma, el significado y el uso de las voces; de otro, la distinción en cada una de ellas entre conocimiento receptivo (R) y productivo (P):

<i>FORM</i>	<i>spoken</i>	<i>R. What does the word sound like?</i> <i>P. How is the word pronounced?</i>
	<i>written</i>	<i>R. What does the word look like?</i> <i>P. How is the word written and spelled?</i>
	<i>word parts</i>	<i>R. What parts are recognisable in this word?</i> <i>P. What word parts are needed to express the meaning?</i>
<i>MEANING</i>	<i>form and meaning</i>	<i>R. What meaning does this word form signal?</i> <i>P. What word form can be used to express this meaning?</i>
	<i>concepts and referents</i>	<i>R. What is included in the concept?</i> <i>P. What items can the concept refer to?</i>
	<i>associations</i>	<i>R. What other words does this make us think of?</i> <i>P. What other words could we use instead of this one?</i>
<i>USE</i>	<i>grammatical functions</i>	<i>R. In what patterns does the word occur?</i> <i>P. In what patterns must we use this word?</i>
	<i>collocations</i>	<i>R. What words or types of words occur with this one?</i> <i>P. What words or types of words must we use with this one?</i>
	<i>Constraints on use</i> <i>(register, frequency...)</i>	<i>R. Where, when, and how often would we expect to meet this word?</i> <i>P. Where, when, and how often can we use this word?</i>

(Nation 2001: 27).

Si nos centramos en lo común del conjunto factores que los tres autores señalan como integrantes del conocimiento de las voces, apreciamos tres perspectivas diferentes¹⁶: la lingüística, la psicolingüística y la pragmática, que comentamos respectivamente a continuación.

En primer lugar consideramos la perspectiva lingüística, y con ello debemos aclarar que nos referimos en esta ocasión a aquello que pertenece al sistema de la len-

16. Por otra parte ya señaladas por Jiménez Catalán (2002) en un artículo sobre la competencia léxica. En él que la autora lleva a cabo una evaluación crítica de las definiciones que de esta competencia se dieron desde 1975 hasta 2000.

gua. Así pues, hay aspectos en las clasificaciones relacionados con las características lingüísticas de las voces: planos fonológico, morfológico, sintáctico y semántico (Peña Calvo: 1, 2, 3 y 4; Delbecque: 1, 2, 3 y 6; Nation: los agrupados en *form, meaning y use* en los apartados de *grammatical functions y collocations*).

Observando las indicaciones de la *Programación de español*, comprobamos que aquellas que se refieren a aspectos lingüísticos constituyen el grupo más numeroso y se presentan agrupados en tres apartados: *Aspectos fonético-fonológicos*, *Aspectos ortográficos* y *Aspectos morfosintácticos y léxicos*, a lo largo del Bloque 3 *Estudio de la lengua* y en los tres niveles en que se estructura este currículo¹⁷.

Respecto al plano semántico, el documento anterior menciona ciertos tipos de significado: significado único, denotación, connotación y algunas relaciones de sentido como la sinonimia, campos semánticos, etc.¹⁸. A propósito de esto mismo, nos parece oportuno traer aquí la distinción entre niveles semánticos de significación que Pérez Basanta (1996: 303) realiza y en la que pueden quedar reflejados, de una forma sencilla y ordenada, los distintos tipos de significado incluidos tanto en las clasificaciones como en los currículos comentados:

- Significado referencial* o literal de las palabras
- Significado diferencial*, que se define por contraste con otros vocablos
- Significado metafórico* que se refiere al sentido figurado de las unidades léxicas
- Significado connotativo*, matiz que conllevan algunas palabras (peyorativo, meliorativo, etc.)

En el plano sintáctico, observamos que Nation sitúa las construcciones sintácticas *-grammatical functions-* y las solidaridades léxicas o colocaciones de las voces *-collocations-* en el bloque de *Uso de la lengua*. El lingüista británico contempla estos conocimientos desde una perspectiva discursiva por el hecho de que el significado que las palabras adoptan depende de los elementos lingüísticos que la acompañan *-significado cotextual-* (Pérez Basanta *op. cit.*: 303).

Por otra parte, hay un tipo de conocimiento, el relativo la etimología de las voces, que aparece mencionado en una única ocasión en el conjunto de los documentos que estamos tratando, en concreto en el *Currículo de Ciencias Sociales* (cfr. § 1) y que cabría incluir también en la perspectiva que estamos tratando.

Resumiendo, podríamos decir que los conocimientos que hemos englobado en la perspectiva lingüística corresponden en gran medida a las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas al modo saussuriano que las palabras establecen en el seno de la lengua. Del mismo modo, se podría establecer un paralelismo entre estos conocimientos con los que Pérez Basanta (1996: 302) califica de “significados estáticos de la pa-

17. Por razones de espacio no reproducimos estas indicaciones que pueden consultarse en las págs. 52-26, 81-84 y 108-102 de dicho documento.

18. Cfr. indicaciones letra a. del cuadro en el § 2.

labras como suelen aparecer en los diccionarios” frente a otro tipo de conocimientos o significados que se interpretan o adquieren un significado real de conformidad con el contexto, como es el caso de los que más adelante incluimos dentro de una perspectiva que atiende al uso de las voces.

En segundo lugar, los puntos de las clasificaciones y de los currículos que mencionan los conocimientos productivos y receptivos (Peña Calvo 8 y Nation en todos los puntos) responden a una perspectiva psicolingüística.

El “conocimiento receptivo” y el “conocimiento productivo” –aplicados también a los otros planos de la lengua– suelen aparecer en la bibliografía especializada como sinónimos de “conocimiento pasivo y activo” y se relacionan también con las destrezas de comprensión auditiva y escrita, los primeros, y la expresión oral y escrita, los segundos (Nation 2001: 24). Sin entrar en discusiones sobre la correspondencia de conceptos entre los términos que acabamos de mencionar diremos que, de una forma básica, los conocimientos receptivos y productivos se pueden explicar como:

- conocimientos relativos a la interpretación y conceptualización de las voces, el primero, es decir, se reconocen y se comprenden,
- y conocimientos o capacidad para usarlas, el segundo.

La distinción entre uno y otro se refiere, por tanto, a diferentes procesos de reconocimiento, recuperación y producción de las voces¹⁹. Desde el punto de vista del aprendizaje de una forma léxica, Gómez Molina (2004a: 498) concreta en cuatro los estadios por los que pasa: comprensión o interpretación, utilización, retención (memoria a corto plazo) y fijación (memoria a largo plazo).

Jiménez Catalán relaciona el conocimiento receptivo y el productivo con el aprendizaje de las otras variables del conocimiento de las palabras:

la distinción entre nivel receptivo y nivel productivo apunta a distintos tipos de conocimiento fundamentados en distintos procesos mentales, los cuales, a su vez, activan procesos de aprendizaje diferentes: el conocimiento receptivo de una palabra se basa en el reconocimiento de su sonido en el lenguaje hablado o en el reconocimiento de su forma en el lenguaje escrito e incluye el reconocimiento de otras dimensiones mencionadas como por ejemplo, las dimensiones de colocabilidad, frecuencia, propiedad, significado denotativo y significado connotativo (Jiménez Catalán 2002: 157)²⁰.

19. Nation (2001: 24-25) indica concretamente: “*essentially, receptive vocabulary use involves perceiving the form of a word while listening or reading and retrieving its meaning. Productive vocabulary use involves wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form*”.

20. Tanto en esta cita como en la anterior de Nation parece que se habla de dos tipos o procesos diferenciados. Algunos autores, como Galisson (1979: 17) ponen serias objeciones a la distinción tajante entre ambos. Otros como Teichroew (1982 *apud* Nation 2001: 25), prefieren hablar de una escala o *continuum* de conocimiento.

Los conocimientos receptivos y productivos se suelen explicar también junto con dos tipos de saberes desarrollados por la psicología cognitiva: el declarativo y el procedimental (Robinson 1989). En esencia, estos saberes se corresponden con las dimensiones de la competencia léxica a las que hemos aludido al principio del epígrafe *conocimiento y capacidad* o, en palabras de Martín Peris (2004: 479), *conocimiento y control*. Según esto, los conocimientos que hemos catalogado como lingüísticos pertenecen al primer tipo, es decir, al grupo de los *conocimientos o saberes declarativos*, que se refieren a la comprensión e interpretación de los fenómenos lingüísticos. Los que estudiaremos a continuación, relacionados con el uso de la lengua en contextos determinados, estarían más cercanos a los segundos. Gómez Molina (1997: 74) señala a propósito de los saberes declarativo y procedimental la divergente forma en que se realiza su aprendizaje: el primero se aprende de forma inmediata, el segundo mediante la práctica repetida, y solo se puede adquirir de manera progresiva.

Dentro de la perspectiva psicolingüística también, debemos mencionar dos tipos de conocimiento sobre las voces en función de la forma en que se procesan –de manera más o menos consciente–, y que se asocian con dos tipos diferenciados de enseñanza: la enseñanza *implícita, indirecta o incidental* del vocabulario y la enseñanza *explícita, directa o intencionada*²¹. El primero se consigue a través de la exposición a la lengua, y la atención se centra en el uso del lenguaje, en la información del mensaje más que en el aprendizaje en sí mismo (Schmitt 2000: 16). El segundo se realiza mediante el estudio consciente de las palabras. Ambas formas de aprendizaje/enseñanza han estado en estrecha relación con los enfoques metodológicos empleados a lo largo de la historia en la enseñanza de lenguas y que hoy, en una tendencia hacia el eclecticismo, se ven como complementarios. Como indica Sökmen (1997: 239): *the pendulum has swung from direct teaching of vocabulary (the Grammar Translation Method) to incidental (the Communicative Approach) and now, laudably, back to the middle: implicit and explicit learning*.

Según la cita deja ver, la tendencia actual es la de combinar ambos tipos, puesto que, como se ha comprobado, tanto uno como otro reporta beneficios en el aprendizaje del vocabulario: según de qué aspectos del conocimiento se trate, parece convenirles uno u otro. Ellis (1995 *apud* Nation 2001: 33) señala a este respecto que el reconocimiento y la producción de los significantes de las palabras se corresponden con una forma de conocimiento implícito y que, por el contrario, los aspectos del significado y las relaciones de sentido de las voces se adquieren por procesos conscientes, o sea, explícitos.

21. La profusión de términos es fruto de las traducciones y adaptaciones al español de las palabras acuñadas en el ámbito investigador anglosajón. Por otro lado, ambos conceptos tienen que ver, como es fácil de observar, con la distinción de Khrasen (1983) entre adquisición –*acquisition*– y aprendizaje –*learning*–.

Por otro lado, otras características de estos modos de aprendizaje, explícito o implícito, como el ser más lento y gradual el segundo, los hacen aptos para el aprendizaje de distintos tipos de voces. Por ejemplo, la adquisición de las voces más frecuentes en la lengua –que por otra parte suelen señalarse como indispensables en las primeras etapas de aprendizaje de un idioma–, puede acelerarse por medio de la enseñanza explícita²².

En el caso del objeto nos ocupa, el E/L2, ambos tipos de aprendizaje tienen lugar, ya que el *explícito* tiende a darse en la instrucción formal que los alumnos reciben en la escuela; el *implícito*, aunque también se lleve a cabo en las clases de L2, se favorece por la situación de inmersión lingüística en que se encuentran. La exposición continua y constante a las voces llevaría a acelerar el dominio sobre los conocimientos de las palabras, por el carácter dinámico, acumulativo y procesual del aprendizaje (Gómez Molina 2004a: 499)²³.

Para terminar el comentario sobre los aspectos de naturaleza psicolingüística en el conocimiento de las voces, queremos realizar, a modo de conclusiones, las siguientes consideraciones.

En primer lugar, hacemos notar que cuando se habla en términos de “grado de conocimiento” o “conocimiento parcial” de las voces no solo se entiende la ausencia o no de uno de los dos conocimientos necesarios en el proceso de adquisición de voces, receptivo o productivo, sino también la falta de uno o varios de los otros conocimientos enumerados en las clasificaciones que estamos comentando. En este sentido, como indica Schmitt (2000: 157), aprender unidades léxicas no consiste simplemente en aprender nuevas voces sino en incrementar el conocimiento de las palabras de las que se tiene un conocimiento parcial.

En segundo lugar, se han mencionado aquí, aunque de forma breve, algunos de los aspectos relativos a los distintos procesos mentales involucrados en el aprendizaje del léxico, y se han relacionado con los diferentes variables del conocimiento sobre las palabras. De ello se desprende que, además del carácter multifacético de este conocimiento, se da una multiplicidad en las formas del aprendizaje. De estas y otras cuestiones se ocupan disciplinas como la Psicolingüística y la Adquisición de lenguas, cuyos hallazgos en la descripción de la naturaleza de los procesos de aprendizaje es esencial para guiar la enseñanza del vocabulario.

La tercera perspectiva que advertimos en los aspectos sobre el conocimiento que plantean las clasificaciones y en las indicaciones de los currículos está ligada al uso de las voces. En este sentido, podríamos hablar, como lo hace Jiménez Catalán (2002:

22. Remito a Pérez Basanta (1999: 284-287) y Schmitt (2000: 120-123) para una discusión más en profundidad sobre este tema.

23. Estudios sobre la adquisición del vocabulario han demostrado que las formas léxicas se aprenden al cabo de numerosas exposiciones a las mismas. Schmitt (2000: 137), en concreto, habla de entre 5 y 16 exposiciones.

159), de una perspectiva sociolingüística. Se incluyen en ella los puntos 5 y 7 de Peña Calvo, 2 y 5 de Delbecque, y de Nation solo las restricciones de uso (registro, frecuencia, etc.). Las correspondientes indicaciones en los currículos –que se dan, en su mayoría, entre los *Contenidos actitudinales*– son las siguientes:

- Conviene que los alumnos sean conscientes de que deben utilizar, de forma progresiva, conforme ascienden de curso, un lenguaje cada vez más preciso y adecuado al contexto escolar y a la materia (*Currículo de Ciencias Sociales*, cfr. § 1).
- Valorar el empleo correcto de léxico en la transmisión adecuada de la información (*Programación de español*, págs. 81 y 108).
- Conocer la importancia del uso de un vocabulario adecuado a la intención comunicativa (*Programación de español*, pág. 108).
- Valoración de la importancia del uso del vocabulario adecuado según el tipo de texto y la intención comunicativa (*Programación de español*, págs. 82).
- Valorar el uso adecuado a cada situación comunicativa (*Programación de español*, págs. 82 y 102).

Todas ellas se refieren a los condicionamientos pragmáticos o contextuales derivados de la situación real de comunicación. Es decir, los elementos lingüísticos, en nuestro caso el vocabulario, tienen que adecuarse a las características concretas de esas situaciones o contextos. En este sentido, solo se puede hablar de propiedad o impropiedad en el empleo de las palabras en los discursos si se ajustan a los requerimientos del contexto –el sentido que le da Halliday (1986)–, compuesto por una serie de factores que lo hacen único.

Insistiendo en la misma idea, pero desde otro punto de vista, también podemos decir que las voces llevan consigo una información relativa a los tipos de contextos en que funcionan o resultan más pertinentes. Schmitt (2000: 33) apunta a este respecto que los hablantes conocen una cantidad variable de información de unidad léxica que les es familiar y que esta información versa sobre:

- los tipos de registros que pueda tener y cuáles son sus usos más comunes
- cuáles son los efectos de utilizar una voz (marcada con un determinado registro) en situaciones diferentes²⁴.

Cuando el autor citado habla de registros se está refiriendo, en general, a los diferentes niveles de uso de las voces²⁵. A la luz de la apreciación que Schmitt hace reconocemos este aspecto de conocimiento en la clasificación de Peña Calvo (vid. *supra*):

3. Percibir la neutralidad relativa de las palabras y sus usos más marcados con funciones pragmáticas y discursivas y sus niveles de estilo

24. Traducción nuestra del inglés.

25. Como el mismo autor indica (2000: 31), el término *register* corresponde a un concepto muy amplio, así que se ve obligado a aclarar a qué se refiere: “describes the stylistic variations that make each word more or less appropriate for certain language situations or language purposes” (*ibid.*: 33).

Los siguientes, que también señalan las clasificaciones, se refieren la relación entre estos valores pragmáticos, discursivos y estilísticos y la frecuencia de uso de las voces:

5. Saber la probabilidad de encontrar una palabra en contexto de discurso oral o escrito, o en ambos (Peña Calvo vid. *supra*)

4. Tener conciencia de las posibilidades de uso en función de registro y del contexto (Delbecque vid. *supra*)

En este sentido, es preciso apuntar que las voces menos marcadas tanto estilísticamente como por su temática aparecen en un amplio número de contextos, mientras que las que lo son más quedan restringidas o limitadas cualitativamente y cuantitativamente. Esto tiene que ver con el grado de especificidad de las voces, como Schmitt (2000: 34) señala: “*the amount of register marking is connected to the lexical specificity of the word: more specific words tend to have more register marking, less specific words less register marking*”.

Nos queda por comentar, por último, un aspecto más citado por Delbecque (vid. *supra*) que hemos creído conveniente incluir en este tercer grupo relativo al uso de las voces, aunque bien pudiera considerarse también entre los del primero por tratar del significado:

5. Distinguir entre usos frecuentes, centrales y usos marginales, periféricos.

Aunque la autora no aclara excesivamente esta afirmación, creemos que puede estar refiriéndose al “significado central” de las palabras al que Carter (1998 *apud* Schmitt 2000: 124) llama *core meaning sense* y explica como: “*from among the different meaning senses for each words, one is usually the most basic, frequent, neutral or substituable*”. En otras palabras, entre los muchos sentidos de una palabra polisémica uno será el fundamental por ser el más frecuente.

Terminamos nuestro comentario sobre los aspectos de la competencia léxica tenidos en cuenta en la confección de los currículos con dos indicaciones que aparecen en la *Programación de español* y que inciden sobre la necesidad de que los estudiantes aumenten su vocabulario:

Interés por enriquecer el propio vocabulario (pág. 54).

Esfuerzo por aumentar el vocabulario propio como medio de mejorar la comprensión y la expresión (pág. 82).

Ya hicimos mención al comienzo de este epígrafe a la cantidad de voces como una variable fundamental de la competencia léxica²⁶. El *MCEP* (2002: 145) recoge esta idea

26. Es preciso tener en cuenta que la cantidad de vocabulario puede variar en gran medida entre personas debido a diferentes factores. Jiménez Catalán (2002: 160) menciona los siguientes: la edad, el sexo, el desarrollo cognitivo y la experiencia del mundo. Cottez (1987: 276) añade a las anteriores el nivel sociocultural.

cuando señala la riqueza de vocabulario como un parámetro importante en la adquisición de la lengua. Respecto a la segunda indicación, no es necesario insistir en la contribución que el conocimiento de las voces hace al desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Conclusiones y consideraciones de carácter didáctico

Son muchos y variados los aspectos tratados en nuestro cotejo de los currículos. En primer lugar, queríamos averiguar en qué medida los documentos reparaban en cuestiones léxicas. Hemos comprobado que en ambos documentos, sobre todo en la *Programación de español*, al tratarse de un currículo propiamente de lengua, se incluyen de manera explícita y pormenorizada referencias al vocabulario como parte de los objetivos didácticos y, consecuentemente, en los contenidos y demás fases de la programación. Por otra parte, en este texto se dedica a los contenidos léxicos la misma atención que a otros planos de la lengua y los ofrece de forma detallada y graduada por niveles de aprendizaje.

En cuanto al *Currículo de Ciencias Sociales*, considera el léxico como un factor clave en la comprensión y expresión de los conceptos y no solo lo incluye como objeto de aprendizaje, sino que lo prioriza con respecto a otros niveles lingüísticos. La reflexión sobre la lengua en la docencia de materias no lingüísticas apuntada en los currículos escolares constituye una novedad en la enseñanza española a partir de la ley LOGSE del año 90 y obedece a la influencia de las teorías constructivistas y comunicativas del lenguaje que inspiraron la reforma educativa.

Entre los contenidos léxicos de uno y otro documento encontramos la distinción vocabulario básico/vocabulario específico, correspondiente a dos modalidades de lengua: general/especializada (en este caso lengua de instrucción). Tales modalidades, a su vez, se pueden relacionar con los dos principales objetivos de comunicación que el currículo de español L2 se marca: la lengua como instrumento de relación en situaciones cotidianas –fin social– y la lengua para tratar sobre los contenidos de las asignaturas –fin específico, en concreto, académico–. Sin embargo, mientras el *Currículo de Ciencias Sociales* se detiene, en la medida que le corresponde –recordemos que no se trata de un currículo lingüístico–, en la explicación de lo que entiende por vocabulario específico y da pautas para su trabajo en las aulas, en la *Programación de español* habríamos esperado un tratamiento más amplio del mismo. Se echan de menos aclaraciones sobre este concepto y un mayor desarrollo metodológico para facilitar su aplicación didáctica. Achacamos esta escasa atención a la lengua de instrucción y a su vocabulario a la falta de estudios en lengua española sobre esta modalidad que hubieran servido de referencia a la hora de redactar los documentos. De esta forma, el *Currículo de Ciencias sociales*, el único que alude a ella, se ve obligado a ofrecer una definición aproximada de la lengua de instrucción: “es un lenguaje que está a caballo

entre el lenguaje culto o científico de las ciencias o saberes y el lenguaje coloquial que se usa en contextos cotidianos” (vid. § 1, punto a. de la RESOLUCIÓN). Esto nos lleva a insistir en la necesidad de que se lleven a cabo investigaciones que expliquen su funcionamiento, en cualquiera de sus aspectos lingüísticos o discursivos, para poder extraer conclusiones potencialmente aplicables a la enseñanza del español como L2. Entre las que se han realizado en los últimos años citamos un trabajo de Villalba y Hernández (2004), sobre el discurso explicativo de los profesores, y varios de nuestros artículos que se ocupan de la descripción del léxico desde una perspectiva lingüística (López Pérez 2005, en prensa a, en prensa b). A partir de en estos últimos hemos podido explicar en los conceptos *vocabulario básico*/*vocabulario especializado* que, como hemos dicho, al menos el segundo, quedaba apenas mencionado en los textos cotejados. Así, hemos identificado los grupos de voces señaladas en los currículos (vocabulario básico o conversacional, vocabulario común a las áreas y vocabulario terminológico) con estos tres tipos de vocabulario: el *básico*, el *académico* y el *técnico*. Según nuestros estudios se trata de categorías a las que llegamos aplicando métodos cuantitativos –delimitándolas en corpus de textos de las asignaturas– y que muestran unas características comunes que nos sirven para orientar su tratamiento didáctico (cfr. López Pérez 2005)

Por otra parte, para analizar los contenidos léxicos en los documentos nos servimos de las variables de la competencia léxica, es decir, los diferentes conocimientos y habilidades que permiten desarrollarla (§ 4). Tras un estudio introductorio en el que realizamos una comparación crítica de las diferentes variables en tres autores, vemos que pueden ser contempladas desde tres perspectivas: la idiomática, que abarca lo relacionado con el sistema de la lengua; la psicolingüística, centrada en los procesos de reconocimiento y producción de voces; y la pragmática que agrupa los conocimientos relativos al uso de las voces.

Los contenidos léxicos de la *Programación de español* se relacionan con mayor o menor detenimiento, con todas estas variables. Hay enunciados que atienden a los diferentes aspectos lingüísticos de las voces (morfológicos, sintácticos y semánticos) y a cuestiones de uso (pragmáticos y situacionales). Los hay también de naturaleza psicolingüística (como el conocimiento receptivo y productivo) y aún podemos mencionar un cuarto aspecto, el que se refiere a la amplitud del vocabulario de un hablante como indicador de su competencia léxica. Teniendo presente esta categorización, hemos comprobado que, si bien la *Programación* tiene en cuenta la mayoría de estas variables, las pertenecientes a la primera perspectiva, la lingüística, están más desarrolladas y las relativas al uso las menos.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las voces, aparte de la alusión al aprendizaje implícito y explícito, se observan los dos puntos de vista desde los que se puede plantear. Por un lado, el *aprendizaje cualitativo*, que consiste en profundizar en el conocimiento de las voces añadiendo nueva información de distinta naturaleza (sintagmática, paradigmática, situacional y emocional tal como se ha visto). Por otro, el *aprendizaje cuantitativo*, es decir, sumar nuevas voces a las que se conocen y que res-

ponde a la variable mencionada de amplitud de vocabulario o *size* (Meara 1996, § 4). Ambos aprendizajes no son excluyentes sino complementarios y ambos deben favorecerse en las aulas ya que el uno refuerza al otro en la construcción de la red de relaciones entre palabras –de tipo sintagmático, paradigmático y situacional– en que consiste la competencia léxica. Como apunta Gómez Molina (1997: 75) a propósito del español como lengua extranjera, “el dominio léxico o calidad del vocabulario de ELE depende de las relaciones que el aprendiz sea capaz de establecer entre una unidad léxica y otras, tanto en su aspecto semántico-pragmático como en la capacidad combinatoria que esa unidad permita”. Ahora bien, habrá que reflexionar sobre qué momentos de la acción didáctica o qué niveles de entre los que se estructura el progreso en el aprendizaje de la lengua son más adecuados para desarrollar uno u otro.

Por último, en los currículos se dan indicaciones formuladas como “adecuación de las voces a la intención comunicativa”, “a la situación comunicativa” y “a los tipos de textos” que claramente orientan hacia el uso de las voces en las diferentes situaciones de comunicación teniendo en cuenta las posibilidades de variación que muestran. La reflexión en términos pedagógicos es cómo incorporar metodológicamente a la enseñanza de E/L2 esos niveles de uso. Una de las respuestas lógicas es llevarlo a cabo de forma contextualizada, es decir, las voces se han de presentar en sus textos, debido a la relación de dependencia entre registro y contexto²⁷. De hecho, el *Currículo de Ciencias Sociales* apunta este aspecto (cfr. § 1). Asimismo, la exposición de los alumnos a textos de variado registro y su tratamiento sistemático tomando como guía los factores del contexto de Halliday –campo, tenor y situación– es otra de las propuestas de instrucción realizada por las profesoras Llamas Saiz y Martínez Pasamar (2001). Tratándose de la enseñanza de E/L2 en contextos escolares, los propios de la lengua de instrucción cobrarán un mayor protagonismo puesto que presentan unas características particulares respecto al registro que afectan también a su vocabulario: voces marcadas temáticamente (*vocabulario técnico*) y otras de uso formal de lengua (*vocabulario académico*). Sería conveniente a este respecto planear actividades de vocabulario que mostrasen esas características en contraste, por ejemplo, con voces de registro más neutro o menos formal como las que se emplean en la comunicación básica. Estas son actividades como las que propone, por ejemplo, Martínez Marín (1994) para el desarrollo de la competencia estilística basadas en el contraste entre sinónimos, por un lado, de la lengua estándar, por otro, de diferentes registros. De esta forma se podría orientar mejor la transición de la *lengua básica de comunicación*, de tipo más conversacional y normalmente aprendida en un primer estadio de contacto con la L2, a la *lengua de instrucción*, más formal y en la que lo escrito cobra mayor peso.

27. No estamos propugnando ni mucho menos la exclusividad de esta técnica de aprendizaje para el desarrollo de los conocimientos que estamos tratando.

Por último, sería oportuno que los profesores de las diferentes disciplinas contasen con ciertas nociones sobre la lengua en que imparten su materia y su didáctica, como, por ejemplo, la distinción entre vocabulario *básico/académico/técnico* o el proceso de aprendizaje de las voces. Con ello estarían mejor capacitados para seguir las pautas que sus actuales currículos les marcan relativas a la atención a aspectos lingüísticos en el desarrollo de la transmisión de contenidos de sus respectivas asignaturas.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. (2002): “La tercera didáctica de las lenguas modernas. Las lenguas de especialidad”, *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid, Secretaría General Técnica, MECD, pp. 95-120.
- Amado Moya, J. (2003): *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias*, Pamplona, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Canale, M. 1995 (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera *et al.* (eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lengua extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-82.
- Carter, R. 1999 (1988): “Vocabulary, cloze and discourse”, en R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching*, London & New York, Longman, pp. 161-180.
- Carter, R. y M. McCarthy 1999 (1988): “Word lists and learning words: some foundations”, en R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching*, London and New York, Longman, pp. 1-17.
- Cenoz Iragui, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 449-465.
- Centre National de Documentation Pédagogique (2000), *Le français langue seconde*, Paris, Ministère de l'Éducation.
- Cervero, M. J. y F. Pichardo (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes.
- Cottez, H. (1987): “Enseñanza y hechos léxicos”, en A. M. Álvarez Méndez (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal, pp. 275-287.
- Delbecque, N. (2003): “Un método para el autoaprendizaje del vocabulario del español como lengua extranjera”, *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid, Arco/Libros, pp. 245-260.
- Ellis, N. C. (1997): “Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning”, en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 122-139.
- Galisson, R. (1979): *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- García Armendáriz, M. V. *et al.* (2003): *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

- Gómez Molina, J. R. (1997): "El léxico y su didáctica. Una propuesta metodológica", *REALLE*, 7: 69-94.
- (2001): "La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje del español como L2 y LE", *Mosaico 5*: Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, pp. 23-28.
- (2004a): "La subcompetencia léxico-semántica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 491-510.
- (2004b): "Los contenidos léxico-semánticos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 789-810.
- González Ruiz, R. y Martínez Pasamar, C. (1998): "Saber hablar y competencia comunicativa. Algunas consideraciones teóricas y didácticas de los saberes lingüísticos de Eugenio Coseriu", *RILCE*, 14: 265-288.
- (2002): "La competencia lingüística", en M. V. Romero (coord.), *Lengua española y comunicación*, Barcelona, Ariel Lingüística, pp. 51-94.
- Higuera, M. (1996): "Aprender y enseñar léxico", en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Cuadernos del tiempo libre, Colección "Expolingua", Madrid, Fundación Actilibre, pp. 7-18.
- Hymes, D. (1972): "On Communicative Competence", en J. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth (UK), Penguin, pp. 269-293.
- Jiménez Catalán, R. (2002): "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas", *Atlantis*, 24/1: 149-162.
- Jordan, R. R. (1997): *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1983): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. y Terrel, T. D. (1983): *The Natural Approach to Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996): "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario", *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, en C. Segoviano (ed.), Vervuert-Iberoamericana, pp. 117-139.
- López Pérez, M. V. (2005): "Cuestiones relativas al léxico de la lengua de instrucción para su enseñanza en español /L2 a inmigrantes", en M. A. Castillo Carballo *et al.* (coords.): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad, Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 534-541.
- (en prensa a) "El vocabulario de las asignaturas del currículo escolar: análisis de datos léxicos para su enseñanza en aulas de E/L2", *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, celebrado en septiembre de 2006.
- (en prensa b) "La enseñanza del vocabulario de la lengua de instrucción (LI) en E/L2 en contextos escolares: selección de voces y programación", *Actas del Congreso internacional de AESLA*, celebrado en Madrid en marzo-abril de 2006.
- Martín Peris, E. (2001): "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Modelos de uso de la Lengua Española. Carabela*, 50: 103-136.

- (2004): “La subcompetencia lingüística o gramatical”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 467-489.
- Martínez Marín, J. (1994): “El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del ELE: La sinonimia y cuestiones conexas”, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación, Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, pp. 351-361.
- Meara, P. (1996): “The dimensions of lexical competence”, en G. Brown *et al.* (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 35-56.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pastora Herrero, J. F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla.
- Peña Calvo, A. (2000): “El vocabulario que necesito. Ejercicios para estudiantes avanzados”, en M. Franco *et al.* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Universidad de Cádiz, vol. II, pp. 991-1002.
- Pérez Basanta, C. (1996): “La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente”, en J. D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Jornadas sobre Estudio y Enseñanza del léxico*, Granada, Método Ediciones, pp. 300-309.
- (1999): “La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica”, en M. S. Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería, Universidad de Almería, pp. 262-306.
- Reyzábal, M. V. (coord.) (2003): *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Sanz Moreno, A. (2003): *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*, Pamplona, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sökmen, A. (1997): “Current trends in Teaching Second Language Vocabulary”, en Schmitt, N. y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 237-257.
- TESOL (1997): *Advancing the Profession: ESL Standards for pre-K-12 students. On line edition* [Documento de Internet disponible en http://www.tesol.org/s_tesol/seccss.asp?CID=113&DID=1583].
- Villalba Martínez, F. y Hernández García M. T. (2004): “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes”, *Glosas didácticas*, 11/primavera: 55-65.
- Wallace, M. (1987): *Teaching vocabulary*, London, Heinemann.

Resumen:

El léxico es un elemento de primer orden en la enseñanza de las materias lingüísticas y especialmente en las no lingüísticas –aquellas que transmiten un determinado campo del saber– ya que, en estas últimas, se convierte en factor clave para la expresión y comprensión de los conceptos.

Los alumnos inmigrantes que aprenden español como lengua segunda en nuestras aulas se enfrentan, por una parte, al currículo de español como L2 y, por otra, a los currículos de las diferentes asignaturas. Hemos analizado dos de ellos, de un tipo y otro de enseñanza pertenecientes a la misma etapa escolar, para comprobar si el interés que vienen mostrando en los últimos años las obras de investigación sobre el léxico se refleja también en estos documentos que sirven de guía a las prácticas docentes. Observamos además en qué medida en estos currículos se recogen las aportaciones de la lingüística teórica con respecto al concepto de competencia léxica.

Palabras clave:

enseñanza y aprendizaje del vocabulario, materias escolares, español como segunda lengua, currículo escolar, competencia léxica

El Espacio Europeo de Educación Superior y la Fonética del Inglés

Amparo Lázaro Ibarrola*

Introducción

La elaboración de una buena programación docente exige al profesor realizar una labor de puente entre los contenidos de la asignatura y todos los factores implicados en la docencia: su relación con la titulación, con el perfil profesional, con la sociedad en que se ubica, con el tipo de alumno a que se dirige, con los recursos con que se cuenta etc. Todo ello debe ser tenido en cuenta a la hora de elaborar la programación para lograr que ésta sea lo más eficaz posible.

Algunos de estos factores son más estables que otros a lo largo de los cursos, pero casi todos son susceptibles de cambio, de modo que la programación no deberá ser fija sino revisarse cada año para adaptarla a las nuevas circunstancias. Por supuesto, siempre sin perder de vista los contenidos fundamentales. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa, Fonética del Inglés en Magisterio de Lengua Extranjera, con el paso de los años y gracias a los cambios en la enseñanza del idioma en Educación Primaria y Secundaria, a las estancias en el extranjero y a otros muchos factores, el nivel de inglés de los alumnos que llegan a la titulación ha ido mejorando, del mismo modo que su pronunciación y, en muchos casos, su motivación. La asignatura tendrá que tener en cuenta este nuevo punto de partida. Del mismo modo, tendrá que tener en cuenta la evolución del perfil profesional del maestro de inglés, ya que en los últimos años la presencia del inglés en los colegios ha aumentado de manera considerable y la labor que el especialista de inglés desempeña hoy en día, poco tiene que ver con la de hace unos años, así que la programación de las asignaturas debe también adap-

* Universidad Pública de Navarra.

tarse a esta nueva realidad. Sin embargo, en el momento actual, el factor externo que, sin duda, todos los docentes debemos ya tener en mente al realizar una programación es el *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*.

El Espacio Europeo de Educación Superior

El proceso de convergencia europea y su aspiración de crear un *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* se encuentra en pleno desarrollo y no podemos obviarlo a la hora de elaborar una programación didáctica. En los próximos años, la universidades deberán abordar los grandes temas de este proceso, tales como la adaptación de las programaciones y planes de estudios al sistema de grados y postgrados, al crédito europeo, al “*portfolio*” del estudiante, etc. Sin embargo, lejos de estas decisiones institucionales, en un plano más concreto, también cada docente se verá afectado de manera individual, ya que tendrá que adaptar sus asignaturas al nuevo modelo docente acorde con el EEES. En este orden de cosas, como docentes de la asignatura de Fonética del Inglés, queremos reflejar cómo afecta al diseño didáctico de nuestra materia la idea básica del EEES, lo que podríamos llamar su espíritu pedagógico: hacer al alumno más autónomo, que el centro lo constituya el estudiante, no el profesor, es decir, que el centro lo constituya el aprendizaje, no la enseñanza.

Este principio fundamental se materializa en forma de numerosas recomendaciones para la planificación didáctica de nuestras clases, pero de manera resumida se trata de que el alumno sea más activo y que se convierta en agente de su propio aprendizaje. La tradición de clases magistrales con el alumno como mero receptor de los contenidos tiene ahora que dejar paso a un tipo de docencia en la que el alumno sea a la vez receptor de conocimiento y capaz de utilizarlo para adquirir o generar conocimientos nuevos. En palabras del profesor Zabalza (2003) deberemos “*dar más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos*”.

Este nuevo enfoque conlleva una serie de cambios que afectarán a la docencia tales como “*atención más individualizada del alumno, incremento de las tutorías, mayor flexibilidad en los materiales, procedimientos para la evaluación continua, evaluación del trabajo realizado fuera del aula, mayor coordinación entre el aprendizaje en el aula y el trabajo independiente*”. (Traducción propia de Madrid y McLaren, 2004: 27).

Una de las novedades, plenamente coherente con esta idea, es la implantación del crédito europeo (*European Credit Transfer System, ECTS*) que contempla la carga total de trabajo que supone para el alumno cada asignatura, lo que se ha denominado *haber académico*, en castellano o *student workload*, en inglés. Según Zabalza (2004) se estima que el número actual de créditos LRU multiplicado por 25 reflejaría las horas estimadas de trabajo por cada crédito.

Otra novedad fundamental es la utilización del término *competencia*, con la utilización de este término dentro del proceso de construcción del EEES se intenta rein-

interpretar los objetivos educacionales en forma de capacidades. Más que una serie de conocimientos, el alumno tiene que adquirir un conjunto de competencias que se definen como una “*combinación dinámica de atributos –respecto del conocimiento y sus aplicaciones, de las actitudes y responsabilidades– que describe los objetivos de aprendizaje de un programa educativo o cómo los estudiantes habrán de ser capaces de actuar al final de dicho proceso*” (González y Wagenaar, 2002: 132).

Se denominan *competencias genéricas o transversales* a aquellas que son comunes para cualquier titulación, es decir, aquellas que todos los alumnos deben adquirir y, a partir de estas competencias genéricas se podrán establecer las competencias específicas para cada área, titulación y, en última instancia, para cada asignatura.

En este artículo presentamos tanto las principales competencias transversales, como las competencias específicas que nosotros establecemos para nuestra asignatura. Además, presentamos una serie de directrices a seguir para respetar el principio básico de búsqueda de autonomía del alumno y, finalmente, presentamos un muestrario de actividades concretas que ilustran con qué instrumentos concretos intentaremos que nuestros alumnos desarrollen las competencias específicas y transversales y se conviertan en agentes de su propio aprendizaje.

Las competencias transversales

Las competencias aparecen divididas en tres grupos según qué tipo de capacidades desarrollen en el alumno: Las competencias instrumentales, que se refieren a la adquisición de herramientas y procedimientos; las competencias interpersonales, que se refieren a las actitudes y a la capacidad de comunicación relación; finalmente, las competencias sistémicas, que se refieren a los conocimientos o saberes combinados con sensibilidad y comprensión para entender desde una perspectiva global.

El comité directivo del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* recoge treinta competencias genéricas o transversales y las clasifica en tres categorías que mostramos en la siguiente tabla que tomamos del trabajo de Escalona y Loscertales (2005).

<i>Competencias instrumentales</i>	<i>Competencias interpersonales</i>	<i>Competencias sistémicas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para analizar y sintetizar. - Destreza para organizar y planificar. - Conocimiento general básico. - Alcanzar un conocimiento básico de la profesión. - Habilidad para obtener y tratar información. - Resolución de problemas. - Capacidad de resolución y actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de ser autocrítico. - Cooperar en el trabajo. - Destreza para las relaciones interpersonales. - Habilidad para trabajar en equipos interdisciplinarios. - Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos. - Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad. - Habilidad para trabajar en un contexto internacional. - Capacidad para adquirir un compromiso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para aplicar en la práctica conocimientos teóricos. - Habilidad para la investigación. - Capacidad para aprender. - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. - Capacidad para generar nuevas ideas. - Capacidad de liderazgo. - Comprensión de culturas y costumbres de otros países. - Capacidad para trabajar autónomamente. - Capacidad para diseñar y organizar proyectos. - Espíritu competitivo. - Interés por la calidad. - Deseos de triunfar.

Estas competencias transversales estarán presentes y serán el punto de partida para la elaboración de las competencias específicas de las áreas, las titulaciones y las asignaturas.

Las competencias específicas de Fonética del Inglés

Para el perfil profesional de Maestro de Lengua Extranjera, Madrid (2000) y Madrid y McLaren (2004) señalan un total de 22 competencias a desarrollar en el alumnado, todas ellas parten del objetivo de *“educar a profesionales, con un nivel alto en la lengua extranjera que, durante el periodo educacional anterior al ejercicio profesional, adquieran la capacidad de enseñar en diferentes contextos educacionales y de continuar con su carrera profesional”*. (Traducción propia de Madrid y McLaren, 2004: 23). Partiendo de este objetivo y de las competencias transversales, hemos elaborado para nuestra asignatura de Fonética las competencias específicas que señalamos a continuación:

Competencias *instrumentales* específicas de Fonética del Inglés:

- Capacidad de explotar la materia didácticamente.
- Capacidad de comprensión de textos orales identificando los rasgos segmentales y suprasegmentales.
- Capacidad de expresión oral con una pronunciación correcta a nivel segmental y suprasegmental.
- Utilización de la transcripción como herramienta de aprendizaje del inglés.

Competencias *interpersonales* específicas de Fonética del Inglés:

- Respeto a todas las culturas a través del conocimiento y respeto de los diferentes acentos.
- Valoración de la importancia de la pronunciación en el aprendizaje y enseñanza de una lengua.
- Mantenimiento de una actitud de aprendizaje y mejora respecto a la pronunciación del inglés.

Competencias *sistémicas* específicas de Fonética del Inglés:

- Dominio de los contenidos fundamentales de la materia tanto teóricos como prácticos.
- Rigor y capacidad crítica en el manejo de fuentes bibliográficas referidas a la materia.
- Conocimiento de los últimos avances en la materia.

Estas competencias constituyen, en definitiva, aquello que queremos que nuestros alumnos sean capaces de hacer al finalizar la asignatura.

Directrices generales de la asignatura

Teniendo en cuenta el espíritu pedagógico del EEES y las competencias que queremos que adquieran nuestros alumnos vamos a señalar, a continuación, algunas decisiones básicas que hemos tomado para diseñar nuestra asignatura pero que, por ser generales, bien se podrían adoptar para otras materias. Son las siguientes:

- Enseñar al alumno a manejar las fuentes bibliográficas para que él mismo sea capaz de desarrollar los contenidos de la asignatura.
- Ayudar al alumno detectar sus puntos débiles y a diseñar un plan de mejora.
- No dar a los alumnos apuntes desarrollados de la materia, sino presentar los contenidos en forma de esquemas para completar, listas de preguntas de autoevaluación para responder, términos clave para definir, ejercicios cuya resolución exija la aplicación práctica de los conocimientos etc.
- Explicar a los alumnos algunas teorías generales y que busquen ejemplos que las ratifiquen y viceversa, ofrecer a los alumnos ejemplos y pedirles que deduzcan la teoría que los respalda.
- Buscar un equilibrio entre las clases magistrales y las clases centradas en el alumno, en las que se elaboren trabajos, se trabaje en grupo, se compartan conocimientos etc.
- Pedir a los alumnos que elaboren preguntas y actividades de evaluación para cada tema.
- Pedir a los alumnos que elaboren resúmenes y esquemas.
- Pedir a los alumnos que expliquen a sus compañeros contenidos de la asignatura.

- No responder siempre a las dudas que surgen en clase, sino intentar que los propios alumnos las resuelvan proporcionándoles las herramientas necesarias para ello.

Muestrario de actividades

Una vez que conocemos las competencias y directrices que van a guiar nuestra labor docente, tenemos que pasar a un último nivel de concreción: el de la intervención didáctica a través de actividades concretas. Presentamos aquí algunos ejemplos muy concretos de actividades que, con las directrices señaladas en mente, intentan desarrollar algunas de las competencias genéricas y específicas que hemos establecido para nuestra asignatura. Por supuesto, se trata solo de un muestrario de las muchas y variadas actividades que formarían parte de nuestra programación.

Con este tipo de actividades que obligan al alumno a trabajar autónomamente dentro, pero también fuera de clase, intentamos plasmar el espíritu del crédito europeo que, como hemos dicho, contempla las horas totales de dedicación del alumno (y no solo las horas lectivas como sucede con el crédito actual).

Cuando resulta relevante presentamos las actividades con comentarios (en cursiva) sobre las mismas y con una respuesta modelo (que, evidentemente, no daremos a los alumnos).

Actividad 1. Transcripción

Elige un verbo, un sustantivo, un adjetivo y una preposición en inglés y búscalas en un diccionario de transcripción y en otros diccionarios e intenta contestar a la siguiente pregunta observando la información que encuentras en ellos: ¿Qué aporta un diccionario de Transcripción Fonética frente a un diccionario léxico que también ofrece la transcripción?

Ejemplificamos una posible respuesta con las entradas del verbo “teach”:

From Collins Diccionario español-Inglés:

Teach /t i: tʃ/ (pt, pp taught)

From Longman Dictionary of Contemporary English:

Teach /t i: t ʃ/ **past tense and past participle** tɔ:t // tɑ:t

From Longman Pronunciation Dictionary (JC Wells): (Diccionario de Transcripción)

Teach, teach t i: tʃ **taught** tɔ:t // tɑ:t **teaches** t i: tʃɪz - əz **teaching/s** ti: tʃɪŋ/z **'teaching, practice; 'teaching, hospital**

Respuesta: el diccionario de transcripción aporta información a cerca de todas las posibilidades flexivas de la palabra, así como de los posibles cambios acentuales en la formación de compuestos que toman dicha palabra como base.

Actividad 2. Fonemas y letras

Observa los siguientes ejemplos e intenta explicar la relación entre fonema y letra. A continuación, busca más ejemplos en inglés y en otras lenguas que conozcas en los que se den situaciones similares.

Ejemplos:

talk /tɔ:k/; thread /θred/; read /ri:d/; gin /dʒɪn/; juice /dʒu:s/

Respuesta. En primer lugar observamos que el número de letras y el número de fonemas no se corresponde: talk /tɔ:k/ 4 letras, 3 fonemas. Además, la relación entre fonema y letra no es unívoca ya que un mismo fonema (por ejemplo /dʒ/) puede realizarse a partir de diferentes letras ('g' en gin, 'j' en juice) y una misma letra (o combinación de letras, por ejemplo 'ea') puede dar lugar a distintos fonemas (/e/ en 'thread', /i:/ en 'read').

Ejemplos de otras lenguas: castellano (guerra, hierro); francés (fils, mangent); euskera (etzi, hasi); alemán (recht, bischen).

Actividad 3. Entrenamiento en transcripción y pronunciación.

Elige un texto en inglés del que cuentes con la grabación por parte de un hablante nativo con acento estándar. Asegúrate de que aparecen todos los fonemas y todos los fenómenos relacionados con el discurso (asimilaciones, elisiones, etc.). Realiza las siguientes actividades:

- Transcribe el texto completo incluyendo los fenómenos de la cadena hablada.
- Escúchalo y léelo en voz alta tantas veces como sea necesario para alcanzar una pronunciación y entonación muy parecidas al original.
- Graba tu lectura del texto para poder escucharte y detectar los errores que cometes, ten en cuenta que en el texto aparecen todos los fonemas del inglés.
- Una vez que tengas el texto dominado repite la actividad con un nuevo texto.

Esta actividad es de enorme ayuda para dominar el sistema fonológico completo del inglés a nivel comprensivo y productivo a partir de un texto oral concreto que servirá para su aplicación posterior a cualquier otro texto. Puede servir como actividad de entrenamiento para el examen oral.

Actividad 4. Preguntas de autoevaluación

Al finalizar un tema o un apartado y para que el alumno compruebe si ha adquirido los conocimientos fundamentales del mismo, se pueden plantear una serie de preguntas que recojan los aspectos fundamentales. También se puede proceder a la inversa, es decir, pedir al alumno

que sea él quien elabore estas preguntas de autoevaluación, de modo que se vea obligado a ordenar sus conocimientos y reflexionar sobre cuáles son los aspectos fundamentales del tema. Ponemos como ejemplo preguntas del tema titulado “La producción de la voz”.

La producción de la voz.

1. ¿Cuáles son los principales órganos implicados en la producción de la voz?
2. ¿Cuáles son los tres estadios en el proceso de producción de la voz?
3. ¿Qué es un sonido no-pulmonar?
4. ¿Qué es la “glottis”? ¿De qué cualidades del sonido es responsable? ¿Cuál es su función biológica?
5. ¿Cuál es el resonador más importante? Indica sus partes.
6. ¿De todas las características posibles para definir un sonido, cuáles son distintivas en inglés?
7. ¿A qué nos referimos con cada uno de los parámetros que definen los rasgos distintivos de un fonema: lugar, modo de articulación y tipo de fonación (sordo/sonoro)?
8. ¿Qué lugares y modos de articulación conoces?
9. ¿Qué tienen en común una oclusiva y (i) una africada (ii) una nasal?
10. ¿Cómo se define una vocal *ɜː*, una consonante? ¿La definición presenta problemas?
11. ¿Qué parámetros se utilizan para definir las vocales? ¿Por qué no sirven los mismos parámetros de las consonantes?
12. Con ayuda del AFI define: /i:/; /æ /; /ɜ:/; /h/; /v/

Actividad 5. Acentos del inglés

Antes de comenzar a hablar de los acentos del inglés se prepara un breve debate en clase al que se invita también a alumnos de la Titulación de Sociología. Antes del debate se entrega a los alumnos las siguientes preguntas para que reflexionen y puedan prepararlo. Con esta actividad y antes de describir desde un punto de vista fonológico los principales acentos en lengua inglesa, se busca que los alumnos reflexionen sobre aspectos socioculturales relacionados con este tema.

Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué hablamos de acento “estándar”? ¿El acento estándar se decide con un criterio cuantitativo, geográfico, económico, estético...?
2. ¿Existen en los idiomas que conoces diferentes acentos? ¿Cuáles? ¿Posee alguno de ellos connotaciones de algún tipo?
3. ¿Qué acento predomina en los medios de comunicación? ¿Por qué?
4. ¿Qué papel juegan los diferentes acentos en el aprendizaje de una lengua?

Las actividades que acabamos de presentar no son sino un muestrario de las múltiples posibilidades que ofrece la asignatura para contribuir al desarrollo de la autonomía del alumno. En todas ellas, el papel activo del alumno es condición *sine qua non* para poder realizarlas con éxito, es decir, en ninguno de los casos el alumno puede permanecer como un mero receptor sino que debe poner en funcionamiento sus recursos y conocimientos previos bien para ir adquiriendo conocimientos nuevos, bien para ir consolidando y reforzando aquellos que ya poseía.

Conclusión

Queremos concluir este artículo con una breve reflexión: La palabra *educación*, del latín *educare*, “guiar”, y *educere*, “extraer”, puede definirse como “sacar y desarrollar lo que está dentro”, es decir, ayudar al alumno a “sacar afuera” aquello que él ya posee en vez de “meter” conocimientos en una mente vacía. Apelando, pues, a la etimología, queremos concluir diciendo que, a pesar de que hablamos de un cambio al afirmar que el EEES pretende que la enseñanza se centre en la autonomía del alumno, no dudamos que esta idea ha estado siempre presente en la mente y en la labor de muchos docentes, tanto universitarios como de otros niveles, que así han entendido la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Diccionario Collins Español-Inglés / Inglés-Español (2000), Nueva York, Collins, 6ª ed.
- Escalona, A. I. y Loscertales, B. (2005): *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Zaragoza, Pressas, Universitarias de Zaragoza.
- González, J. y Waagenar, R. (2002): *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto Fase I*, Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Longman Dictionary of Contemporary English (2001), Edimburgo, Pearson Education, 3ª ed.
- Madrid, D. y McLaren, N. (2004): *TEFL in Primary Education*, Granada, Universidad de Granada.
- Wells, J. C. (2000): *Longman Pronunciation Dictionary*, Edimburgo, Pearson Education.
- Zabalza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- (2004): *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*, Documento de Trabajo, Universidad de Santiago de Compostela.

Sobre Salvatierra de Esca, Aragón y el euskera

Juan Karlos Lopez-Mugartza Iriarte

En el turno de preguntas que siguió a la defensa de mi tesis doctoral se citó el artículo de Jesús María Sasía “Más sobre toponimia euskérica...” aparecido en la revista *Euskera* (número 44, 1999-2) en el que se hacía referencia a la relación que existía en el siglo XIX entre el euskera y la población altoaragonesa de Salvatierra de Esca (provincia de Zaragoza). La referencia a ese artículo parecía obligada ya que en mi tesis se citaba expresamente esa población al tiempo que manifestaba mi extrañeza por el hecho de que la mayoría de los mapas lingüísticos que han dibujado el retroceso del euskera han solido hacer coincidir el último confín del euskera con el límite oriental de Navarra desde épocas muy remotas. En efecto, una lectura errónea del mapa que Menéndez Pidal diseñara sobre la extensión de los dialectos ibéricos en el Pirineo ha traído consigo que muchos estudiosos hayan supuesto que el euskera desapareció de las tierras en las que se desarrolló el romance aragonés más o menos hacia el siglo VIII.

Efectivamente, en mi tesis señalaba que me parecía muy poco probable que una población como Salvatierra de Esca, apareciera como no vascófona ya desde época tan temprana; sobre todo teniendo en cuenta su situación geográfica a tan sólo cuatro kilómetros de Castillonuevo¹, en el fondo del valle que domina esa población, y en la entrada obligada del tráfico de almadías que viene de Roncal, valle con el que limita, comparte pastos en Sasi y Virgen de la Peña, y tiene acuerdos de recorridos de mugas desde tiempos inmemoriales.

Sin embargo, la cita que recoge Sasía (vid. *infra*) nace producto de un malentendido. En ella se lee, a la letra, lo que sigue (téngase en cuenta que dentro del entrecomillado principal mío, existe un entrecomillado secundario debido a la mano de Sasía,

1. “Gazteluberri euskalduna izan bada XIX. mendera arte, ez da erraz ulertzen zergatik 4 kilometrotara dagoen Aragoiko Salvatierra de Esca herria ez den aipatzen XVI. mendeko egoera irudikatzen duten mapa linguistikoetan” (*Erronkari eta Ansoko Toponimiaz*, I-7); cita comentada por José Luis Álvarez Enparantza *Txillardegí* y que dio lugar al debate).

y aún dentro de éste un tercero que se refiere al que J. A. Múgica lee directamente del opúsculo de Gárriz): "... pero está también el dato que puede parecer más sorprendente por tratarse del Alto Aragón y del siglo XIX, dato debido al canónigo navarro J. Gárriz que reproduzco aquí por su evidente interés: "En 1838, a propósito de una asistencia de Abate interior, presentada por don Julián Arnárez (sic) para capellán de Salvatierra de Aragón, el Municipio resolvió el día 3 de enero de dicho año que: "el que ha de servir en esta villa ha de ser bascongado para poder predicar, preguntar y confesar en vascuence, de otro modo no puede servir en esta villa". En nota a pié de página se remite al libro de J. A. Múgica (sic), *Apellidos Vascos*, Bilbao, 1968, pág. 102.

Sin embargo, el libro de José A. Múgica en el que se recoge la cita en cuestión no es *Apellidos Vascos*, sino *Apellidos de Iberia*, publicado por la Editorial EDILI en el mismo lugar y fecha (Bilbao, 1968). Y aquí sí, en la página 102, se puede leer lo que sigue: «En la *Monografía de Garde*, del Roncal, escrita por el canónigo de Tudela don Javier Gárriz, se lee: "En 1838, a propósito de una solicitud para asistencia de Abate interior, presentada por don Julián Aznárez para capellán de Salvatierra de Aragón, el Municipio resolvió el día 3 de enero de dicho año que: 'el que ha de servir en esta villa ha de ser bascongado para poder predicar, preguntar y confesar en vascuence, de otro modo no puede servir en esta villa'"».

Así pues, el libro de Múgica nos remite a la obra del canónigo de Tudela Javier Gárriz, titulada *La villa de Garde en el Valle de Roncal: ensayo de una monografía parroquial* (1923), citada incorrectamente en la obra de Múgica. La obra, como indica el título, trata preferentemente de Garde, en el Valle de Roncal (Navarra), y en un momento en el que Gárriz hace referencia a la lengua de los habitantes de esa población (página 105) señala lo que sigue: «¿Y el lenguaje? Decir que hasta tiempos muy recientes (1) el idioma bascongado era el lenguaje ordinario de estos habitantes escondidos entre los riscos del Pirineo, sería tanto como decir que el sol calienta o que las selvas producen ramaje.»

Y es en la nota al pie correspondiente a este texto donde introduce la cita que ha dado lugar a tantos malentendidos: «(1) A propósito de una solicitud sobre asistencia de Abad Interino presentada por D. Julián Aznarez Capellán de Salvatierra (Aragón) el Ayuntamiento a 3 de Febrero de 1838 resolvió: "que el que ha de servir aquí en esta villa ha de ser Bascongado para preguntar la doctrina y confesar en Bascuence de otro modo no puede servir en esta villa". Libro de acuerdos de la villa de Garde: año 1838.»

Es decir, queda claro que aunque la solicitud sobre asistencia de Abad Interino la presenta Don Julián Aznárez, capellán a la sazón de la Villa de Salvatierra de Esca, ésta se hace en Garde y no en la población aragonesa. Asimismo cuando se habla de servir "aquí", "en esta villa", se refiere a Garde, porque es además en el Libro de Acuerdos de esta villa de Garde donde se recoge la cita. Es curioso, además, que una lectura descuidada del libro de Gárriz ha hecho variar incluso la fecha y donde el canónigo de Tudela dice 3 de febrero de 1838, Múgica (y, por consiguiente Sasía), han leído 3 de enero del mismo año.

El euskera mas allá de la muga oriental de Navarra

Si bien la cita relativa a Salvatierra de Esca resultaba ciertamente sorprendente y era necesario comprobarla, lo cierto es que el euskera debió tener secularmente una presencia más o menos importante en estos pueblos altoaragoneses (sin llegar a la necesidad de contar con sacerdotes euskaldunes en las villas tal como sugería la lectura de Múgica y Sasía). A la luz de la toponimia abrumadoramente romanizada de la Canal de Berdún y de la parte aragonesa del Valle del Esca, se puede colegir que las comunidades vascófonas indígenas que utilizaban el euskera como vehículo de comunicación principal debieron desaparecer tempranamente, con todo el euskera era un vecino muy tenaz que supo convivir con el romance en muchísimos lugares tempranamente latinizados como el propio Romanzado, ligado íntimamente a la historia y al influjo lingüístico del monasterio de Leyre. No es, por tanto, aventurado afirmar que en estos lugares pudieron mantenerse bolsas de bilingüismo de mayor o menor intensidad hasta épocas alto medievales, y que incluso con posterioridad estas situaciones de bilingüismo se hubieran mantenido, ya fuera por emigración y asentamiento de población vascófona venida del norte, ya fuera porque los propios miembros de las comunidades romanizadas tuvieran necesidad o, simplemente, ocasión de conocer la lengua vasca por razones comerciales, de vecindad o de parentesco.

Esta relación de convivencia bilingüe no debiera de sorprendernos excesivamente ya que tenemos ejemplos recientes y bien documentados de esta realidad. Así, gracias al trabajo de Angel Irigaray, oculto bajo su seudónimo Apat-Echebarne (*Una geografía diacrónica del euskara en Navarra*, 1974, pág. 58), hemos podido conocer que localidades en las que aún en la actualidad el euskera goza de gran vitalidad (me refiero, por ejemplo a Etxarri-Aranaz o Arbizu) aparecen relacionados en el rolde del año 1778 como pueblos romanizados o “villas solas que por su gran población saben romance” (Proceso entre los Receptores eclesiásticos bascongados y romanizados, Archivo Diocesano de Pamplona).

Existe, además otro hecho que no debemos obviar: toda esta zona de Salvatierra de Esca hasta los confines de Petilla de Aragón (Navarra), aun perteneciendo administrativamente a Aragón y, más en concreto, a la provincia de Zaragoza, pertenecieron eclesiásticamente a la Diócesis de Pamplona hasta 1785 y estuvieron muy ligados históricamente al devenir histórico de Navarra. Esta circunstancia y el hecho de ser pueblos de la ribera del Aragón (vía fluvial de primerísimo orden tanto para Navarra, como para el Altoaragón) tuvo como consecuencia que comunidades lingüísticamente y culturalmente diferentes tuvieron que tener, necesariamente, una intensa relación en muchos órdenes de la vida, en el lingüístico también.

Los sacerdotes de la Diócesis de Pamplona que oficiaban en la Val d’Onsella, o, incluso, aquellos que vivieron en el Monasterio de San Juan de la Peña, pudieron llevar consigo la lengua vasca hasta aquellos lugares, aun no siendo necesario, ni requisito especial que los sacerdotes debieran conocer el vasco para predicar o impartir la catequesis. Con todo, es posible que algunos de estos sacerdotes, se valieran de

la lengua vasca que conocían y dominaban para cumplir con sus menesteres eclesiásticos, habida cuenta de que la misma población no tenía por qué sentirla del todo ajena.

En este sentido, Gartzzen Lacasta Estaun recoge en su artículo titulado “El Euskera en el Alto Aragón” (*Hizkuntza eta Literatura* 12, Eusko Ikaskuntza. Cuadernos de Sección. 1994, págs. 141-278) un testimonio de Alfonso Irigoyen referido a la Villa de Uncastillo, en Val d’Onsella, que puede apoyar esta tesis. Según Irigoyen su amigo Isidro Escagüés de Javierre natural de Uncastillo le comunicó que en la primera mitad del siglo XX el cura de su población les enseñó diferentes oraciones en euskera. Entre ellas los Gozos a la Virgen de San Cristóbal, que Escagüés recordaba como “Gosua San Kristobalua...” (op. cit. 172) y el Padre Nuestro que Irigoyen recogía así de labios de su amigo: «Aita guria seude / etán saudená santifikát bedi surei / sená betor gure / gana sure erréi / nué eman de / sagesú egunesko ogié egunéta beti barkais / ki / gusú guri gerén sorrák» (ib. 172).

La oración tiene rasgos altonavarros, a pesar de la desaparición total de la diferencia entre *z* y *s* achacable a la fonética romance que domina la zona. También es significativa la partición de la palabra vasca *erreinu*, sin palatalización de la nasal ante *i*. Por otra parte, la forma *geren*, forma intensiva del genitivo posesivo (común, *geure*) es, aparte de guipuzcoano de Tolosa, forma propia de Baztán según Azkue.

El sacerdote que enseñaba en Uncastillo las oraciones en euskera podía ser de algún lugar cercano a estos valles. Una baztanesa ilustre, la que llamaron “la triste María de Azpillqueta”, madre de San Francisco fue señora de Javier, lo que prueba la relación entre los valles altonavarros y la Ribera del Aragón. Existen datos que indican que esta relación se extendía, además, mucho más al sur. Precisamente el Vicario de Sobradriel (Ribera del Ebro, Zaragoza) que casó en aquella población a Tomas de Goya y Lucientes, hermano del afamado pintor Goya, con su hermana Polonia Elizondo y el mismo que bautizó el día 13 de abril de 1780 a la hija de ambos Ignacia Hermenegilda, era baztanés y, por tanto, presumiblemente euskaldún, como la propia mujer de Tomás. El nombre del Vicario era Lorenzo Elizondo, el nombre de sus padres Don Juan Elizondo natural de Elizondo en la Valle “Bastan”, según el documento, y Valera Aztor de la Parroquia del Señor San Pablo de Zaragoza. Fueron los abuelos paternos Joseph de Goya, apellido común, por ejemplo, en Bera (Navarra) y Gracia Luciente de Fuendetodos (ver documento original adjunto).

En otro documento firmado por el mismo Licenciado Lorenzo Elizondo, Vicario de Sobradriel, se recoge el testimonio de la presencia de otro sacerdote vascongado encargado de administrar el sacramento de la extremaunción en esta misma localidad aragonesa: “En el día segundo de marzo de mil setecientos setenta y quatro en el Lugar de Sobradriel murio de edad de nueve años Manuel Goya Hijo legítimo de Tomas y Polonia Elizondo vecinos de Zaragoza, recivio (sic) el Sacramento de Penitencia que le administro el infrascripto Vicario, y el de extremauncion que administro el Rhetor S(eñor) Tomas Indart religioso Dominico y el dia quatro le dio eclesiastica se-

pultura en la Iglesia Parroquial D(o)n Joseph millan Vicario de merlofa². fianza el infra scripto Vicario. Ita est.”

En ese mismo documento, pero en otro asiento correspondiente al día quince de enero, se cita el apellido Ezquerria como propio de Sobradiel; en otro del día veintisiete de febrero, el apellido Sanz. Existe también otro documento de fecha 4 de febrero de 1781 en el que se cita a otra de las hermanas del vicario baztanés llamada Joaquina Elizondo. Habiendo muerto joven Joaquina su viudo Francisco Hobes casó en segundas nupcias con Theresa Aguin “muxer moza natural y Parroquiana de la misma, hija legítima de Pedro y Maria Sanz”. Entre los testigos firma Joaquín Azpuro, vecino de Sobradiel. Conviene resaltar en este punto que tanto los apellidos Ezquerria, Aguin y Sanz, como el apellido Azpuro, nos están hablando de una relación evidente entre esta población aragonesa de la Ribera del Ebro (y, por ende, de otras vecinas) y el espacio cultural de la lengua vasca.

Pervivencia del euskera en Aragón hasta el siglo XVI

En cualquier caso, dejando a un lado los casos en los que el euskera ha dejado rastro en una población por haber sido importado desde un lugar extraño, nos interesa resaltar aquí los casos en los que el euskera propio del lugar se ha mantenido hasta época más o menos tardía. A la luz del estudio de la toponimia ansotana, parece quedar si no definitivamente demostrada, sí por lo menos sostenida con más datos la tesis defendida por Angel Irigaray y recogida por Julio Caro Baroja en su libro *Sobre la Lengua Vasca* (Txertoa, 1982, p. 112, nota al pie), en el sentido de que el euskera pervivió en Aragón hasta hace no mucho, acaso hasta el siglo XVI (cfr. Caro Baroja, “Retrosceso del vascuence” en *Atlantis* 16, 1941 págs. 35-62) o, incluso, XVII ya que el propio Irigaray se preguntaba si Axular se refería a estas tierras cuando escribió su famosa cita. Existen, en efecto, algunas variantes toponímicas de aquellos siglos que sólo pueden ser entendidas desde el euskera o desde la etimología popular de raíz vasca.

Los ejemplos en los que podemos rastrear este fenómeno no son muchos, pero sí muy expresivos y, así, junto al extendido topónimo ansotano *Sayéstico* (que podríamos traducir como *saihetsetiko*, ‘terreno costanero’, palabra utilizada en la localidad zuberotarra de Santa Engracia según el diccionario de Azkue con la acepción de ‘hijo natural’ o ‘procedente del costado’), tenemos en sendas copias de un documento de 1272 *Sayestoqui* y *Soyestoqui* en 1585 (de igual sentido que el anterior) y *Saiytoqui* en 1637 (que podríamos traducir como ‘lugar de buitres’; cfr. Isaba, top. *Pico de los Buitres*). En estas variantes se distingue con claridad la palabra vasca *toki*, que significa ‘lugar’ y que puede ser utilizada como lexema autónomo o como parasufijo. Los co-

2. Se refiere a la actual Marlofa, perteneciente al municipio de La Joyosa, cercana a Zaragoza capital.

pistas de los siglos XVI y XVII difieren en la reproducción del primer elemento del topónimo pero, siempre a la luz del euskera, mantienen el segundo elemento inalterado en todas las variantes, lo que puede hacer pensar que, por una parte, dicha terminación les era familiar y que, por otra, en una lectura descuidada *saihets* ‘costado, terreno en cuesta’ y *sai* ‘buitre’ podían confundirse fácilmente.

Otro caso curioso lo constituye el sorprendente topónimo ansotano *Urristi* documentado en numerosas ocasiones y ya presente en las Capitulaciones de Ansó del año 1645³. A pesar de su indudable aspecto vasco y la tozudez con la que se documenta una y otra vez durante los siglos XVII y XVIII (la última vez en 1718, en un documento correspondiente a Garde y conservado en el Archivo Diocesano de Navarra), extraña que en pleno oriente vasco tengamos una forma reducida en *-ti* que se aparta de las comunes *urristoia* de Roncal o *ürrüstoi, ürrüstoia* de Zuberoa (Larraine y Santa Grazi). Curiosamente el escribano que en 1585 copia el documento de 1272 arriba citado recoge *Orrist*, forma antigua que se iguala sorprendentemente con la actual *O Risté* que me comunicó en su día D. Félix Ipas, guarda forestal de Ansó. Precisamente *ristera* (1623) es sinónimo de ‘cingla’ en la documentación consultada, de la misma familia en la que se incluyen vocablos como *restera* (1657), *arristrera* (1679), y, por supuesto, *larristera* (1593) y *derrestera* (1691).

Algunos ejemplos de *ristera* recogidos de los documentos relativos a la Amojonación de Linza de 24 de julio de 1623 conservada en el Archivo Municipal de Ansó son: «la *ristera* que esta teniente a dicha loma... la *ristera* que cae hacia las vertientes de los terminos de la Valle de Roncal... la *ristera* a la dicha loma... dicho rasso j herbueno j la *ristera*... la *ristera* que cahe acia los vertientes de los terminos de la valle de roncal (...) que esta teniente de la dicha loma de Liça a los vertientes de los dichos terminos de la dicha valle de Roncal.»

Existe, además, una expresión bearnesa de idéntico sentido en la que encontramos el mismo nombre en su variante *ristre* y reconvertido por repetición en adverbio, *de ristre a ristre* (en un documento de fecha 4 de julio de 1680 conservado en los Archivos Departamentales de Bajos Pirineos y correspondiente a la localidad bearnesa de Borce, en el Valle de Aspe): «Et proseguin la ditte recounechense deu dit mailh advante de Cave la espelunga qui es debaig lou mailh dela mena et de la avant singla a singla entro a cap deu com et lou dit com demora commun per lapart de baix liñhe baten *de ristre a ristre* entro la pegne de maspetras Et tournan a lo mensar en lou cap de baix de la espelunga prenden tout Carras de debaig lespelunga deu cap deu com en auant a la hache barrade la qual demora ansi bien commun et de quy au cap debaix de lautre mailh Y de moran unos tros de s(e)uba per pasage et dequi avent al escaler de aige torte et prenen fi en la ditte croutz la ditte recounechense deu port et montagnhe deustacs...»

3. Por alternancia entre las vocales *i* / *e* finales, también se documenta en la misma época la variante *Uriste* (1641) y *Urriste* (1765).

Sobre *Obelba*, nombre vasco de Salvatierra de Esca

Son varios los documentos de Salvatierra de Esca que hacen referencia a la antigua población de *Obelba*, que junto con *Focheco* y *Fraxaneto* (Fragineto), contribuyó a la creación de Salvatierra en 1208, por el rey Pedro II de Aragón. La repetición constante de este nombre (“este nombre es Salvatierra”, vid. infra) en los documentos del XVI y aún del XVIII es buena prueba de que este nombre antiguo de la población seguía siendo reconocido como propio. Existe, además, un gentilicio *de Obaria* que, quizás, habría que identificarlo con esta población. A continuación copio a la letra algunos ejemplos extraídos del llamado *Pleito por la posesión de la vicaria de Salvatierra. Contiene la donación del rey D. Sancho garcia de Fuenfria Obelba en la hera MLXIII: Notario Ollo, Carpeta 831, Número 21, Año 1758*⁴, en los que se cita el topónimo que estamos comentando y aún otros que pueden estar con él relacionados:

*Este Obelba es Salvatierra (Castrum de Obbelba), Sancti Joannis de Penna, Villam de Mianos, Famenares, Villam Longam, Gabars, Muller Muerta, Bayetola, Nobem Fontes, Biartum, Serra Castellum (Serra Castello), Sanctae Mariae de Fonte Frigido, Fraxaneto, [1244], 23 de abril de 1716*⁵. «Concãbio real del Sr. Rey dn. Pedro II de varios lugares p.r el de *Obelba* con rescriba q.e haze el monast.o de sus Iglesias, *este obelba es salvatierra*. era M.CC.XXXXIJJJ. “facio Com Cambium... Ferrando Abbate Sancti Joannis de Penna... Confirmo Villam de Mianos <> de Famenares cum Palacio et Villam longam, et Gabars, et Muller muerta, et Bayetola, et Nobem fontes, et Biartum cum Omnibus terminis et Pertinentijs earum... et haereditatem, quae pertinet, et pertinere devez ad serra castellum. Has itaque Villas supradictas, et haereditates de serra castello cum Omnibus supra dictis sono, laudo et Concedo... Monasterij Sancti Joannis de Penna... in Con cambium praedictarum Villarum Omnium que praedictorum Castrum de Obbelba cum Omnibus terminis, et pertinentijs suis, et cum Omnibus directis, quod ad praedictum Castrum de Obbelba pertinent, et pertinere devenit heraemis, et Populatis Cultis et in Cultis, cum Pascuis, et Herbis, aguis, et Liguís, et cum Omnibus apendicijs suis, et totam Heraeditatem Sanctae Mariae de Fonte Frigido, eclesia: scepta *Vinea de Fraxaneto*, et hortos, qui contigui sunt Monasterio, et excepto Molendino, et Vetato sicut modo est... quod nemo poterit ibi facere molendinum de azut veteri usque ad ipsum idem Molendinum, et quod nemo dubeat accipere de praedicto Vetato, vel illud in aliquo damnificare, nisi paenam voluerit incurrere LX solidorum. Domno Petro Regi Aragoni Comiti Barquinoni, et Domino Montispi et Omnibus vestis sucesoribus in perpeturem Castrum de Obbelba cum Omnibus terminis, et pertinentijs suis, atque directis supradictis et totam Heraeditatem Sanctae Mariae de Fonte frigido, exceptis Vinea hortos Molendino vetato et eclesijs... est declaratum con cambium praedictarum Villarum et Heraeditum, que pertinent ad serra Castellum... hera M.C.C.XLIIII Sub

4. Como el lector comprobará la fecha del conjunto de legajos no se corresponde con la fecha de los documentos que se relacionan. Esto se debe a que la fecha de la carpeta se fija una vez recogidos todos los documentos de fechas anteriores que deben adjudicarse a esa carpeta.

5. Pleito por la posesión de la vicaria de Salvatierra: Ollo notarioa, 831. karp., 21. zbk. (1758).

Anno M.= CCVI secunda die Luna Mensis Januarij... Signum + Petri Dei Grazia Regis Aragonum Comitis Barquinone et hoc sig + num facio testes huyus rei sunt Arnaldus de Alarcun Mayordomus: Examenus Cornelij: Garsia Romeu: Blasco Romeu: Sancius de Antilon: Berengarius de ententia: Arnaldo pardi: Michael de Lusia: Bernardus de enabent: Petrus de Alcalano: Martinus de Caneto: Loerench de luna: Atto de Fosses: Reymundos de Podio: Guillelmus de Alcalamo: Petrus Sesé: Petrus Mayordomus et de Cathalonia: Guillelmus de Obaria: Gombaldus de Ripell: Guillelmus de Lordario: Poncius de Castellone: Petrus Calbi: Guillelmus de Cuilione: Bernardus de Portella: Guillelmus de Solerio: Reymundus de Pampiolo: Arnaldus de esmirallis: Reymundus Cabalerius. Sig + num Petri de Blau”».

San Salvador de Salbatierra antiguamente se llamaba de Obelva, “es la misma”, Yglesia de Fonfria (Fuenfria), 21 de febrero de 1758⁶. «la Yglesia de Fonfria con sus anexas de obelva haora llamada la Yglesia de la villa de Salbatierra, y por unidas y anexas â dho. RI. Monasterio las dieron. Que la Iglesia llamada de obelva al tiempo, que la Iglesia y Monasterio principal de Fuenfria se unio al dho. RI. Monasterio de sn. Juan de la Peña, y la Iglesia haora llamada de Sn. Salvador de Salvatierra fuie y era uno de los anexos â la dha. Yglesia y Monasterio de Nuestra Señora de Fuenfria, y aunque antiguamente se llamaba de obelva haora se ha llamado y llama de Sn. salvador de salvatierra, y assi aunque por la diferencia de nominaciones antigua y moderna parezca ser diferente Yglesia en realidad De verdad ha sido y es la misma [...]».

Sancti Joannis de Pinna, Sanctae Crucis de Assin, Sanctae Mariae Fontis Frigidi, Obbelba, Focheco, Podio, Lorbès, Vivotzali (Bigüézal) [1171], 23 de abril de 1716⁷. «Confir[macio]n y donacion del Ill[ustrisi]mo. sr. Obpo. dn. Sancho de Pamplona con su cabildo de las Yg[lesi]as donadas por los sr. reyes era MCLXXJ. “Confirmamus, Omnes Donationes, quas fecit Dominus Rex Sancius Monasterio sancti Joannis de Pinna de Ecclesijs, quae erant Capella suae, Videlicet de eclesia sanctae Crucis de Assin, et eclesia Sanctae Mariae fontis frigidi, cum omnis Juribus suis, et Ecclesijs sibi pertinentibus, Videlicet de Obbelba, et de Focheto, et de Podio, et quartam partem ecclesiarum de Lorbès et eglisas, et de Vivotzali, ut habeat Monasterium Pinnatense...”».

Junto con el nombre de *Obelba*⁸, encontramos en este mismo documento el topónimo altonavarro *Vivotzali* que se corresponde con el nombre vasco actual de la población navarra de Bigüézal, llamada en euskera *Biotzari*. La morfología de este nombre se corresponde con la de otro caso mejor estudiado. Me refiero al caso del nombre del Valle de Roncal, denominado en euskera *Erronkari*, y documentado

6. Ver nota anterior.

7. Id.

8. *Obelba*, que podría ser fácilmente reconstruido como **Ubelba* (por alternancia vocálica o / u), **Ubelua* (por labialización de la vocal), **Uberua* (cfr. eusk. *ur beroa*, ‘agua calda’; por alternancia de líquidas), pero que no parece una interpretación en absoluto apropiada para un nombre que denomina una población a la que la documentación que estamos citando relaciona, una y otra vez, con el *Monasterium Sanctae Mariae Fontis frigidi cum eclesijs de Obelba*. Un monasterio de Santa Maria de Fontis Frigidi que nos habla de la frialdad, y no de la calidez, de las aguas de Obelba, esto es, de Salvatierra de Aragón.

como *Ronchali* en el Becerro de Leyre (27 de enero de 1102): “Sancto Martino de Ronchali”. Encontramos casos parecidos en el Valle de Salazar (Navarra) y en el Valle de Ansó (Provincia de Huesca, Aragón). En el caso del valle navarro, el nombre vasco de la localidad salacena de Igal es *Igari* y, en el caso del valle aragonés, el nombre del río que lo atraviesa es el *Veral* y el nombre en euskera de Ansó, capital del Valle, es precisamente *Berari*, citado como *Berali* por Ubieto (*Toponimia Aragonesa Medieval*, 56⁹) que está en la misma distribución que los ejemplos anteriores (Oihenart, *Notitia Utriusque Vasconiae*, 150-151¹⁰): «Parumque ad rem facit quod tabulis Priuilegij à Sanctio Victoriae ciuibus concessi contineatur, antea illi Gasteiz nomen fuisse: non enim est nouum vnam eamdémque vrbem in Vasconiâ duplici nomine notari, altero vulgari aut Romano, altero Vasconico: sic supra in Nauarre descriptione obseruauimus *Pompelonem* Vasconicè *Iruna* dici, *Olitû*, *Erriberri*, *Pontem-Reginae*, *Cares*, quibus addere licet *Roncauallim* vulgò *Burguet*, quae Vasconicè *Aüriz*: & *Anso* oppidum in confinio Nauarrae atque Aragoniae, quod eâdem linguâ *Berari* dicitur: Possem & alia pleraque eiusdem generis exempla congerere, nisi cuilibet in ipsius Garibay libris, iis praesertim in quibus Ipuscum patriam suam descripsit, obuia essent».

Existe un documento de fecha 4 de octubre de 1643 (incluido en el pleito por la obtención de la Vicaría de Salvatierra¹¹) en el que se cita *Veralla Villa*, población identificada como Berari por Ubieto. Junto con ella se citan estas otras poblaciones y monasterios: *Sanctae Mariae Fontis Frigidi*, *Obelba*, *Sancti Joannes de Pinatens* (San Juan de la Peña), *Sancti Martin de Cella*, *Hortuol* (Huértolo), *Esco* (con pronunciación llana y no aguda, según informa D. José Luis Clemente de Esco), *Sancti Bartholomei de Beral* y

9. Cf. Ubieto Arteta, Agustín, *Toponimia Aragonesa Medieval*, Institución Fernando el Católico. Anubar. Valencia, 1972. En este libro del profesor Ubieto en la entrada *sub voce* correspondiente a *Berali* se lee: “ver Veralavilla”. Y refiriéndose a esta última población escribe: “Veralavilla en término Biniés (?), p. j. Jaca, HU. Salarrullana lo coloca junto a Hecho. Ibarra [41], villa que existió junto a Hecho, p.j. Jaca, HU. Durán [36] lo coloca al w. de Biniés, p. j. Jaca HU”. Esta dificultad en la localización de la antigua población de Berali por parte de los expertos, sorprende ante la seguridad con la que Oihenart afirma que se trata de Ansó. Efectivamente, en los mapas de Ubieto Veralavilla se sitúa a las orillas del Veral, pero muy al sur, cerca de Berdún en el partido Judicial de Biniés. Cfr. Salarrullana de Dios, José, “Documentos correspondientes al reinado de Sancho Ramírez, desde 1063 hasta 1094” en *Colección de documentos para el estudio de la Historia de Aragón*, III, Zaragoza, 1907. Para la nota 41 del texto de Ubieto, cfr. Eduardo Ibarra y Rodríguez, mismo título y colección, número IX, Zaragoza 1913. Para la nota 36, cfr. Antonio Durán Gudiol, *Geografía medieval de los obispos de Jaca y Huesca*, Huesca 1962.

10. Oihenart, Arnaud, *Notitia utriusque vasconiae, tum Ibericae, tum Aquitanicae...* Ricardo Cierbide (ed.), Javier Gorosterratzu (traducción), Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritzza, Vitoria / Gasteiz, 1992 [cfr. “Noticia de las dos Vasconias, la ibérica y la Aquitana”. *RIEV*, 18, 1927]. Los profesores M. Agud Querol y Koldo Mitxelena se hicieron eco de la nota de Oihenart («Ansó, Vasconice *Berari*», pág. 46) en su artículo, “Formas populares de topónimos del País Vasco anteriores a 1900”, publicado en *Acta Salmanticensia XI*, 1958, págs. 39-59.

11. “Pleito por la posesión de la vicaria de Salvatierra” (vide supra). El documento es copia de 23 de abril de 1716.

Montañana. «Die quarta Octobris Anno Dni. MDCXXXIII = in Regio Monasterio Sancti Joannes Pinatens. Dominus D. F. Joannes de Pes... Monasterium Sancti martin de cella cum eclesja sibi subrectis videlicet de Veralla Villa, et eclesiam de Hortulol et eclesiam de esco, et eclesiam Sancti Bartholomei De beral et eclesiam Sancti eufemiae, et eclesiam de Montañana Cum Decimiis et Primicijs... Confirmamus vobis Monasterium Sanctae Mariae Fontis frigidi cum eclesijs de Obelba et cum Decimis...».

Orba, un topónimo quizás relacionado con *Obelba*

En los documentos consultados figuran otros topónimos que quizás debiéramos poner en relación con éste ya citado de *Obelba*. Los topónimos *Orba* y *Orbaisti*, situados entre Salvatierra de Esca y Sigüés (Aragón) y entre Navascués y Burgui (Navarra) respectivamente, parecen poseer características morfológicas comunes con aquél¹². El topónimo *Orba* que une Salvatierra de Esca y Sigüés (Aragón) tiene un homónimo en la Valdorba, o Valle de Orba, perteneciente a la merindad de Olite (Navarra).

Por su parte, el topónimo *Orbaisti*, que también se sitúa en estos mismos términos aragoneses, nos trae a la memoria la población de Orbaiz en el Valle de Lónguida en la merindad de Sangüesa (Navarra). Y aunque las diferencias son ciertamente notables, pudiera tener también alguna relación con el topónimo *Orabale* (variante *Orobale*) de la población roncalesa de Urzainki (Navarra), que guarda cierta similitud morfonética con estos topónimos comentados y con el topónimo mayor *Orbara*, población del Valle de Aezkoa en la merindad de Sangüesa.

En el documento que copio a continuación además de a la Villa de *Obelba*, se hace referencia al lugar de *Fochico* (*Focheto*) –relacionado con el castellano *fox* y el vasco *botxe*, *foixe*– y al monte llamado Garona –que da nombre al río del mismo nombre, homónimo de otro más caudaloso y famoso que marca los límites de Aquitania y Gascuña–. El documento está firmado por el Rey Sancho “rex Aragonensium et Pampilonensium”, de Pamplona, Aragón, Sobrarbe, Ribagorza, Nájera, Castilla y Álava, lo que nos retrotrae a una época (siglo XI) en la que Roncal y Salvatierra de Esca estaban sometidos a la misma corona.

12. La alternancia de las consonantes líquidas /, r/; la consonantización de la vocal *u* (y los errores de lectura tan frecuentes en época medieval) podrían haber fijado en *Obelba* un topónimo que en origen podía ser diferente. Creo sinceramente que (tras poner en cuarentena un posible *Uberua* que no puede desecharse del todo y teniendo en cuenta posibles metátesis, pérdidas de vibrantes en posición débil y desarrollos vocálicos y consonánticos ya citados en el inicio de esta nota al pie) no sería difícil relacionar este topónimo con *Orba*.

Sumun de Orba, Villis Obelba, Fochico, Montem qui dicitur Garona [1063], 23 de abril de 1716¹³. «Sub Nomine Sanctae et indiuiduae Trinitatis hoc est cedula quam ego Sanctius Gratia Dei rex Aragonensium et Pampilonensium facio una cum Domna Matre mea regina exisimia vel conjuge Domna maiore mea. Nesciens extremum dierum meorum desiderans finem boni operis at vero visum est nobis itta per plurima loca Beati Benedicti fulgere norman: ideoque Capimus Monasterium Sancti Joannis Baptista, quod Penna dicitur... et id circo vidimus illum Locum bonum, et amenissimum ad havitantium Monachorum qui dicitur Fontos frigido, Ob hoc ego Sanctis Gratia Dei Rex Aragonensium et Pampilonensium, una cum Domna, et Matre mea Eximina Regina, vel conjuge mea Regina Domna Mayore, seu cum Omnibus Filijs meis Garsea, et Gundisalvus, et Fredinandus, sibe Ranimirus bono animo, et spontanea voluntate oferimus in sancti Joannis Baptista Monasterium, quod dicitur Sanctae Mariae Fontis frigido, cum *Villis Obelba, Fochico* cum omnibus terminis <> suis et Hominibus, et Feminis ibi habitantibus, et habitaturis, cum Montibus, et Planis, Hermis, et Populatis, sibe laboratis Vallibus, Torrentibus cum aquis, Fontibus, Namoribus, Grantijs, Liguis, Harbis, Pratis, Pascuis et Arboribus cuius libet generis et omnibus redbitus inde provenientibus et proventuris et cum ingresibus, et egresibus et afrontationibus suis, scilicet totum montem, usque in *Montem, qui dicitur Garonam*, et perrexit ipsam dreituram, usque ad ontem, qui dicitur Ogili, et alia dreitura usque ad lito Curbo, et deinde Sota Corona de Sase usque ad Castellum Betauni, et deinde usque ad lupereas Castiello, deinde usque ad Catarecta, deinde â Cotella; et perrexit usque ad *sumun de Orba*, et cum Omnibus Omnino juribus et causjs inprafatis Villis ad Jus regale pertinentibus et pertinere deventibus... Facta Donationis et Confirmationis Pagina era M.L.X.III undecimo calendas in legere Monasterio. Regnante Domino nostro Jesu Christo in unitate Patris, et Filij, et Spiritus Sancti: et Sancius Rex teneens culmen potestatis mea in Pampilona, et in Aragone in Suprarbi, et in Ripa Corza in Nagera, et in Castella, et in Alaba. Ego namque Sancius Gratia Dei Rex qui hauc cartam fieri jusi de manu mea hoc signum + feci. Ego Domna eximia Regina hauc Cartam Laudo et Confirmo, et hoc Sig + num facio. ego Domna Mayora Regina presens ibi fui, et de mano mea hec sig + num feci: et nos Garsea, et Gundisalbus, et Fredinandus, sibe Ranimirus Filij Regis presentes ibi fuimus, et de manibus nostris hoc sig ++++ na fecimus».

Orbaisti, 8 de junio de 1750¹⁴. «Item desde dho. mojon se continuo por la misma Idea de Cerro y Aguabertiente hasta el paraje que llaman los de la Villa de Nauasques el Cubilleto y por los de Burgui *Orbaisti* en donde entre un matorral de Bojes se encontro un mojon».

Otros topónimos altoaragoneses y navarros

Han sido varias las veces que Euskaltzaindia me ha consultado sobre la toponimia de esta zona del Pirineo. Ultimamente se me ha pedido opinión sobre la denominación

13. «Donación del Rey Don Sancho García de Fuenfría Obelba, en la hera MLXIII». Incluida en el «Pleito por la posesión de la vicaria de Salvatierra del 23 de abril de 1716». Notario Olló, Carpeta 831, Número 21 (1758).

14. «Recorrimiento de los mojones que dividen las jurisdicciones de la villa de Burgui y villa de Navasques» (Legajo 528 [1750]). Archivo de la Junta General del Valle de Roncal.

vasca de las siguiente poblaciones aragonesas cercanas a la muga de Navarra: Ansó, Echo / Hecho, Ejea de los Caballeros, Huesca, Jaca, Sádaba, Salvatierra de Esca, Sigüés, Sos del Rey Cático, Tauste, Uncastillo, Undués de Lerda, Tago, Urdues, Javierregay, Canal de Berdún, Lorbés, Mianos, Artieda, Navardun, Urries, Isuerre, Lobera de Onsella, Biota, Castilliscar y Layana. Estas fueron algunas de mis propuestas de normalización, corregidas y nuevamente meditadas:

Sigüés

Para el caso de Sigüés, **Zi(g)oze* (**Si(g)oze*) es la forma que parece resultar de la aplicación a la inversa de las leyes fonéticas de uso general en la zona (Bernardo Estornes Lasa propone *Sigotze*¹⁵), aunque el caso de Bigüezal (eusk. *Biotzari*, documentado más arriba como *Vivozali* en el pleito de Salvatierra y como *Viocali* en el Becerro de Leyre) nos llevaría a **Sioze*, var. **Si(b)oze* (de morfología cercana a la denominación de la población de *Sos*, a cuyo partido judicial pertenece). En efecto, fue *Sios* (1016) la forma bajomedieval de la población, tal como se desprende del estudio del profesor Antonio Ubieta Arteta¹⁶. Con todo, consonantes velares o bilabiales pueden desarrollarse por epéntesis con cierta facilidad como medio de asegurar el hiato (cfr. Erronkari, *Laquiaoa* 1642; *Laquiaeo* 1643 y Uztarroze, *Laquiagua* 1910). A continuación doy algunos ejemplos de velarización de la aspiración en la toponimia de la zona como medio para asegurar el hiato: Burgui, *Mellua / Melluga*; Isaba, *Yeradacua* 1563 / *Igardacua* 1946; Isaba, *Yçeygordoqui* 1569/1583; Larraine, *Harrigourdina* 1832; Ansó, *Arrigo* 1862; Ansó, *el rigo de loxarito* 1212|copia 1585; Arette, *Arrigou*, 1860; Lèès-Athas, *Chigous* 1838 (cfr. *Sios*); Salvatierra de Esca, *Barranco de Rigodolel*.

Undués de Lerda

Atendiendo a la formación de los compuestos en euskera, y al ejemplo del Valle de Roncal donde parejas de topónimos del tipo *Sorondoa de Belagua* y *Belagua Sorondoa* conviven, parece que la forma más apropiada para denominar este pueblo en euskera sería *Lerda Undoze* (es decir, *Lerdako Undoze*). Sin embargo, atendiendo a la manera de nombrar topónimos como *Salbaterra Biarno* parece adecuado proponer justamente el orden contrario: *Undoze Lerda*. Agustín Ubieta recoge *Undosse* (928), *Undos*, *Unduasse*, *Ondues*, *Ondosse* y *Lerda*. Un nombre que guarda gran similitud con el topónimo zuberotarra *Andoze*, citado en la canción de Bereterretx.

Undués-Pintano

En este caso, por analogía, parece que debemos actuar de igual manera que en el anterior y proponer *Undoze Pintano*, aunque en esta ocasión la base vacile desde muy

15. Bernardo Estornés Lasa, *El Cantar de Roncesvalles y otros poemas navarros*, Ed. Auñamendi, San Sebastián, 1979, p. 35.

16. Ubieta Arteta, Antonio, "Cartulario de San Juan de la Peña", I, en *Textos Medievales*, 6, Valencia, 1962.

pronto entre *Undues de Pintano*, documentado 1575¹⁷, y *Undues Pintano*, citado así en el mismo documento que el anterior. La importancia de Pintano y su castillo debió de ser de tal magnitud que sembró toda la zona de topónimos que recogen este nombre. La desaparición de la preposición suele ser una constante en todos los topónimos compuestos que citan este lugar. Es muy posible, por tanto, que el orden del compuesto *Undues-Pintano* se hubiera impuesto, incluso, entre los hablantes vascófonos que se veían en la necesidad de citarlo.

Puy Pintano

Nos encontramos ante un caso similar al anterior en el que la preposición se ha eliminado desde época temprana (“eclesia de *pui pintano*”, 1280¹⁸). En esta zona sorprenden los compuestos con *puy* (existen un *Puy Luengo* en la localidad de Ejea, documentado en 1610¹⁹), ya que la forma que se esperaría en estos lugares es *puyo* o *pueyo*. Quizás este topónimo está revelando presencia de población gascona en estos lugares (gasc. *poey*; cfr. infra *Vear*, 1280, documento 3, y “Raymundus de *Vearino* Archidiaconus Vallis Osselae in praedicta Ecclesia Pampilonem”, misma fecha, documento 4).

Por otra parte, el topónimo mayor *Podio* que aparece profusamente en la documentación parece estar relacionado con *Puy Pintano* (aunque en Salvatierra de Esca llaman *El Poyo* a la parte alta del pueblo). Tendríamos aquí un *Podio Pintano*, con pérdida de la consonante dental intervocálica (eusk. *poio*). Es muy posible que, como en el caso anterior, el euskara de la zona respetara el orden de estos nombres romances, toda vez que el hablante entiende los compuestos antiguos como éste de *Puy Pintano*, como una sola voz.

Encontramos un correlato de *Puy Pintano* en el topónimo llamado *Kukula Pintano* de Burgui de igual sentido y que parece fiel traducción del anterior.

Castil Pintano

Las formas vascas *Gastulupintai*²⁰, *Gastulupuntai*²¹ y *Gastelupintay*²² largamente documentadas en Isaba hablan a favor del mantenimiento del orden romance (como en los casos de Murillo del Fruto, eusk. *Murelu-Hautsi*, o Murillo del Conde, eusk. *Mu-*

17. Archivo de Protocolos Notariales de Navarra. Carpeta 10, Valle de Roncal. Notario: Miguel Punt.

18. Pleito de Salvatierra. Archivo Diocesano de Navarra. Salvatierra de Esca. Copia de fecha 23 de abril de 1716.

19. Archivo de Protocolos Notariales de Navarra. Carpeta 20, Valle de Roncal. Notario, Luis Ros.

20. Estornés Lasa, Bernardo, “De toponimia roncalesa”. *Aingeru Irigarayri omenaldia, Eusko Ikaskuntza*. Donostia, 1985. Cf. *Gastulupintai*, s.v. Libro de Abolengo, primera cita pág. 54.

21. Id. Libro de Abolengo, primera cita, pág. 55

22. Libro de Abolengo, primera cita, pág. 251.

relu-Konde, y no como en el caso de Miranda de Arga, eusk. *Arga-Miranda*).

Tal como señala Idoate (*La Comunidad del Valle de Roncal*, pág. 24) la defensa del Valle de Roncal estaba encomendada a los alcaldes de los castillos de Isaba, Burgui y Pintano, para defenderlo de los ataques provenientes de Francia y de Aragón, lo que hace pensar que esta zona dominada por Pintano hasta Sos, era clave para la defensa del Reino de Pamplona frente a Aragón y en esta defensa Pintano ocupaba un papel preponderante. Este autor señala los diferentes lugares dependientes de Pintano que se citan en un documento del Archivo de la Corona de Aragón, de 1252. Dicho documento menciona Undués-Pintano, Puy-Pintano, otro Pintano junto a Ruesta y otro de Salvatierra, “villa ésta perteneciente a Navarra transitoriamente durante el reinado de Carlos II” (cfr. *op. cit.*, pág. 40).

Más adelante explica que el Castillo de Pintano todavía pertenecía a Navarra en 1405, ya que según un documento de Comptos (reg. 285, fol. 67) se hicieron unas obras a costa del erario navarro. Al parecer un rayo había desbaratado la torre y hubo que repararla. El documento estudiado por Idoate habla de la situación del castillo y dice que “esta rodeado et apartado dos leguas de los logares poblados de Nauarra” (Ib. pág. 157., nota al pie 259). La relación de este castillo con Roncal es estrecha tal como lo demuestra el hecho de que en el año 1477 figuraba un hombre llamado Sansolet de Garde como alcaide de Pintano (ib., pág. 158, nota al pie 262).

Este topónimo se documenta en la toponimia menor de Isaba en euskera (tal como hemos señalado más arriba), pero también en castellano: “ter[mi]no llamado Castillo pintano” (1609²³ y 1621²⁴), aparece citado repetidas veces en el recorrimiento de mugas entre Garde, Burgui y Salvatierra de Esca del año 1749²⁵: “el sitio de Castil Pintano”, “el pueyo de Castilpintano”, “el collado de Castilpintano”, “la Corona de Castilpintano”. En efecto, tanto en Burgui²⁶, como en Garde²⁷ tenemos

Urdués

Propuesta de normalización en euskera: *Urdoze (Ordoze, Ordozi*, cfr. *ordoki*). Documentado en Ubieto como *Ordues, Orduas, Ordos, Orduesi, Orduessi, Orduassi* [867].

23. Archivo de Protocolos Notariales de Navarra. Carpeta 19, Valle de Roncal. Notario, Miguel Vilioch.

24. Id. Carpeta 15. Notario, Hernando George menor.

25. Recorridos de mugas de Garde, Burgui y Salvatierra de Esca. Archivo de la Junta General del Valle de Roncal.

26. Archivo de Protocolos Notariales de Navarra. Carpeta 39 (14 de mayo 1654) y 40 (21 de junio de 1655), Valle de Roncal. Notario, Pedro Bronte. Otros ejemplos de Burgui recogidos en mi tesis doctoral: *Pintano*, Campo en (1625); *Pintano*, el termino de (1641); *Pintano*, el termino de (1643); *Pintano*, el termino de (1653); *Pintano*, el termino de la dha Villa llamado (1657); *Pintano*, el termino de dho. (1670); *Pintano*, Rio de (1670).

27. Libro de Abolengo, págs. 36v y 81. Otros ejemplos de Garde relacionados en mi tesis doctoral: *Pintano*, el castillo biejo llamado de (1634); *Pintano*, al segundo pueyo de (1666).

Urdués, en el Valle de Hecho. Cabe relacionar este topónimo con la localidad de Urdós en el Valle de Aspe. Existe el topónimo *Urdoqco-Iratcia* en Larrau (1832, Zuberoa, eusk. Larraine).

Javierregay

Propuesta de normalización en euskera: *Xabierregai(n)*. Ubieto también documenta variantes medievales con vocal inicial (*Exavierregay*) o con silbante en la misma posición (*Scaberri gayo*).

La Canal de Berdún

Propuesta de normalización en euskera: *Berdun ibarra* (eusk. *ibar*, cast. ‘valle’), *Berdun ordokia* (eusk. *ordoki*, cast. ‘llano, llanura’; cfr. *Orduessi*, nombre medieval de Urdués). DRAE (*canal* s.v.): “5. Llanura larga y estrecha entre dos montañas”.

Lorbés

Propuesta de normalización en euskera: *Lorbes*, *Lorbeze*. Documentado por Ubieto como *Lorbese*, *Lorbies*, *Lorbiesse*, *Lorbiesi* [c. 890, 900]. Documenta un segundo Lorbés en el Arcedianato de Laurés, situado entre Somanés y Santa Cilia de Jaca.

La existencia de topónimos con final en *s*, o en silbante más vocal *e*, como *Pancharás* (1850, Garde; 1896, Burgui), *Pancharase* (1611, Garde), *Pancharasse* (1670, Burgui) e, incluso, *Pancharaxe* (1670, Burgui), nos interroga acerca de la conveniencia de normalizar todos los topónimos romances o romanizados terminados en *s*, con *z* más vocal *e*. Con todo, casos como *Goldarase* (1892, Bidankoze), documentado en 1623 como *Goldaraz* parecen jugar a favor de esta elección. En este sentido, los topónimos vascos *Bidankoze* y *Uztarroze*, son *Vidángoz* y *Uztárroz* en castellano, con *z* final; sin embargo, en la documentación antigua aparecen en algunos casos formas con *s* final como *Vidangos* y *Bidangos* (1174, NEN); *Uztárroz* aparece siempre escrita con *z* final a excepción de un documento datado en Arette (Barétous) en el que figura con *s*: “lieu d’Uztarros Goyena” (1589).

Isuerre

Propuesta de normalización en euskera: *Izorre* (con dorso-alveolar; cfr. *Isaba*, eusk. *Isaba*). Documentado por Ubieto como *Isorre*, *Isuarre*, *Issuarre*, *Isuor*, *Ysorr* [928]. Cf. en el Valle de Barétous la población de *Issor* (eusk. *Izorra*); consúltese, asimismo el oicónimo de Roncal, *Casa Izor*, *Casa Izort*.

Lobera de Onsella, Layana, Navardun, Salvatierra de Esca, Sos, Bagüés, Urriés

Propuesta de normalización en euskera: *Onsella Lobera* (*Onsellako Lobera*), *Laiana*, *Nabardun*, *Salbaterra Ezka* (o para uso histórico *Obelba*, tal como he recogido en la do-

cumentación), a pesar de entrar en colisión con formas normalizadas con criterios diferentes como la ya citada de *Arga-Miranda*. En el caso de Sos del Rey Católico la documentación medieval recoge *Sose*, lo que nos permite reconstruir una forma **Soze* o **Zoze*. Sin embargo Bernardo Estornés Lasa propone *Sause*²⁸. Por lo que respecta a Bagüés, estaríamos a un caso parecido al de Sigüés en el que se podría proponer una forma **Baoze* (medieval *Baos*) o una variante velarizada con epéntesis (**Ba(g)oze*) que no lo aleje tanto de la forma oficial actual (cfr. Baón, término de Agüero –Jaca– y nombre de un despoblado entre Asso-Veral y Majones; en la documentación medieval figura como *Bagone* y *Bagon*). Por último, en el caso de Urriés parece reconstruirse una forma **Urrēze* proveniente, quizá, de una anterior **Urrize* (**Urritza*) que lo acerca de la evolución del topónimo mayor Sarriés (eusk. *Sartzze*) del valle del Salazar, ya documentado en época medieval como *Sarrs*, posible variante de **Sarrēze* y éste, a su vez, de **Sarrize* (**Sarritza*). Para la hipotética forma **Sarres(e)* cfr. Mikel Belasko *Diccionario etimológico de los nombres de los pueblos, villas y ciudades de Navarra. Apellidos navarros*, Pamiela, Pamplona, 1996 (s.v. *Sarriés*).

Topónimos recogidos en la documentación histórica

En el pleito por la posesión de la vicaría de Salvatierra se recogen otros topónimos y lugares por lo general cercanos a dicha población. A continuación se relacionan los topónimos (generalmente mayores) aparecidos en los documentos anexos al pleito, copia de los originales del siglo XII y XIII.

Documento 1, año 1133 (Focheto, Podio)

En este documento se cita *Focheto* (en otros pergaminos *Focheco* y *Fochico*), que junto con Obelba dió lugar a la fundación de Salvatierra de Esca. Se citan, además, otros lugares como *Podio* (posiblemente *Puy Pintano*) y otras poblaciones relacionadas con los títulos del rey o con los lugares de origen de sus testigos:

Fuen fria, Obelba, Sanctae Crucis de Assin, Sanctae Mariae Fontis Frigidí, Focheto, Podio, Mianos, Pampilonia (Pampilona), Aragonia, Toletó, Jaca, Rota, Sancto Joanne, Ligeró, Artaxona, Luna, Mercollo, Sos, Exea [1133], 23 de abril de 1716²⁹. «Del Cajon Veinte y quatro Ligarza Segunda Numero Segunda se me exhibio para el expresado fin un Pergamino que se intitula por afuera: Priuilegium Vrbaní Secundi, Concesum Regi Petro, et Succesoribus suis, ut posit donare, et distribuere omnes ecclesias: “Urbannus Episcopus serbus serborum Dei Petro Carissimo sit in Christo Filio Hispaniarum Regi excelentissimo, eiusque succe-

28. Bernardo Estornés Lasa, *op. cit.*, p. 32.

29. Pleito de Salvatierra. Archivo Diocesano de Navarra. Salvatierra de Esca. Es copia del siglo XVIII.

soribus vita substituendis in perpetuum... Villarum tam earum quas in Sarracenorum terris Capere potueritis, quam earum, quas ipsi in Regno Vestro edificari feceritis, vel per Capellas vestras, vel per que Volueritis Monasteria (sedibus dumtaxat episcopalibus exceptis) distribuere liceat vobis... et eadem autoritate Corroborantes, sancimus, ut ecclesias, quas un Sarracenorum terris belli jure ad quisierint, vel in propijs hereditatibus fundaverint...” = Dona.n del se. Rey Dn. Pedro de varias Iglesias y entre ellas *s.a maria de fuen fria Obelba* & con decimas frutos & era M.C.XXXIIJ. “... dono et Ofero in perpetuum dicto Cenobio Ecclesiam *Sanctae Crucis de Assin* ecclesiam *sanctae Mariae fontis frigidi* cum Decimis Primi-cijs, Oblationibus et Omnibus Juribus suis, et eclesijs sibi pertenentibus de *Focheto*, eclesiam de *Podio*, eclesiam de *Mianos*. Regnante me Petro Sancio in *Pampilonia* et in *Aragonia*. Alfonso Imperator in *Toledo* episcopus Petrus in *Pampilonia*, alius Petrus in *Jaca*, episcopus Raymundus in *Rota* Aymerius Abbas in *Sancto Joanne*, Raymundus Abbas in *Ligero*, Petrus Romens in *Artaxona*, Lope Mecons in *Luna*, sancio enecons in *Mercollo*, Petrus Carensa in *Sos* et in *exed*».

Documento 2, año 1246 (Basquonia)

Es curiosa la referencia que se hace en este documento a Navarra, Aragón y Vasconia, refiriéndose, naturalmente, a la llamada Tierra de Vascos (País Vasco continental), pero también, presumiblemente, a la Vasconia aquitano-gascona, a la sazón no necesariamente vascófona.

En efecto, ya en un artículo anterior sobre las relaciones entre Roncal, Ansó y Bearne³⁰ indiqué (a propósito del topónimo *Paso de los Vascos* de la localidad roncalesa de Isaba, Navarra) que el topónimo hacía referencia al paso que utilizaban los pastores suletinos de la población de Santa Engracia (Zuberoa) para entrar con sus ganados a los pastos de Larra, en el término del Valle de Roncal en Navarra. Con la palabra *vascos* se denominó en un tiempo genéricamente a todos los naturales de las poblaciones vascófonas transpirenaicas (“pedro aguerre natural de *tierra de sola de bascos*”, 1593, Archivo Protocolos; “unos *bascos de ultrapuertos*”, 1597, id.; “jayne belca *basco bezino* del lug[a]r de santangraçia de tierra de Sola de francia”, 1598, id.). En el artículo citado escribí lo que sigue (*art. cit.*, págs. 197-8):

“Así, este punto del Pirineo (Zuberoa) es parte principal de la Tierra de Vascos, referencia imprescindible para los habitantes de Roncal: *si quereys venir conmigo yo os acompañare a tierra de bascos a comprar alguna mercaduria*, reza un documento del notario Miguel Punt fechado en Isaba el 7 de enero de 1588. Existe en Ligi (Zuberoa) un lugar llamado *Baskorena* y en la villa de Sansoain del Valle de Urraul en la Alta Navarra se encuentra la

30. “Roncal, Ansó y Barétous (Bearne), tres zonas pirenaicas en contacto”, en *Vasquencia y Romance: Ebro-Garona un espacio de comunicación*, R. Jimeno Aranguren y J.C. López-Mugartza Iriarte (editores). Gobierno de Navarra, Pamplona, 2004, págs. 197-277.

endrecera llamada *bascoettar bidea* (1616)...”

Precisamente este último topónimo traducido literalmente como ‘el camino de los vascos’ nos proporciona una información inesperada, ya que si las palabras vascas *uztarroztar* o *bidangoztar* significan en euskera ‘natural de Uztarroz’ o ‘natural de Vidángoz’, la palabra *bascoettar*, por analogía, significará ‘natural de un lugar llamado *Bascoé’. Reintegrando la consonante nasal intervocálica (posición débil que suele traer consigo su pérdida en euskera, v. gr. *Lemóniz* / *Lemoiz*, *Galdácano* / *Galdakao*), el topónimo puede ser reconstruido como *Basco(n)e(a)*, o más claramente, *Vasconia*. De donde se deduce que *bascoettar* significa ‘natural de Vasconia’. Queda ahora por definir qué entendemos por este último concepto; como veremos, mucho más amplio de lo que se entiende en la actualidad.

Tal como ha quedado dicho más arriba en los documentos navarros suele hacerse coincidir el gentilicio ‘vasco’ con el de habitante de la ‘Tierra de Vascos’ o ‘Ultrapuertos’. Sin embargo, el profesor Michel Grosclaude³¹ ha recogido y estudiado una carta fechada en Portsmouth en el año 1924 y escrita por el rey Eduardo I de Inglaterra a sus súbditos del Valle de Aspe, en la que les pide ayuda en su lucha contra el rey de Francia. En uno de los párrafos el rey les llama “nuestras buenas gentes de Vasconia” y considera al Valle de Aspe (y con él a toda Gascuña) parte de dicho país, en ese momento súbdito de Inglaterra (loc. cit. 204): “Satis bene audistis et nostis discordiam habitam inter Regem Franciae et nos et qualiter idem rex de nostris bonis gentibus et *terra nostra Vasconiae* nos malitiose decepit”.

Por tanto, en el fragmento que copio a continuación deberá entenderse, con toda probabilidad, no sólo a la Vasconia continental vascófona, sino también a toda la Vasconia aquitana histórica que incluye las antiguas tierras del Ducado de Vasconia que fundaran los francos. En el momento en el que surge el Reino de Pamplona y, con posterioridad, el Reino de Navarra, desgajado del poder franco o carolingio, se comenzará a hacer esta división entre vascones, por un lado los vascones “navarros” del nuevo reino, por otro los que siguen manteniendo el apelativo “vascos” (derivado de *vascones*) de la Vasconia aquitana que siguen sometidos al poder franco. En el texto que sigue, se incluye, además, el nombre histórico de Huesca (*Oscá*) y el nombre de Barcelona (*Barquino*), toda vez que el título de conde de aquella ciudad iba unido al de Rey de Aragón. Se vuelve a identificar *Basquonia* con Bearne y Gascuña.

Salvatierra in frontaria Regni Aragonum versus Navarram, Aragon, Navarra, Basquonia, Barquinone, Osa [1246], copia de 23 de abril de 1716³². «Locí de salvatierra in frontaria Regni Aragonum, versus Navarram Item volums et mandamus quod omnes homines et fe-

31. El texto puede leerse completo en el artículo arriba citado.

32. “Pleito por la posesión de la vicaría de Salvatierra. Contiene la donación del rey D. Sancho García de Fuenfria Obelba en la hera MLXIII”: Notario Olló, Carpeta 831, Número 21 (1758).

minas qui venien de aragon, vel navarra, vel de Basquonia, vel de alliss quibus libet locio ad populandum in praedictum Castrum nostrum et Locum de Salvatierra sint salvi et securi ab omni malefacto quod nobis, vel in terra nostra factum habint quicti liberi et absoluti... Datis VIIJ chal.s Julis era M.CCXLVJ... sig + num Petri dei Gracia Regis Aragonum, et comitis Barquinone, I. de Osca [...].».

Documento 3, año 1280 A (Mianos, Esco, Pui Pintano, Ruesta)

En el documento que sigue (s. XIII) se relaciona varias poblaciones cercanas a Salvatierra, como Mianos, Esco y Pui Pintano, y otras de Navarra, mucho más alejadas, como Lumbier, Estella o Mutilva. Hay una denominación doble para Ruesta, a la que también se denomina *Rosta*, sin desarrollo de diptongo, y se cita la que parece ser la Ciudad de Zaragoza como *Carapuz* o *Zarapuzo* que reconstruyendo las grafías o enmendando lecturas erróneas, podrían entenderse como **Çaraguz* o **Zaraguzo* / **Zaraguz*. Figuran topónimos bearneses como *Vear* (Béarn, Bearne) o *Laguedan* (Lavedan).

Salvatierra, Sancti Joannis de Pinna (sancti Joannis Pinaten, Sancti Joannis de Penna), Miramont, Esco, Calcones de Ianos, Castellido, Pui Pintano, Ruesta | Rosta, Cabrunas, Monasterium Sanctae Mariae de Nequesa circa Lombiere, Stella, Regno de Nabarra, Vear, Laguedan(i), Lizagorria, Carapuz (Zarapuzo), Biel cum Acheb(l)is, El Frago cum Yequeda, Mianos, Dioecesis Pampilonem, Gongora, Mutiloa, Sancti Salvatoris loci de Santa Cilia Jaccena [1280], copia de 23 de abril de 1716³³. «Concordia de el s.or Obpo. de Panplona con el Monast.o sobre dros. de visitas y procuracion y en ella se reconoce ser la Igl.a de salvatierra de dho. Monast.o anno MCCLXXX. Insiguiendo dha. Compulsa se me exhibio para ella del Cajon Veinte y Cinco, Ligarza Diez y seis, Numero seis el siguiente Instrumento: "... Abbatem et Monachos Sancti Joannis de Pinna... ecclesias de *Miramont*, de *esco*, de *Calcones de ianos*, de *castellido*, et de *Pui Pintano* quam adse pertinere... quan habent Villas de <> *Ruesta* quae *Esco* vulgariter numcupatur cum pertinentijs <> interquas pertinentias illam quae vulgariter *Cabrunas* dicitur quae in termino de *Rosta* consistit... Receptit similiter Monasterium *Sanctae Mariae de Nequesa circa Lombiere* cum pertenenitjs suis... ecclesias vissitare apudo stellam duobus diebus procuret houeste ratione Ecclesiarum de *Sttela*, et aliarum, quas habet Monasterim praedictum in *Regno de Nabarra*, quae sunt de *Vear*, de *Laguedan*, de *Lizagorria* et de *Carapuz*... de *Biel* cum ecclesia de *Achebis* et de *el Frago* cum *Yequeda* et unum in ecclesia de *salvatierra* et unum in ecclesia de *esco* et unum in ecclesia de *Pui Pintano* et unum in ecclesia de *Biel* et unum in *ecclesia del Frago*... In ecclesijs vero de *Miramont*, de *Mianos*, de *Acheblis*, de *Yequera*, de *Vear*, de *Lizagorria*, de *Laguedani*, de *Zarapuzo*, et in alijs *Dioecesis Pampilonem* et mandamus *Ferr <e>ximini de Gongora* *Rectori ecclesia de Mutiloa*... et Nos Hoanne Abbas *sancti Joannis Pinaten*... *Sancti Joannis de Penna*... *Sancti Joannis de Pinna*... sig + num meum

33. Id. nota anterior

eclesia sancti salbatoris loci de *Sancta Cilia Jaccen.a*».

Documento 4, año 1280 B (Vallis Soselae)

Este documento aparece relacionado a continuación del anterior. En él se puede leer una vez más una referencia al monasterio de la aquí llamada “Beata Maria” de Fonfría de la Villa (el escribano duda si calificarla como *ópido*) de Salbatierra a la que adjetiva *Pampilonem*. Se hace referencia a diferentes poblaciones cercanas con grafías en algunos casos diferentes a las empleadas en otras partes de la copia (*Achelblis* en este documento, frente a la forma *Achelblis* y *Achebis* del anterior). El documento es, además, de gran importancia porque hace referencia a la Archidiócesis de la Valle de Onsella a la que denomina en una de las referencias *Archidiaconatu*³⁴ *Vallis Soselae* por repetición de la consonante sibilante, en contraste con la forma sin repetición *Archidiaconus Vallis Oselae* que cita más adelante. En el nombre Vallis Soselae se refleja el nombre de la población aragonesa de Sos del Rey Católico en los límites meridionales de este Valle de Onsella.

Beatae Mariae Fontis Frigidi Opidi seu Villae Salbatierra Pampilonem, Biel, El Frago, Achelblis, Assin, Sancti Sthephani de Luesia, Mianos, Miramonte, Salbatierra, Esco, A(r)chidiaconatu Vallis Soselae in eclesia Pampilonem, Archidiaconum Vallis Oselae (Osselae), de Vearino, Sancti Joannis de Pinna [1280], copia de 23 de abril de 1716³⁵. «En el mismo acto se me exivio del caxon Veinte y quatro Ligarza primera Numero Diez y Oncho el Instrumento el Pergamino del tenor sig.te = “Vissitatio de Biel del Frago, de Achelblis, de Assin, Sancti Sthephani de Luesia, de Mianos de Miramonte, de Salbatierra et de esco... in *Achidiaconatu Vallis Soselae* in eclesia Pampilonem... ad *Archidiaconum Vallis Oselae*... Vallis Oselae... Raymundus de Vearino *Archidiaconus Vallis Osselae* in praedicta Ecclesia Pampilonem... eclesia Parroquiali Sancti Salbatoris, seu Beatae Mariae Fontis Frigidi Opidi, seu Villae de Salbatierra Pampilonem... Dattis in Monasterio Sancti Joannis de Pinna Die Decima Nona mensis Octobris Anno â Nativitate Domino Millesimo quingentessimo quinquagesimo primo... praesentibus ibidem monsr. Petrus Bandres et Michael de Bretos de praesenti in dicto Monasterio Sancti Joannis de Pinna...”».

Algunas consideraciones finales a la luz de la toponimia de Ansó

Considera Julio Caro Baroja en su artículo “Sobre toponimia del Pirineo Arago-

34. Esta forma latino vulgar se pronunciaría posiblemente de igual manera en el euskera de la época.

35. Pleito por la posesión de la vicaría de Salvatierra. Vide supra.

36. Institucion Fernando el Católico 842, Diputación Provincial, 1981, Zaragoza, pág. 25; publicado también en *AFI* XXVIII-XXIX (29), páginas 7-29.

nés”³⁶ que a la luz de la documentación histórica los aragoneses medievales no parece que hayan conservado el euskera hasta épocas tardías, ya que existen discrepancias evidentes entre las formas vascónico-aragonesas o “navarro-aragonesas por ser más exactos” (cfr. *op. cit.*, pág. 25). Con todo, y a pesar de recelar de la facilidad con la que se han explicado muchos topónimos aragoneses a través del euskera, Caro Baroja admite que en la Edad Media (hasta el siglo XII y aún después) se hablaba vasco en el norte de Huesca y en estos valles septentrionales de la provincia de Zaragoza.

En efecto, está clara la influencia del navarro-aragonés en la toponimia de Roncal, pero también lo está, de desigual manera, la pervivencia del euskera en la toponimia vasca de algunos valles como Ansó, donde casi una quinta parte de los topónimos son de esta procedencia, si bien es cierto que la toponimia de La Canal de Berdún (tal como me recuerda Mikel Belasko en nota personal) y de la Valdonsella es de claro aspecto romance. En cualquier caso, el hecho de que la toponimia romance sea predominante no tiene por qué significar necesariamente que el euskera hubiera desaparecido radicalmente de estos lugares en épocas medievales tempranas. En lugares como Navascués (Navarra) la toponimia también presenta características similares a estos lugares y, sin embargo, ha mantenido la lengua vasca hasta época relativamente reciente.

El euskera del Valle de Roncal, por poner un ejemplo, convivió desde épocas medievales con el romance navarro aragonés, el gascón y el dialecto vasco ultrapirenaico de Sola o Soule (Zuberoa). El bilingüismo fue un estado natural que se refleja en la toponimia de la zona, utilizándose el euskera para usos familiares y sociales dentro del valle y fuera de él con los valles vascófonos y utilizando el romance para relacionarse con los valles romanizados de Ansó, Valdonsella (estos también, a su vez, presumiblemente bilingües en época medieval) y Ribera de Navarra. Las necesidades desde época muy temprana de salir fuera del Valle por razones de pastoreo o para realizar transacciones comerciales ligadas a la madera y al tránsito de almadías, obligó a los roncaleses desde épocas medievales a conocer a fondo el romance navarro-aragonés propio de los lugares con los que debía mantener relación comercial.

Esta relación secular con los valles romanizados, por una parte, y con los valles vascófonos, por otra, supuso la configuración de una sociedad perfectamente adaptada al bilingüismo y con reflejo claro de esta realidad en la toponimia de la zona en la que, junto a la toponimia vasca autóctona de la zona se encuentran topónimos de origen navarro-aragonés y gascón. En el Valle de Ansó, por su parte, la presencia del euskera es abrumadora y, se hace todavía más patente en los posibles despoblados de Zuriza y Linza en los que la toponimia vasca alcanza porcentajes muy elevados. La toponimia vasca avanza por el cordal pirenaico hacia el oriente e irrumpe en el valle de Guarrinza, propiedad de Ansó, y en su mancomunado facero con la Bal d’ECHO, lugares en los que la toponimia vasca sigue manteniendo altos porcentajes, lo que indica una pervivencia hasta épocas tardías de la lengua vasca. Si bien es cierto

que el romance comenzó a desarrollarse en la zona ya en los albores del siglo VIII esto no obsta para que el euskera siguiera vivo en estos valles aragoneses y bearneses. De hecho en Béarn (Gascuña) con un porcentaje de toponimia no superior al 10% existen todavía en la actualidad barrios vascófonos, si bien es cierto que la mayoría de ellos se sitúan en la vertiente que cae hacia Zuberoa.

El euskera ha sido la lengua propia de los valles navarros orientales y de los valles bearneses y aragoneses limítrofes hasta época relativamente reciente. La irrupción del romance navarro-aragonés en épocas bajo-medievales no pudo suponer la inmediata desaparición del euskera sino la creación de espacios bilingües en los que convivieron ambas lenguas.

Esta circunstancia se obvia y no se suele tener en cuenta en la mayoría de mapas lingüísticos que se realizan sobre la pérdida del euskera en los que las isoglosas de la lengua vasca se suelen hacer coincidir con las mugas administrativas de Navarra (existen contadas excepciones como el informe elaborado por SIADECO a petición de Euskaltzaindia en el año 1979).

El euskera era lengua viva mucho más allá del siglo VIII en los territorios del primigenio Reino de Aragón (unido en sus orígenes al Reino de Pamplona y Navarra) y pervive en estos valles hasta fechas mucho más cercanas. El propio Príncipe Luis Lucien de Bonaparte preguntó a sus informantes roncaleses sobre la posibilidad de que hubiera todavía alguna población aragonesa vascófona a finales del siglo XIX. En este sentido, de vez en cuando nos sorprenden noticias como las que recordaba en el inicio de este artículo referidas a una oración aprendida en Uncastillo, o un cura baztanés en Sobradiel en el bautizo de una sobrina de Goya. Nadie pone en duda la presencia del euskera y de los euskaldunes en Aragón, pero éstos no llegaron hasta épocas tan recientes como nos movía a creer la cita incorrectamente leída del canónigo Gárriz. Por su parte, Gaizka Aranguren³⁷ me habló de Bretos Bursó (emigrante anotano en Getxo) que sabía euskera en los inicios del siglo XX. Un euskera que, según decían, había aprendido en su tierra, no sabemos en qué circunstancias.

Mientras el euskera fue una lengua viva y con gran vitalidad, tuvo que extender su influjo más allá de sus fronteras. Siempre pudo haber algún vascoparlante, más o menos aislado. Salvatierra de Esca fue un lugar de paso para muchos roncaleses y habitantes de Castillonuevo que, muchas veces, allí se asentaron. Otros muchos (pudiera ser éste el caso de Bretos Bursó) pudieron haber aprendido la lengua de labios

37. Copio a la letra el testimonio de Gaizka Aranguren (periodista navarro especializado en temas de euskera) recogido de labios del bertsolari Fredi Paia en el que se habla de un anotano que fue a vivir a Getxo y al que los ancianos del antiguo puerto de Algorta llamaban "el euskaldún de Huesca": "Fredi Paia bertsolariak 1867an Anson sortutako gizon euskaldun baten izena eman dit: Bretos Bursó. Didudienez XIX. mende amaieran edo XX. mende hasieran joan zen Getxora, eta Algortako portu zaharreko biztanle adinekoek kontatu diote orain Frediri, "Huescako euskaldun" haren berri... omen".

de sus vecinos en las largas estancias en las montañas, en contacto con roncaleses, suletinos y salacencos. Otros aprendieron la doctrina guiados de la mano de un sacerdote vascongado.

El Valle de Roncal debió tener una relación lingüística fecunda con los valles limítrofes, con Salvatierra de Esca, con Esco, con toda la Val d'Onsella... Una relación que se extiende hasta otros lugares, también navarros, pero rodeados de tierras aragonesas, como Petilla de Aragón (*Petuya* es apellido en la población bearnesa de Arette, Valle de Barétous, con el que también había una estrecha relación; cfr. supra, *Raymundus de Vearino*).

En un artículo anterior publicado en esta misma revista me refería al topónimo *Dermau*³⁸ (cfr. *dermio* 'término', lab. Costa *termiño*, d'Urte, Ex. 9,5; sul. ant. *termañü*; det. *termagnia* en Onsa 14. FHV 303) de Alsasua y Ameskoabarren, y señalaba que los nombres, y en especial los nombres de lugar, construyen su propio espacio cultural, ayudan a crear su *Weltanschauung* particular y perfilan su comunidad lingüística. Una comunidad lingüística y cultural a la que en algún tiempo pertenecieron hablan-

38. Un topónimo navarro que sólo puede ser entendido a la luz del suletino antiguo *termañü*. Es decir, la explicación de un topónimo situado en un extremo del País Vasco se encuentra en la otra. La explicación lo aleja definitivamente de cualquier relación con el topónimo mayor *San Román* con el que se relacionaba, pero, curiosamente, refuerza la teoría de que la Comunidad Lingüística del euskera está íntimamente relacionada y los hechos de lengua que ocurren en un lugar suelen tender a extender su influencia más allá de los confines que marcan el límite de sus variedades dialectales.

tes que vivían en Ansó, en Salvatierra de Esca, en la Valdonsella y en otros muchos lugares de Aragón... *eta bertze anitz lekhotan.*

Sobradieil
Vicente
Cotare
 En Sobradieil en cinco de Abril, de mil, setecientos y ochenta, bautizo el P. F. Matheo de S.º Agustin Viejosos Aguinó Ducado, un niño hijo legítimo de Gerónimo Cotare, y Antonia Paul, Parroquianos de dicha Parroquia. Se le puso por nombre Vicente. Fue madrina Josepha Barrera, mujer de Manuel Paul, Vecino de dicho Lugar. Abuelos Paternos Francisco, y Josepha Gonzalez de Salzur, Materna Francisco Paul, de la Casita, y Maria Gonzalez de Alagon. It. et. — Jeronzo Elizondo Vicario de Sobradieil

Sobradieil
Ignacio
Hermenegilda
Goya
 En San Jolera Parroquia, de Sobradieil en trece de Abril de mil, setecientos, y ochenta, fue hecho el infanzonazgo de un niño hijo legítimo de Joseph, Toma Goya, y Polonia Elizondo Parroquianos de dicha Parroquia. Se le puso por nombre Ignacio. Fue madrina su hermana Hermenegilda. Fue madrina su hermana Joaquina Goya, a la que adviertho despues por el Virtual Romano. Abuelos Paternos Joseph, y Joaquina Suenente de Fuenteduro. Materna Sr. Juan Elizondo, Natural de Elizondo en la Valle Batana y Valera Elizondo de la Parroquia de S.º Pablo de Zaragoza. It. et. — Jeronzo Elizondo Vicario de Sobradieil

Sobradieil
Maria
Alagor
 En San Jolera Parroquia de Sobradieil en once de Abril de mil, setecientos, y ochenta, fue bautizado un niño hijo legítimo de Joaquín Alagor, y Anna Sierra. Se le puso por nombre Maria. Fue madrina su hermana Hermenegilda. Fue madrina su hermana Joaquina, a la que adviertho despues por el Virtual Romano. Abuelos Paternos Pedro, y Maria Carbonera de la Casita. Materna Joaquin, y Maria Zaba de Sobradieil. It. et. — Jeronzo Elizondo Vicario de Sobradieil

39. Por el interés que pudiera tener para la historia de la comarca he facilitado copia de este documento a Doña Pilar Pérez Viñuales, responsable de la Casa de Cultura de Alagón (Oficina de Turismo), para que pueda ser mostrado al público y consultado por los investigadores.

Apuntes sobre el léxico y la paremiología de algunos valles pirenaicos

Orreaga Ibarra Murillo

Introducción

Este artículo pretende ser una aproximación a algunos aspectos lexicales y culturales de una sociedad rural, entendiendo por cultura el conocimiento acumulado de una comunidad o sociedad, que incluye su inventario de modelos, esquemas, escenarios y otras formas de imaginación lingüística convencionalizada. Para ello hemos tomado como base ejemplos recopilados en los valles navarros de Erro y Ultzama; valles de habla vasca, y los hemos extrapolado a toda la comunidad vascoparlante y a sus colindantes de los Pirineos.

Es necesario señalar que los usuarios de este tipo de lenguaje asumen un alto grado de experiencia contextual compartida y una conciencia de su situación en una comunidad determinada.

Serán, por lo tanto, objeto de nuestro análisis, los apelativos, muchos de ellos metáforas de animales y plantas, también las palabras que reflejan un sentido cosmológico, el color y el viento y finalmente, algunos refranes. Todo este caudal léxico aparece reflejado en la lengua, que muestra incontables reflejos de lo que somos o hemos sido en un pasado muy reciente. Como nos dice el antropólogo Malinowsky sobre el poder mágico que ejercen las palabras en la mente del hombre: “Words are magical in the way they affect the minds of those who use them” o en la cita siguiente: “From the very use of speech men develop the conviction that the knowledge of a name, the correct use of a verb, the right application of a particle have a mystical power that transcends the mere utilitarian convenience of such words in communication from man to man”¹.

1. Las dos citas proceden del volumen antológico *The Importance of Language*, ed. por Mac Black, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1962, pp. 1-2 y 73.

1. Los apelativos: metáforas de animales y plantas

Cualquier tema de interés en una comunidad posee un extenso campo léxico, así como múltiples sinónimos (y parasinónimos) cuyo sentido puede describirse por medio de símiles y metáforas que toman como base la asociación con otras experiencias.

Vemos a continuación cómo hay una traslación de los nombres de las cosas y de las personas para designar a los animales. De la misma manera, los nombres de los animales sugieren los símiles y metáforas que indican las cualidades de las personas, así establecemos una doble traslación metafórica.

En la utilización de los apodos observamos un propósito afectivo. Así, el ser humano se convierte en el objeto de apodo y por tanto, son abundantes tanto las metáforas relacionadas con la persona y sus características físicas, psíquicas o morales que pasan a ser objeto de apodo.

Los calificativos basados en animales son metáforas animalizadas y nominales que se ubican en el ámbito de la analogía entre el ser humano y la fauna. Este recurso tropológico es un fenómeno que se repite en muchas lenguas y que nos facilita el conocimiento de la realidad y de los mecanismos de creación de nuevos sentidos. Generalmente son las cualidades negativas, las que más se intensifican con metáforas animales, y en general son más comunes las relacionadas con las actitudes que con el físico de las personas.

Ullmann denomina “centros emocionales” a aquellos temas que más nos interesan, que están más presentes en nuestra mente y, por consiguiente, sugieren más símiles y metáforas para la descripción de otras experiencias (expansión), al mismo tiempo esas mismas esferas de expansión forman también “centros de atracción metafórica” (Alonso 1993: 877). Es necesario tener en cuenta que uno de “los centros emocionales” en una sociedad rural son los animales; es, sin duda, uno de los temas que más interesa al hombre del campo y que más presente está en su mente.

De esta manera, muchos de los conceptos abstractos son captados a través de otros objetos que se comprenden más claramente: el cerdo ‘urde’, la falta de higiene, la maldad, la conducta poco ética etc.; el burro *astoa*, la torpeza, la tozudez como se dice en este refrán: *astoak bere burua lehen*, el ignorante quiere ser el primero, etc.

A la liebre, por ejemplo, se le atribuye la rapidez: *erbie lotan ortxe dago!* Para indicar que el ladrón está ahí, durmiendo, esperando ser atrapado. Y a la gallina la cobardía, así la palabra cobardía surge de *ollo+keria*, como nos dice un anciano y extraordinario hablante de Lintzoain: *badire gizonak olloak bezain fundementu guti dutenak eta oilokeriak iten tuztenak* ‘hay personas que tienen menos fundamento que las gallinas y que hacen cobardías’ en Lintzoain; en el diccionario de Agud *euli* ‘mosca’ es cobarde, como lo es *oilo*.

También se utilizan las relacionadas con los rasgos físicos considerados como defectos: la cara ancha en *txerri murur* ‘morro de cerdo’ fig. ‘persona de cara ancha’; los dientes prominentes, *pikona*, el rostro moreno *muturbeltz* ‘cara negra’ o el pelo rojizo *kaskagorri* o *burugorri*. Asimismo son de uso habitual en el valle de Erro: *txerri kaka*

‘lit. caca de cerdo’ fig. ‘persona despreciable’, *kakapikor* ‘excremento de oveja, despectivo’.

La afición a apropiarse de lo que no es suyo se refleja en el nombre de la *picaraza* ‘ave que puede llevarse alimentos’, el mismo sentido que se le atribuye a la *panique-sa* ‘comadreja’, los dos apodos de mujeres. La pesadez en el carácter está presente en la palabra *manduli* lit. *mando euli* ‘mosca de macho, grande, negra y muy zumbona que daña las carnes’ (*Hippobosca equina*). Así dice el refrán de Ultzama recogido por Intza: *Norberak jakiten du bere mandulien berri* significando que indica que ‘cada uno sabe quién le incordia en la vida, lit. ‘noticias de su mosca’.

Los lexemas derivados de pájaro son abundantes; es el caso de *txori* ‘pájaro’, *gau-txori* ‘persona trasnochadora, que le gusta andar tarde’, que luego toma una *moxkor-salda* lit. ‘sopa de borracho, sopa de ajo que se toma al día siguiente de una juerga’. Asimismo la palabra *txoriburu* (lit. ‘cabeza de pájaro’) es una metáfora de la persona despistada, o la expresión *txiritzorlan ibili* o *andar txirizoriando* relacionada con pájaro en castellano ‘Andar de aquí para allá’. Y en castellano el nombre del ave *picaraza* se le atribuye a la persona que le gusta apropiarse de lo ajeno, como *harrapatona* del verbo *harrapatu* ‘coger’.

Siguiendo con las aves, encontramos *tokilo* o picatroncos ‘pito real’, el pájaro que se alimenta de larvas que encuentra en los troncos ha inspirado muchas leyendas, como la que lo relaciona con la lluvia. En uso metafórico ésta significa ‘soso, tonto, incluso pesado, gordo’, como en pueblos del otro lado de los Pirineos (cfr. Videgain 1995: 229). *Ese es un tokilo!*. Al ser la metáfora en parte objeto de la psicología, no sabemos con certeza por qué es esta acepción, en parte suponemos que porque otros aprovechan sus agujeros.

También los hay que se basan en los elementos de la naturaleza, y destacan rasgos físicos considerados como defectos, como las piernas largas y anchas en *besanga* (apodo de una joven) o la estatura baja en *toperas* (grupo de chicas de estatura baja). Por otra parte, *xekale* ‘lit. legumbre’ es el sobrenombre dado a un hombre con el rostro enjuto y *patxaka* ‘manzana silvestre’ a la niña de rostro sonrojado. También la altura y delgadez excesiva se reflejan en el apelativo *arba* ‘vara larga que hace de sostén de las alubias’ y el andar erguido en el sobrenombre dado a una mujer como o *El ajico*.

El calificativo *urde* ‘cerdo, cochino’ ha sido usado como insulto o como expresión despectiva antepuesta a otro adjetivo o simplemente como expresión inacabada: *Ai urde ipurdizikin!* *Ai urde zikina!*, o *urde tripaundi*. Así parece que en la primera parte de la palabra que designa al erizo como *urdansagar* recogido en Lintzoian está la palabra *urde*. Probablemente sería bocado agradable para el cerdo, que cuando vivían sueltos hozaban habitualmente por las paredes. Mientras, la segunda parte del compuesto, *sagar*, creemos que deriva de *sagarroi*, y a su vez de la raíz, *sag-*, *sat*. (*sagarroi*, *sagu*, *sator*) y no de *manzana*, que es la forma con la que se le denomina a este animal que inspira cierto recelo y que ha sido perseguido por los agricultores. El erizo ha sido comida habitual de los gitanos, que lo encontraban en los agujeros de las paredes.

Un apelativo curioso usado en el valle de Erro ha sido *soraio*, según Armendariz (1993: 245), derivado de *sor*² y *sorezstatu* con el significado, de ‘encantar, embrujar, hechizar’, y *soraio* un adjetivo para expresar insensibilidad, simpleza, se dice “Ese es un soraio” refiriéndose al asimplado, inútil o insensible. También se aplica a cierta enfermedad de la piel del cerdo que hace que al freir el tocino salte, de ahí que se dijera “les ha salido el cerdo soraio”.

Los lexemas derivados de ‘culo’ son abundantes: *ipurdi*: ‘ipurdizikin’, ‘ipurdizoka’ (cierto juego), *ipurdilaxo* ‘pedorrero’, *itzulipurdika* ‘voltereta que se da con la cabeza apoyada en el suelo’. También *mutzurdin*, aplicado a la moza soltera, solterona o a la mujer de gesto avinagrado deriva de *motx* ‘vulva’ *urdin* ‘enmohecido’.

Finalmente, nos fijaremos en los apelativos que han dado nombre a diversas casas:

Botaxkol significa ‘orgullosa’, era el nombre de una casa de Espinal. A veces hace alusión a una característica física: *txurdo* o *eskerra* ‘zurdo’, *luze* ‘largo, alto’, *motxa* ‘corto’, *andia* ‘grande’, *makurra* ‘torcido’. También al color de la piel: *beltza* ‘negro’ y el del pelo *buruzuri* ‘pelo blanco’, *burutziki* ‘cabeza pequeña’ ha dado nombre a las casas. Otras veces se señalan cualidades de las personas sin tener un origen claro sobre su procedencia: *Rebex* ‘revés’, *Xolda* ‘mancha, suciedad’, *Traporena* (¿trapo?), y en otros casos creemos saber su procedencia –muchas veces derivada de un acto casual y anecdótico– aunque se nos haga ciertamente extraño o llamativo: *Mannta* ‘manta’, *Moña* ‘moñoña, bonita’, *Kixkil* ‘aro para hacer el queso’.

Muchos apelativos de mujer se construyen posponiendo al nombre propio *Mari* un nombre o adjetivo el compuesto resultante “indica tendencia y sustantiviza o personifica el sustantivo y es muy conocido en todo el País Vasco” (Kamino & Salaberri & Zubiri 2005: 429). Evidentemente cada palabra aparece siempre situada en un ambiente que fija su valor literal o metafórico, es lo que entendemos por “contexto de cultura”. Y este contexto hace que sea objeto de crítica, así los tópicos atribuidos a las mujeres están presentes en el léxico relacionado con Mari destacando sus tendencias casi peyorativas: *marizikin* ‘Mujer sucia’, *marizerrenda* ‘Mujer descuidada en el vestir’, *maribisteko* ‘Limpieza superficial, para aparentar, aplicado también a objetos de bonita apariencia pero de corta duración y pésimo resultado’, *marimutiko* ‘Chica que tiene aspecto, actitudes o aficiones de muchacho, que juega’, *marifurrunda* ‘Mujer malhumorada’, *marimatraka* ‘mujer renegona’.

2. Metáforas que reflejan un sentido cosmológico: el color y el viento

Ya Hjelmself demostró que las acepciones y el valor de los colores no coinciden en los diversos idiomas.

2. Estos términos los relaciona como progenitores de *xoro*, *zoro*, *zoratu*, también es expresión habitual “Este está txorau”, con el significado de asimplado.

En 1969 B. Berlin y P. Kay publicaron un trabajo de gran importancia para la etnolingüística. Valiéndose del concepto de “término de color básico” los autores demostraron que cada lengua llega a sus propios términos en lo referente al color dentro de una serie finita que prevé un máximo de sólo once miembros: blanco, negro, amarillo, verde, azul, marrón violado, rosado, anaranjado y gris. Estos colores se ordenan según una jerarquía: hay lenguas, como el inglés, que utilizan todos estos nombres y otras, en cambio, que sólo emplean dos o tres. Así, si una lengua posee seis colores, se puede prever que se tratará de los primeros seis de la izquierda (Raimondo 1994: 100).

Asimismo demostraron que el punto focal de un color resulta más o menos el mismo de una lengua a otra, en tanto que no subsistía el acuerdo sobre el reconocimiento de las fronteras entre los diversos colores³.

Azurmendi (1993) parte de la premisa de que en nuestra cultura los colores básicos han sido el negro, el rojo y el blanco. Y así como ‘trabajador flojo’ se le llama al *txuri*, *gorri* se le llama al activo (ik. OEH: 781). Perurena (1992: 29, 31), les atribuye un sentido parecido, y en su monografía dedicada a los colores, apunta que en nuestra vieja simbología van de la mano el negro y el rojo. Por otra parte, señala como colores moralistas el negro y el blanco, así, la mitología indoaria opone dos mundos: *caballo negro* y *caballo blanco*. Las patas blancas representan en los animales cierto don mágico, de la misma manera que los caballos que tienen una estrella blanca en la cabeza. En poemas, baladas y leyendas aparece a menudo esta personificación de lo mágico que indica la desgracia (cfr. más adelante).

El color aparece en sustantivos que se han nominalizado a partir de un adjetivo: *kaskazuri* ‘cabeza blanca’. También el adjetivo *zuri*, o *txuri* sirve para designar al vago *lantxuri* ‘lit. trabajo blanco’. Por otra parte, el *txuri* ‘blanco’ aparece también en los nombres de casa *Buruzuri* de Mezkiritz para referirse a los de cabello blanco. *Begixuri*, *begizuri* ‘lit. ojo blanco’ dice que le llamaban sus hermanos para hacerla rabiar a una ultzamarra de ojos de un intenso azul que vive en nuestro valle. El color blanco se ha utilizado para referirse a la locura, a la extrañeza, así el color de ojos claros, siempre ha inspirado cierto temor atribuyéndoseles cierto poder maléfico⁴, así *begizuri* se ha utilizado para menospreciar a alguien en la tradición vasca y ha tenido un significado parecido a *bizarzuri* ‘barba blanca’. *Zuri* en euskera es lo mismo que ‘falso’ (cfr. Perurena 1992. 174). “Gitano blanco” también le decía un baztanés a otro, para

3. Siempre me ha llamado la atención que ninguna vez he oído hablar ni a mi padre ni a mi abuelo (gentes de campo) del color gris, marrón o vainilla, ni del color crema. Alguna vez que me tocó ir a buscar una vaca, le pregunté si era gris y respondió que sí, posteriormente resultó ser de color crema, beige. Cuando le advertí sobre la diferencia de colores, se rió, sin darle importancia como si se tratara de una cosa banal. Realmente él no percibía la diferencia de colores de la misma manera.

4. Recuerdo con nitidez el relato de un paisano de Biskarret-Gerendiain que contaba el encargo que tuvo que hacer de niño en una casa de Mezkiritz donde sus dueños tenían los ojos azules. Eso le inspiraba tal temor que decía que esa mirada clara y misteriosa en la entrada oscura, era suficiente para que la cerda no entrara a la casa para cruzarse con el masto.

azuzarlo, a pesar de ser los dos netamente euskaldunes. Reflejaba en esa reduplicación una doble carencia, la de gitano y además la de blanco.

En las frases fosilizadas (proverbios) se contraponen *lana beltz egin* ‘trabajar negro’ /*langile zuria izan* ‘trabajador blanco’ para contraponer el *trabajador* y el *vago*. El blanco, por tanto, es símbolo de vaguedad. Indudablemente ha sido empleado como nombre propio del perro o de otro ganado, todos conocemos a *txuri* y a la vaca *gorri*, las rojizas. Sin embargo cuando alguien está descolorido, con aspecto enfermizo, no decimos que está blancucho sino *putzkolore* lit. ‘olor a pedo’, vemos que el pedo también puede tener color.

El *gorri* aparece en la cancioncilla *Pettiri gorri zaldian* (Pedro rojo a caballo) donde *Pettiri*, o *Pedro* era la personificación del mal y *gorri* era intenso, descarnado, vivo, cruento, terrible. *Gorri* también aparece en el refrán popular *Txardin buru-gorri Per-kaineko* de Aurizberri/ Espinal ‘Los de Perkain, sardinas de cabeza roja’, en este caso *gorri* indica ‘desnudo’. Por tanto, la expresión “verlas moradas” del español se traduce por “gorriak ikusi” en euskera. *Gorri* en euskera se ha relacionado con la maldad, con los enemigos, y también con lo intenso: *Galtzagorri*, *Perugorri*, *Prakagorri*, *Ximelgorri*, *Kapagorri*.

En el refrán *Goiz gorri, arratseko aize edo euri*. *Goiz gorri* indica ‘muy de mañana’ en OEH, aunque en este caso no cobra mucho sentido, *Goiz gorri* indica a nuestro entender la mañana en la que se ve una línea de cielo rojizo, aunque este color se ve más a menudo al atardecer (cfr. Zabala 2000: 418).

Urdin, como es conocido, aunque actualmente se traduce como *azul*, originariamente es ‘enmohecido’. Como se sabe, algo que está enmohecido abarca una amplia gama de colores desde el gris, pasando por el verde y el azul. Por ello, el ganado vacuno, al que siempre se le ha designado con su nombre propio, llevaba este nombre; la vaca *urdina* (pronunciada sin palatalización) que tenía su tío en Alsasua era una vaca gris como me recuerda mi amigo Lopez-Mugartza. Pero, dado el abanico de colores que abarca, puede designar el color de una piedra, en Erroibar tenemos compuestos en la toponimia como *Arriurdin*, ‘piedra gris, enmohecida’ y también para designar a una solterona se emplea *mutzurdi* ‘lit. vulva enmohecida’.

En la siguiente hace mención a la desgracia y al color blanco, aparecen dos elementos: *Pettiri* (cfr. anterior) y las cuatro patas blancas del caballo ‘lau atzetan zuriak’.

Pettirigorri zaldian/ lau atzetan zuriak/ Elkanoko zelaietan/ botatzen zue iaunzia/ Pettirigorri zaldian/ espata zuela Gelian/ banderatu paratu diote/ Amukaingo errian.

La frase *lau hanketan zuriak* se recopila en muchas baladas vascas, según recoge Perurena (2004: 83), además de la belleza que supone tener las patas blancas, muestra una simbología especial que indica la desgracia. La balada de Irotz (Esteribar), recuerda aquel terrible suceso, la leyenda de Santa Felicia, que ocurrió en la ermita de Amucaín, donde un hermano suyo la mató. Puesto su cadáver encima de una mula blanca, echó a andar hasta que paró en Labiano, donde fue enterrada.

En el léxico vasco, algunos nombres de vientos van acompañados de un color. Como se sabe, por su incidencia en la agricultura y en el comportamiento de los in-

dividuos tienen mucha influencia en la vida cotidiana y por ello, recibe muchos y variados nombres. A menudo los vientos reciben nombres según el punto cardinal de procedencia: *iduzki aize* (lit. ‘Viento del Sol’, es decir, del Este), *iperraize* (Viento del Norte). El *zearraize*, o *ziarraize* es el viento del oeste, que viene del Cantábrico. En otros casos, en cambio, el viento tiene color, el *ipergorri* lit. ‘viento del norte rojo’, viento que derrite la nieve, es viento muy frío, de Febrero, su correlato castellano, utilizado en Erro es *Cierzo negro* para referirse al mismo viento que quitaba la nieve. Interesante paralelismo de colores el de nuestros antepasados, el color *negro* corresponde al *rojo* del euskera. Las mismas acepciones las recoge Quilis (2001: 504).

Hay vientos que son del gusto de unos y otros, de otros. Al viento sur o bochorno se le atribuye ser del gusto de las mujeres: *Aize egoa*, *andren gogoa*. Al bochorno o viento del Sur también se le atribuye ser el viento de la locura, de lo revuelto, y los refranes de este tipo los recoge ya el suletino Oihenart en su refrán número 225 *Hegoa*, *irudi da*, *emazten gogoa*. *Aize hegoa*, *amodio gogoa* (cfr. Perurena 2004: 140). En el valle de Erro dicen *Aize egoa*, *eroa* ‘Viento del sur, loco’. Algo parecido refleja el lexema *atsoaisia* ‘viento caliente del sur’ nombre dado en Ultzama, ‘lit. viento de las viejas’, porque al parecer es el viento que incita al amor y al contacto sexual.

Otras veces, se denomina a los vientos basándose en una cualidad: *matacabras* ‘viento muy frío’ en Ultzama y en otras zonas de Navarra (cfr. Quilis 2001). También el nombre del temido rayo es en estos valles y en Ultzama *airegaixtua* lit. ‘viento malo’, viento que provocaba la muerte de animales, contra él se ponían matas de espino en la entrada de la casa.

Las brujas están presentes en el léxico metereológico dando nombre al viento arremolinado, lit. ‘viento bruja’ *sorgin aize*. Es este viento que levanta remolinos al que se le ve la imagen de algo mágico, la bruja o *sorgina*. Así nos lo contaba Soto, uno de los últimos hablantes de Lintzoain: “*Sagoyetan ta ola*, *zenbait aldiz*, *uden asten du aizia ola*, *belarra goratzen baitu*, *ori de sorgin aizia*”. Las brujas también dan nombre a la cena que se hace de madrugada, después de una juerga: *Sorgin afari* ‘lit. cena bruja, recena, la que se hace en la madrugada’. Es ella la que ha inspirado algunos nombres de animales: *karakol sorgin* lit. ‘caracol bruja, ‘caracol pequeño’.

Finalmente diremos que los nombres de la luna y de sus estados en creciente son metafóricos, la luna nueva es *ilberri*, por otra parte, *iltzerra* es ‘luna en menguante’ lit. ‘luna vieja’.

3. Los refranes, reflejo de un mundo

Decía Barandiarán que (1974) “Un rasgo del mundo interior o de las tradiciones mentales que caracterizan la conducta de los hombres es el valor y sentido que éstos atribuyen a sus propias concepciones, a sus locuciones y a sus metáforas”. El objetivo de este apartado es hacer algunas reflexiones sobre la colección de refranes recopilada por Intza en Esteribar y Erroibar, muchos de ellos son refranes conocidos ya

en otros puntos del País Vasco, otros en cambio, son propios de estos dos valles y reflejan la realidad y el entorno local.

En estos pueblos en los que apenas ha influido la literatura escrita, conservamos recuerdos preciosos de su antigua cultura a través de la tradición oral, la cual nos proporciona un rico material de estudio.

Es sabido que los refranes y manifestaciones populares no han gozado de una total aceptación, ya que se les ha achacado su escaso carácter científico y su falsedad, ideas que parten de Feijoo (s. XVIII)⁵ así como su falta de fundamentos y contradicciones. Esta actitud crítica hacia los refranes, por considerarlos un ejemplo de empobrecimiento ha hecho que muchos los rechazaran, aunque poco a poco, se está considerando la Paremiología como disciplina científica.

Las paremias son los enunciados fijos, breves, sentenciosos, engastados en el discurso y frecuentemente con elementos nemotécnicos como la rima. Algunos tipos de paremias son los refranes, los proverbios, los aforismos o las máximas.

Los refranes recopilados en estos valles reflejan aspectos universales, como las cualidades morales, y los aspectos fundamentales de la vida: el tiempo la muerte, la envidia, el hambre, la necesidad, los defectos, la generosidad etc.

3.1. Refranes ligados al tiempo

En una sociedad agraria y rural, el calendario anual muestra una continuidad de una vida personal con una serie de nudos y fiestas que van encadenando el año, como son: la Candelaria, La Pascua (Pazkoa), San Juan, Las Navidades, y también un santoral: Virgen de Marzo, San Blas, San Antonio, San Marcos, Santa Lucía, Santa Águeda.

Un ejemplo es el siguiente, que se atribuye a alguien deseoso de tener fiesta: *San Juan eta San Pedro, astero balego! Ta Ama Birjina urriko? Inoiz ez al duk etorriko?j* Si fueran San Juan y San Pedro todas las semanas! Y la Virgen de octubre ¿no llegará nunca?

La Virgen de marzo marca el comienzo de la primavera o del buen tiempo, como recoge este dicho de Perpetua Saragüeta en el que la yegua le dice a la vaca que ella irá para la Virgen de Marzo al puerto, la vaca le contesta que tiene miedo de Ramos, de que nieve o granice: *Biorrak erran omen zio beiri: "Ama Birgiñe Martxoko, ni borturart ostiko; eta beiak erantzun omen zio: ni erramuaren beldur egin desan txixor edo elur"*.

Existen una serie de dichos y sentencias que giran sobre este ciclo: *Martxoan elurre norartio, aprillen elurra arartio* (Intza). Según llegue la nieve de marzo, allá llegará la de abril. El miedo a la nieve también está presente en este refrán: *Abenduko elurre,*

5. Feijoo y Montenegro (1740-1760): "Fiabilidad de los adagios", reprod. por J.M. Sharbi, *El Refranero general español (1874-1878)*, t. IX, 107-128.

gazta zarraren pare, la nieve de diciembre dura tanto como el queso viejo.

Para el pueblo campesino la Candelaria (2 de Febrero) significaba el final del invierno, el fin de las largas noches y de los días sin apenas luz y también el comienzo del año agrícola, de modo que la vela que se encendía en cada hogar para conmemorar esta fecha simbolizaba el regreso de la luz (Azurmendi 1993). Por todos los lugares se conocen refranes que hacen alusión a la esperada mejoría del tiempo por esas fechas. El recogido en Mezkiritz dice *Kandeleria otz, negue yoan da motz; Kandeleria bero, negue eldu da gero*. (Intza, Mez) “Cuando en la Candelaria hace frío, el invierno ha sido corto, en cambio, si hace calor, el invierno llegará más tarde”. Este también se refiere a febrero: *Otsaila firili-faraila*. “El mes de Febrero es corto y de mal tiempo”.

Algunos de ellos están ligados a los días de la semana como: *Ortziralia, begi-illun, nola argitu, ala illun, larunbata, aren lagun* (Mez, Intza). “El viernes es día triste, que oscurece como amanecer”. Como bien recoge Zabala (2000: 220), el viernes ha sido un día poco agraciado entre los vascos, *Ortzirala bertzeen kontrakoa*, en Iparralde decían y también en Goierri, en Barkox, en viernes no hay que llevar el ganado al monte. En resumen, en todo el País vasco se le ha supuesto una fama de mentiroso.

Del mismo tipo es: *Ortzeguna, atso-eguna: ortziralia, atso-aulzalia: larunbata, atso-olata*. (Intza, Mez). “El jueves día de las viejas, el viernes debilitador de las viejas y el sábado la *olata* u *olada*, de las viejas” como dicen los ancianos del valle, que se llevaba a la iglesia los domingos después de hacer el pan para la familia la *olada* para el cura⁶.

Eguberri zerekin, Urteberri arekin. ‘Según en qué fecha cae Navidad, en la misma cae Año Nuevo’

Por otra parte, en un entorno dependiente de la meteorología, los refranes relacionados con la nieve son abundantes. En este se dice que no se le tiene miedo, que ya hay maíz y leña. *Elurre-melurre, ez diat hire beldurre, badiat arto tegurre*. O el siguiente “La nieve de Diciembre dura mucho tiempo, como el queso viejo”. *Abendu-ko elurre, gazta zarraren pare*.

Los que indican predicciones metereológicas son muy usuales. Como ejemplos dos recopilados en Mezkiritz: *Uberkasen laño, egun artan baño*, que indica que cuando hay niebla en Uberkas, ese día lloverá. Del mismo tipo es *goiz gorri, arratseko aize edo euri*: cuando la mañana es rojiza, a la tarde llueve.

3.2. Cualidades morales

En una sociedad rural, de oralidad primaria, los elementos de la naturaleza, es decir, los árboles, el sol, la lluvia y los animales son el fundamento de buena parte de los refranes, sus características se extrapolan a la realidad del ser humano. Se utilizan

6. Como consecuencia de esta abundancia, dicen sus paisanos, el cura de Erro solía tener el perro bien gordo.

para escenificar y mostrar las tendencias morales, las virtudes y los defectos.

Así, para indicar la tendencia de una persona, se toma el símil de un árbol. Como es el caso del haya: *Bagoa norata duen makurgunea, arata erortzen da*. “Según dónde tiene la inclinación el haya, hacia allá se caerá”. O el siguiente que nos habla de que se hace fácil leña del árbol caído: *Bago botaian, aise egiten da egurre*.

También la bellota y el cerdo se toman como centro de este refrán, que explican las aspiraciones de las personas: *Norata ezkurre, arata txerrien muturre*. Que literalmente significa, donde está la bellota, allá estará el morro del cerdo. O el siguiente: *Badaki orrek zein aritzei darion ezkurre*, que indica que “Ese sabe qué roble tiene bellota”. En este caso, es la imagen del zorro la que se utiliza: *Axeriek buztana berekin*. lit. ‘el zorro lleva consigo la cola’, que indica que cada uno lleva consigo sus penas y sus preocupaciones’.

Los siguientes reflejan otras tendencias y cualidades: por ejemplo, la malicia y la generosidad. Por ejemplo, los herbolarios eran tratados en sentido despectivo, en la expresión *Arbolari txar bat da*, ‘Es un herbolario’ en el sentido de simple o de exagerado.

La falta de generosidad se refleja en el siguiente: *Artzale ona emantzale txar*. Lit. ‘es bueno para recibir, pero malo para dar’. Los dos siguientes hablan sobre la vejez: *Aurzutue ta zarzutue, beti aur-kontue*. La vejez y la niñez, siempre es cuestión de niños’, asemejando estos dos periodos de la vida. *Atso zarra mukizu, sobra malizie bada-kizu*. Lit. “vieja mocosa, tienes mucha malicia”. Se les decía a las mujeres mayores tapadas de cabeza a los pies.

Los refranes se sustentan en una realidad cultural y material muy alejada de la nuestra actual, por eso se nos hacen a menudo de difícil comprensión: *Batzuetan baian (galbaian) ure, ta ferratan ez*. Lit. ‘a veces hay agua en el cedazo, y no en la herrada’. Se dice para los que son silenciosos en casa y, sin embargo no se les puede sacar una palabra fuera de ella.

La necesidad tiene reflejo en refranes que evocan modos de vida pasados, en ellos abundan la referencia al agua: *Guk bear dugularik, ubaldian ez da urik*. Que dice “cuando nosotros necesitamos, no hay agua en el río”. O el siguiente, recogido en Eugi: *Nagi-ure laratzan dago* “lit. el agua del vago está en el puchero del fuego sin recogerla todavía”.

La suerte y la envidia tienen cabida en los refranes. *Aldiz, juaten dire zorruak erro-tara* lit. ‘En ocasiones, los sacos van al molino’. Las desgracias vienen unas veces a unos y otras a otros.

Hay algunos refranes donde se alude a la envidia, así se dice que a los niños de otros les huele el aliento: *Bertzen aurrek atsa kirets*. O que las vacas de otros tienen la ubre grande *Bertzen beiek, erroak aundi* o que en los campos de otros la hierba está alta: *Bertzen sagoyetan, belarrak aundi*.

El siguiente refleja lo costoso que es valerse uno por sí mismo, para ello toma el símil de la sal y el puchero: cuando le echas tú la sal a tu puchero ya verás, dice literalmente: *Heure eltzeari gatz ematen hasten haizenean ikusiko duk*. También el siguiente habla de que cuando hay escasez, no se anda con tonterías: *Ogie erre arteraño, opile on*.

Ogirik ez denean artoa gozo que indica que “es bueno el maíz cuando se acaba el pan”.

Indudablemente, la muerte está presente en la paremiología, entre todos destacamos estos dos refranes: *Nola dago? Ez il ta ez bizi* ‘¿cómo está?, ni vive ni muere’, y el siguiente: *Nola bizi ala hil*, es decir ‘que se vive como se muere’. Finalmente, *Eri beratx, il gogor* “El que siempre está enfermo, luego es el que más le cuesta morir”.

3.3. La casa en los refranes

Como es bien conocido, el baserritarra ha dependido de la casa, y su vida ha estado constantemente determinada por ella. Por tanto, la metáfora de la casa y del fuego está fuertemente enraizada en la mentalidad vasca, y así se puede observar en la paremiología. Así para manifestar las debilidades o tendencias de uno se toma el símil de la casa y el humo, ‘a esa chimenea ya se sabe de dónde se le va el humo’: *Etxamin onei nondik yaten zaio kea* paralelo al castellano: “Ya se sabe de qué pie cojea”. De la misma manera, para significar quién le conoce bien a uno, se dice: *etxamin pean ezautuko ‘ute ori nor den* ‘debajo de la chimenea le conocen quién es’. También hace mención este otro que indica que no deja escapar ni el humo de su casa, para indicar la tañería: *Etxe ontako andreak ez du etxaminetik kea ere utzi nai at(e)ratzen*.

El siguiente oído en la zona del Bidasoa dice que ‘ las paredes de la casa se ríen cuando alguien sale de ella ’: *Etxeko paretak irriz asten dire, ori at(e)ratzen delarik*. Se dice habitualmente cuando los niños abandonan la casa después de haber hecho bastante ruido.

También el siguiente hace alusión a la borda (especie de establo en el monte): *Fite erre’ituzu bordak!* Lit. has quemado rápidamente las bordas (almacén y casa para acubilar el ganado situado en el monte). Señala que uno se ha aburrido pronto de una cosa o de un amigo.

Para indicar que algo no es adecuado se dice: *Ez da hori nire etxera bidea*, lit. ‘ese no es el camino de mi casa’. O el siguiente: *Orrek ez du bere etxea arriketuko*, señalando que no apedreará su casa. Asimismo otro elemento enraizado en la cultura popular son las cenizas del fuego que deben cubrir los asuntos de casa, *Etxeko sua etxeko autsekin estali*, o *Etxeko kontuak, auspean estal* lit. “el fuego de casa con las cenizas de casa se tapa”. semejante al castellano: “Los trapos sucios se lavan en casa”, paralelo al castellano que dice que los trapos sucios se lavan en casa.

La avaricia también se ve representada con el símil de la casa: *itxea gaiñez eta guziak iretsi naiez*, cuyo significado es que ‘a pesar de que tiene de todo en casa, no le basta con ello’.

3.4. Otros

En este apartado incluimos aspectos relacionados con la influencia de la tradición cristiana y con la visión de la mujer. Sin pretender conformar una lista exhaustiva de

los mismos, señalamos algunos de los más representativos.

El precepto de la vigilia y la escasez de la carne aparecen en este refrán que dice: “cuando tenemos carne para comer, resulta que es vigilia” *Guk haragia dugularik, mehe-egun*. Es bien conocido que en la mentalidad cristiana, el viernes (cfr. Zabala: 2000), ha sido día en el que ha pesado la religión, la penitencia y el ayuno, es decir, la conciencia de que cuando tenemos algo a mano, no se puede disfrutar.

También el demonio está presente en las expresiones formadas con este lexema que hace la función de adverbio de cantidad: *eun demonio sagardia zue* ‘tenía un manzanal terriblemente grande’. Cuando el baile se alargaba más tiempo de lo habitual, el diablo estaba contento, y se decía: *batek kanta, bertziak kanta: deabruet dantza*.

Por el contrario, ‘Dios ayuda a quien anda bien’: *Ongi dabillena Jainkoak laguntzen du*, paralelo a “A quien madruga, dios le ayuda”. Finalmente, para manifestar la desconfianza para con otros hombres, se toma el símil de los santos: *Yaten duten sanduekin ez zaitezela fiatu* que literalmente nos dice que “no te fíes de los santos que comen”.

La visión de la mujer aparece en los refranes, por ello son habituales los que le achacan el que hable demasiado y tenga la casa sucia *Mazteki yardularie maiz bazterrak zikin*, ‘La mujer habladora, a menudo los rincones sucios’ o a ‘no fiarse de sus bonitas palabras’ *Mazteki yardularien ele ederrez ez fie*. Advertimos en este refrán el lexema *ele* ‘palabra’ ya desaparecido en esta zona y conservado sólo en el área oriental.

También se le atribuye el peso de la casa, afirmando que los parientes de la casa son los de la parentela de la madre: *Gure etxeko andreak nongo, gure aidiak ango*. Finalmente, el siguiente habla de los males que le pueden aquejar a una casa: *Etxe bateko kontrariorik aundienak, kea, ituxure ta andre mozkorra*. ‘El mayor enemigo de la casa, el humo, la gotera y la mujer borracha’.

Bibliografía

- Alonso, M. J. (1993): “Metáfora lingüística y realidad”, en *“Investigaciones semióticas”, Actas del IV Simposio Internacional de Sevilla 1990*, Visor Libros.
- Alonso, F. (2001): “Tradiciones y creencias relacionadas con el día de Santa Brígida y la Candelaria”, en *Garoza 1*, Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular, Albacete.
- Azurmendi, M. (1993): *Nombrar, embrujar*, Ed. Alberdania, Irún.
- Bähr, G. (1931): “El arco iris y la vía láctea en Guipúzcoa”, *RIEV*, 397-414.
- (1936): “Nombres de animales en vascuence” (Etimología y folklore), *RIEV*, 77-176.
- Buesa, T. (1972): “Léxico vasco relativo al tiempo en la Navarra Nororiental” (Partido de Aoiz), en *Homenaje a Francisco Induráin*, Fac. Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza, 65-105.
- (1977): *Unas calas en las hablas navarras*, Seminario de profesores organizado por la Exma. Diputación de Navarra.

- Cardona, G. R. (1994): *Los lenguajes del Saber*, Ed. Gedisa, Grupo Lingüística.
- Combet, L. (1996): “Los refranes en la literatura”, *Euskera*, 3, 41, 821-839, liburukia, Bilbo.
- Coseriu, E. (1977): *El Hombre y su Lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Etxaide, A.: *El euskera en Navarra* (1965-1967), Eusko Ikaskuntza, Donostia.
- García Mouton, P. (1984): “El arco iris; geografía lingüística y creencias populares”, en *RDTF*, XXXIX 169-190.
- (1987): “Motivación en nombres de animales”, *Lingüística Española actual*, IX/2, 189-197.
- Ibarra, O. (1996): “Erroibarko lexikoaren gainean”, en *Euskera*, 3, 41. lib, 929-975.
- (2000): *Erroibarko eta Esteribarko hizkera*, Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- Intza, D. (1927): “Esaera-zarrak”, *Euskera* 1926, 5-16, *Euskera* 1927, 146-149, *Euskera* 1928, 228-236.
- Juaristi, P. (1996): “Esaera zaharren azterketa soziologiaren ikuspegitik”, en *Euskera*, 3, 41. lib. 800-820.
- Kaltzakorta, X. (1996): “Euskal atsotiz-bildumak”, en *Euskera*, 3, 41. lib, 611-640.
- Kamino, P.; Salaberri, P.; Zubiri, J.J. (2005): “Goizuetako hizkera adierazkorra: biraoak”, *FLV*, 99, 411-451.
- Lakoff, G.; Jhonson, M. [1980] (1995): *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Colección Teorema.
- Lyons, J. (1980): *Semántica*, Barcelona, Teide.
- Morvay, K. (1996): “Herri batez bi kolpe...”, *Euskera*, 3, 41, 719-767, liburukia, Bilbo.
- OEH: *Orotariko Euskal Hiztegia-Diccionario General Vasco*.
- Peillen (1998): *Concepcion du monde et culture basque*, L'Harmattan, Paris
- Perurena, P. (1992): *Koloreak Euskal usuarioan*, Erein, Zarautz.
- 2004, *Harrizko pareta erdiuratuak*, Euskaltzaindia, BBK Fundazioa.
- Pórtoles, J. (1994): “La metáfora y la lingüística: los atributos metafóricos con un enfático”, en *Gramática del Español, El Colegio de Mexico*, 531-556.
- Quilis, F. (1998): “Los nombres de los vientos en el atlas lingüístico del español”, *Anuario de Lingüística hispánica*, XIV, 494-516.
- San Martín, J. (2000): “Los usos figurados en la enseñanza del español como L2: aspectos semánticos. Pragmáticos y lexicogáficos. El caso de las metáforas animales”, en *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüistics*, vol. V (2000), 277-294.
- Ulmann (1973): *Meaning and style*, Blackwell, Oxford. Traducción castellana, Significado y Estilo, Aguilar, Madrid (1979).
- Videgain, X. (1991): “Lexiaren inguruan Euskal herriko atlas linguistikoaren inkestagintzan”, en *Memoriae Luis Mitxelena, ASJU-ren gehigarriak*, 1059-1092.
- (1992): “Lexikoaren bilketaren baldintza zenbait”, *Iker-7*, Nazioarteko dialektologia biltzarra. Agiriak, 559-576.
- (1995): “Notes d’ethnolinguistique: l’oiseau et la pluie en Soule et Basse-Navarre”, *UMR* 223-245.

Zabala, P. (2000): *Naturaren mintzoa*, Ed. Alberdania.

Resumen:

Abordamos en el presente artículo aspectos del léxico y de la cultura de comunidades rurales de los valles navarros de Erro, Esteribar y Ultzama. Son objeto de análisis los apelativos, muchos de ellos metáforas de animales y plantas y reflejo de un mundo ligado a la naturaleza, así como los colores y los nombres que reciben los vientos. Finalmente, analizamos algunos refranes, todo ello conforma un caudal léxico muy rico procedente de una sociedad de oralidad primaria, diferente de las sociedades de oralidad secundaria, derivadas del teléfono, de la radio y la televisión.

“HATSAREN POESIA” Nafar Poesiaren I. Biltzarrean

Auxtin Zamora
Juan Karlos Lopez-Mugartza

Auxtin Zamora idazle eta HATSAREN POESIA aldizkariaren sortzaile, bultzatzaile eta zuzendariak Nafar Poesiaren I. Biltzarrean erran zituen hitzak biltzen dira artikulatu honetara. Halaber, Juankar Lopez-Mugartzak biltzar berean HATSAREN POESIAri buruz aurkezturiko txosten zuzendua eta handitua gaineratu da, egun hartan aldizkari honen hainbat datu tekniko eta zenbait estatistika garrantzitsu plazaratu baitziren.

Hatsaren eskutik, Auxtin Zamoraren sarrera hitzak

«Egun on denoi. Lehen lehenik, Nafarroako Poesia Kongresu hunen arduradun guziak bihotzetik eskertu nahi ditugu pentsatzen dugulakotz, segur, asko lan galdetu duela egun hunen egituratzeak, bai protagonista guzien, momentu berean eta leku berean elkartzeak. Mila esker beraz egun hunen jarreran ezartzeko, beren izerdia botatu duten denoi. Eskatua zaut gaur nunbait, Euskal Poesia zertan den azaltzea. Holako galdera bati ez dugu pretentsiorik erantzun baten emateko, nehorik ez dakielakotz nola soziologikoki poesia mundua neurtzen den, zer kriterio-mikroskopioekin behar diren hain subjektiboki jalgitzen diren olerkarien obrak, errealitate zehatz batean sartu. HATSA euskal poesizale elkartek, poesia arloan bizi duen esperientziaren bitartez, dugu bakarrik ikuspegi partzial bat azalduko.

HATSA elkartearen helburuen *lehen oinarria* finkatzen da: hatsa hartze, bizidun guziek egiten dugun egintza fisiologiko beharrezkoaren etsenpluan. Hatsa hartzen dugularik, denona den airetik dugu oxigenoa irensten, eta nahi hala ez, berriz denona den aireari itzultzen... Hartu airea itzultzean, gure barneko zerbait, ihintz fin bat, bustidura ezkutu bat espazioari utziz. *Berdin, Euskal gizarte osoarenak diren hitz, senti-*

men, pentsaerak ditugu geuretzat hartzen eta poesiarekin batean, geure berezitasun eta sormen suertedun zerbaitekin gizarteari oxala ordaintzen!

Bigarren oinarria. “idazleak, bere idatzien tokia nunbait behar du aurkitu”. Olerki idazle norberak badu zerbait bere barnetik azaltzeko. Ez dira guretzat formulazio “egokiak” garrantzitsuenak, baizik, idazlearen tripako minak, bere burutazioak eta bizian sakonki sentitzen dituenak. Horra zergatik, nahi dugun olerki idazle bakotzak (nornahi izan eta ere, amona, aitona, umetxo, heldu, pertsona ezagutua edo ez ezagutua), denok, nunbait, gizartearen aurki dezan liburu bat bere barruko oihartzunak idazteko.

Hirugarren oinarria. Nahiz ahal bezain bat Olerkariaren idazlanak argitaratu, ez gira diruaren dinamikan sartzen (ez gira komertzialak)... Gure ahale arabera egiten dugu (mila euro eskuratu, mila euroren liburu argitaratu!). Gure liburuaren gehiengoa, dohainik, Biblioteketetan banatzen dugu, dakigulakotz, poesiaren irakurle guzietan ez dituztela liburu dendetan saltzen diren olerki liburu guzietan erosten ahal.

Manera esplizitu batean ez gira hala ere sartuko guttitasunaren zinkurinen negarretan, guk erranen ginuke zabalki, poesia, beste munduko hizkuntzetan bezala, euskaraz ere kale ezkin, basoetako herri oihan guzietan aurkitzen dela, denboraz ahoskatua baldin bazen orai gero eta gehiago idatzia da, Nafarroan bezala beste euskal eremuetan, bereziki, azken 40 urte hautan, euskaraz gure umeak alfabetizatuak direlaketz bai eta geroz eta gehiago ez direlaketz helduak ere, erlijio sentimental ideologiko filosofiko poesia normalizatu zapaltzale baten menpe. Euskaraz –beste munduko populuetako mintzaira guzietan bezala– edozoin motako poesia (soziala, filosofikoa, intimista, intelektuala, herrikoia eta beste hainbat motako tankeretan) idatzia da. Poesia Aristotelen poietikaren erreferentzi idealistak, edo Heideggerrek erakutsi, sortutako obrak eta sorkuntzalariaren artean jaigutzen diren eraginak, azaltzen dira ere euskal olerki idatzietan. Bainan garai huntan, iduritzen zauku, oraiko olerkariak nahi dutela formalismo eta taburik gabe idatzi, eta, idatzi, bereziki espre-satur, sekulan ez bezala, libertateak duela gehienik, bere edozonezko forma guzietan, poesiari definizio hoberena ematen; eta gaur egun, hori literatura orokorrean ez bada nabari, ziur gira, itzalean, libertate horren erroak ari direla bide egiten, froga hor dugu, HATSAREN POESIA aurtengo olerki bilduman 98 olerkariak parte hartu dute, bai eta elgarrekin juntaturik, 200 bat haur eta gaztetxoek taldezka. Horien erdian, Nafarroan garenaz geroz, izendatu dezazkegu: Juankar Lopez-Mugartza egun hunen arduradun sutua, bai Joakin Balentzia Tirapu, Asier Larretxea, Amaia Amilibia, Biurdana eta Jaso ikastetxeko olerkari gazteak. Euskal poesia alorrean, itxaropen haundi bat badugu.

Ez dezagun utzi egun hau iragaitera, bihar sobera berandu izango da, lurak bere itzulia egin izanen du eta ez gira orhoituko gaurko eguzkiaren izpiak zoin hunkigarriak izan ziren ere.

Idatzi eta oihukatu dezagun, sentimenak, edertasuna, gure etxetako teilatuak, gure kotxe erraldoiak, gure burtsako diru zamak baino azkarragoak direla. Olerkariak dakite, eguzkiari oraino so egiten... beren zeruko eta infernuko oihu argietan zeta-

beztatzen dituzte, esklerosis batean, itzalean, lotan diren sentimen egozentrikoak, bai aspergarriak diren gerontokratoen lelo errepikatuak. Beren erranak, azkenak edo lehenak, ez dira berriz erranen, bakotxaren hitzek eta zirrarek ez dute beste sinonimorik.

Errealitatea hilotzu ez dadin, higitzen diren eta duten hitzek dute eguzkia agurtzen. Ikasteko beharrezkoa baldin bada hitzen errepikatzea, hainbat baitezpadakoa da bihotzarentzat, hitzen dantzan jartzea. Entzun idatzien atzean diren oihu libreak, eta eguzkiari so egin... hor da... poesia...»

Auxtin Zamora Hatsa elkartearen historia laburraz

«Hatsa Elkartea» 1989 urtean sortu zen. Hastapenean bere helburua hau zaukan: «Poesiaren munduan, artistiko espresioaren bitartez norberak bere buruaren ezagutztea.»

Edergintza eta olerki idatzien erakusketak bultzatu nahian Lorearen Poesia lematzat hartuz, prentsan, nahi zuten artista guzici parte hartzea eskatu ondoren lehen ekitaldia egin zen:

1991ko apirilaren 6an Senpereko Elkartetxean eta gero urte berean ekitaldi bera egin zen Kanbo, Donibane Garazi, Donibane Lohizune, Sara, Bidarte, Haltsu herrietan, aldi oroz, eskualdeko artista askoren sorlanak bilduz. Sail hori segitu zen modu berean:

1992 urtean “Zuhaitzaren Poesia” lemarekin,

1993, “Uraren Poesia”,

1994, “Ametsaren Poesia”,

1995, “Emaztearen Poesia”,

1996, “Bihotzeko Poesia”.

1997an beste sail bat hasi zen “Ostopeko artea” deitua. Urdazuri ibaiako artista guzieri, lehenik bi egunez eta gero 8 egunez idekia. Hunek 9 urte hautan oraino irauten du.

1999 urtean, ikusiz euskarak poetika munduan zoin funts haundia zaukan, eta denbora berean bere baztertze eta galtze dramatikoak sentitzen ginuelakotz, gure ardua osoa, euskaraz espresatzen den olerkigintzari emaita erabaki genuen

Lehen HATSAREN POESIA eguna ospatu zen Oxtikenean Senperen 1999ko martxoaren 21ean, udaberria egunean. Hor 40 bat olerkarik aurkeztu zuten “HATSAREN POESIA 1999” deitu olerki bilduma eta bazkari bat elgarrekin egin. Hor ziren olerkariek bat bederak irakurtu zuen olerki bat eta asko harreman pertsonal sortu ziren.

Geroztik 8 urtez segidan, Hatsa Elkartearentzat, apirilaren lehen igandea, ohidura bat bezala bihurtu da Poesiaren besta ospatuz bai olerki bilduma bat ahal bezain bat olerkarien idatzi batzuk aurkeztuz. Aurten 2006an, 98 olerki idazleek parte hartu dute bat bederazka eta 200 bat haur eta gaztetxoek taldeka.

2002 urtean sail berri bat Oñatin hasi ginuen, Ikastetxetako gaztetxoan baita, olerkigintza bultzatu nahian, eta geroztik urtero olerki ikasle gaztetxoan liburu bat agertzen dugu. Urtero ere ikastetxeen parte hartzedunen zerrenda haundituz doa: Oñatiko “Elkar Hezi”, Tolosako “Laskorain”, “Orixe” eta “Hirukide”, Iruñeko “Biurdana” eta “Jaso”, Baionako “Bernat Etxepare”:

2003 urtean, buruilean, *Maiatz* elkartearekin batera “Poesia abartxoetan” ekitaldi poetikoa bultzatu ginuen hor ondoko hauek parte hartu zuten: Daniela Albizu, Piarres Aintziart, Eneritz Abruzza eta Zirrara taldea, Mikel Asurmendi, Gerardo Markuleta, Maripi Solbes, Gabriel Korta Rekarte, Iñaki Basterrika “Paku” gitarristarekin, Auxtin Zamora, Luzien Etxezaharreta, Pantxix Bidart, Koldo Ameztoui, Mikelazulokoen “Eskubiko pareta” errezitaldia (Javi Barandiaran, Urtzi Urkizu, Asier Sarasola, Idoia Beratarbide eta Oier Guillan).

2005 urtean “Maite ditugun olerkariak” sail berri bat hasi dugu, urtean zehar –hilotzeko azken larunbatetan– olerkari bat gomitatuz. Honekin, oinezko ibilalditxo bat eta bazkari bat egin ondoren, ekitaldi poetiko bat edo bere olerkien aurkezpen bat eskatzen diogu. Orain arte parte hartu dutenak izan dira: Edu Zelaieta, Juanma Sarasola, Juan Ramon Makuso, Urtzi Urkizu, Oier Guillan eta Idoia Beratarbide.

HATSAREN balorazioa Nafar poesiaren biltzarraz

Adixkide olerkaria,

Iragan larunbatean, ekainaren 3an, Nafar Poesiaren I. Biltzarra, Iruñean den Nafarroako Artxibategi Orokorreko egoitzan, lehen aldikotz, euskaraz eta gaztelaniaz, iragan da.

Erdarazko kultur alorrean Nafarroa osoan ezagutua den *Ateneo* elkarteko partaideek “HATSA” elkartekoak gomitatuak gintuzten.

Gizarte guziak paraleloki idazten dituzten literatura ezberdin oroen erdian, poesiaren eremua, genero unibertsal batentzat hartzen dugulakotz, potere eta politika guziak abstrazio batean utzi ondoren, gomita onartu dugu.

Goizean, biltzarra, olerkaria eta *Ateneo*ko arduraduna den *José Luis Allo*-k ideki zuen bere laguntzeko zituelarik bai *Consuelo Allúe*, filologoa, bai *Bélen Galindo* berriketaria. *Tomás Yerro*, Literatur katedradunak, Nafarroako oraiko poesiaren ikuspegi zabal bat eman ondoren, “HATSA” elkartearen esperientziaren ikuspegitik ere euskal olerkariaren sorkuntzaren ispilu bat emana izan zen.

Literatura aldizkariak aurkeztuz, *Juankar Mugartzak*, “HATSA” talde kulturarentzat, *Joxemiel Bidador*rek, “HEGATS” Euskal Idazleen Elkartearentzat, *Josu Jimenez-Maiak*, “HARBELEX” talde poetikoarentzat, azpimarratu zuten Nafarroako olerki idazleak eta bertze euskal lurraldekoen artean ez zela bereizterik, euskalkien haraindian, oraiko agerkerietan, nortasun kultural batekin baizik ez zirela agertzen.

Kartageneko *Jose Maria Alvarez* olerkariak bere “Museo de cera” ‘ezkozko museoaren’ poesia “nunbait urtu zigun”, ziolarik, besteak beste, destinoa onartu behar

ginuela, gure hitzaren ordainketa bat bezala: “Acepta tu destino como el precio de tu palabra”.

Arratsaldean, *Javier Asiain* eta *Santi Elso* olerkariak bi mahain inguru, lehena editore, liburu-saltzale, bibliotekariakin, beste bat literario lehiaketa batzuen bultzazaleekin, animatu zituzten eta bururatzeko poetiko errezitaldi bat, nahi zuten irakurle guzietan zabaldua zena, iragan zen arrakasta haundi batekin.

“HATSA”ren urteko olerki bilduman parte hartzen duten gehiengoari (bederen Interneta duten guzietan), dakizuenez, ekitaldi hortaz berri emana genuen, erranez, “HATSA elkartearen gomiatua izanez geroz, nahi zuenak, arratsaldeko olerki irakurketa orokorrean parte har zezakeela”. *Juankar Lopez-Mugartza*, *Josu Jimenez-Maia*, *Amaia Lasas-Alegria*, *Mikel Taberna* eta ni azaldu ginen gure olerki bat edo biek. Nunbait gure burua galdua aurkitu dugu, bereziki, kongresuko aktore, bai entzule gehiengoak, erdaraduna zelakotz, baina batere ez baztertua. Oxala olerkizale gehienok dakike amarrurik gabe besteen sentsibilitatea errespetatzen! Hala ere, “quidam” batek azaldu zigun “couac” edo arrangura bat, sobera eskubide olerki irakurtzeko hartu ginuela gaizetsiz, baina beste guzietan lasai eta baikor egon ziren gure entzuten...

Amaia Lasak, bere bigarren olerkia irakurtzen hasten zuen momentuan, Kongresuko arduradun bat kontrajartu zitzaion, liskar bat sortuz. Jakin dugu geroztik, eta arrazoin ematen diogu, Amaiak gertakizun horretaz, prentsan, bere ikuspuntu pertsonal bat agertuko duela.

Nafarroako Lehen Poesia Kongresu honetaz ze erakaspen ateratu? Orokorri, pentsatzen dugu, nahiz euskaraduna ez izan, ikusle-entzulegoak, hala ere, gure presentzia ontzat hartu duela. (Egia erran, geuk egin erdarazko itzulpenekin, geure ulertzea erraztua genien. Alderantziz ez zen kantu bera!)

Iduritzen zaigu datorren urteetan oraino gertakizun hau errepikatu behar litaikela, beharbada beste modu desberdin batez, nunbait olerkien irakurketak, idatzitako mintzaireretan atxikiz, baina hizkuntza batek bestea ez dezan jan, kongresuko idatzi eta erran guzietan bi hizkuntzetan espresatzea behar beharrezkoa litezkeela sentitzen dugu!

Hatsa elkartearentzat, *Auxin Zamora*

Nafar Poesiaren I. Biltzarra eta Euskara

Nafar euskaldunak ia ikustezinak gara nafar erdalduentzat. Euskararen mundua ez da libreki garatzen ukatua izaten delako anitzetan (adibidez, nafar literaturari buruzko lan erraldoietan). Geure-geureak ditugun tradizioak kolonizazio baten ondorio direla entzuten da maiz. Gauza bera gertatzen da euskararekin eta bere poesiarekin. Kalitate handikoa bera. Oso maila gorenekoa. Nafar anitzentzat, sinpleki, ez da existitzen.

Asko dira beren etxean arrotz sentitzen direnak. Hori dela eta, euskaldunok geure gordeleku eta esparru propioak eraiki behar izan ditugu, nahi eta nahi ez. Beraz,

eskertzekoa da Nafarroa Garaiko erdal poetek euskal poetei luzatu zieten gonbidapena. Ildo beretik, ulertzekoa da euskal poeten motibazio falta biltzar hartara joateko.

Euskaldunok erdaldunei buruz informazio nahikoa dugu; haiek, aldiz, informazio gutxi dute euskaldunei buruz. Erdaldunen artean lan pedagogikoa egin behar da, euskararentzat berarentzat gutziz beharrezkoa baita. Euskarari lekua egin behar zaiola erabakitzen denean, urrats garrantzitsu bat emanda dago eta erabakia hartu duenari eskertu eta bide horretan barneratzen lagundu behar zaio.

Nafar olerkari batek euskaraz idazten duenean ez du nafarrentzat idazten, euskaldunentzat baizik. Nafar olerkari batek gaztelaniaz idazten duenean ez du, adibidez, baxenabartarrentzat idazten, gaztelaniaren hizkuntz komunitatearentzat baizik. Bestalde, izan badira frantsesez aritzen diren nafar poetak. Nafarroa Beherean. Hala eta gutziz ere, Nafar Poesiaren I. Biltzarrean frantsesez ari zen poetarik ez zen egon. Honen erakusten du euskaldunek eta erdaldunek Nafarroaz duten ikuspegi ezberdina.

Nafarroako euskal poetek Euskal Herri osoko poetekin dute harremana; komunitate horretako partaideak dira. Beren burua “euskal poetatzat” jotzen dute. Hizkuntza da garrantzitsuena, eta ez geografia. Horregatik, Nafar Poesiaren Biltzarrera HATSAREN bitartez euskaldunak deituak izan zirenean, euskaldun guztiak gonbidatuak izan ziren, eta ez Nafarroa Garaian jaiok zirenak soilik. Baldintza horrekin joan ziren lehenengo biltzarrera eta, izan ere, Nafarroan argitaratzen ez den aldizkari batek euskal poeta nafarren izenean hitz egin zuen. Izan ere, Auxtin Zamoraren hitzetan «beharbada HATSA ez ginuke leku geografiko batean kokatu behar baizik bizidunen baitan».

Askoren iritzi Nafar Poesiaren Biltzara ez da inoiz euskaldunen biltzara izanen, askoz ere gutxiago euskaldunen besta. HATSAREN POESIAREN egunekoa da haienztzat besta bakarra. Hala ere, honelaxeko ekitaldietan parte hartzean, erdaldun euskaltzaleei laguntza ematen diegu gure hizkuntza maitatzen segi dezaten. Eta euskarra batere maite ez dutenei begira, gure presentzia bera ere garrantzi handikoa da, gu han egonik argi eta garbi erakusten baita Nafarroa euskararena ere badela. Egitate hori begien bistan ezartzen diegu.

Iazko deialdiari baiezkkoa eman ziotenek beren lana bete zuten duintasun osoz: Auxtin Zamorarekin batera, Joxemiel Bidador, Josu Jimenez Maia, Amaia Lasa Alegria, Mikel Taberna eta Juankar Lopez-Mugartza. Auxtin Zamorak HATSAREN POESIAREN nondik norakoak aipatu zituen eta neronek aldizkari honen zenbait datu eman ere bai. Joxemiel Bidadorrek Euskal Idazleen Elkarteari (EIE) egindako gonbiteari erantzunez HEGATS aldizkariaren berri eman zuen eta, honetaz gainera, euskal aldizkari literarioen inguruan aritu zen maisuki (biltzarreko aktak argitaratu arte itxoin beharko dugu testu osoa irakurtzeko). Josu Jimenez Maia aritu zen talderik edota beren olerkiak argitaratzeko aldizkaririk ez duten poeten izenean, bereziki, Nafarroako euskal poeta ikusezinen izenean.

Josu Jimenez Maia olerkariak alegiazko HARBELEX poesi talde baten izenean hitzaldia egin zuen. Berari egokitu zitzaion, gure gizartearen metafora balitz bezala, existitzen ez den talde baten izenean hitz egin, askotan ixiltzen den kultura baten

adierazgarri bezala. HARBELEX Akitaniako jainko baten izena da, erromatarrak Euskal Herrira iritsi ziren garaikoa. Ez dakigu noren edo zeren jainkoa zen. Beraz, amets egiteko eskubidea dugu. Arbelaren jainkoa izan zitekeen agian, eta, ondorioz, ikastearena, idaztearena, euskal poetena orduan, arbelean kleraz edo klarionaz eta paperean lumaz idazten dutenena¹. Josu Jimenez Maiak euskal jainko zahar horren ageriko gurtzari ekin zion, erakusteko naturaz gaindiko indarra behar dela Nafarroan euskaraz bizi ahal eta euskal poeta izateko.

Euskarari begirunea zor

Nafar gizarteko erakundeetan begirune gutxi izan ohi zaio euskarari, baina hori ez da errepikatu behar poeten biltzarretan. Iaz, errezitaldi saioan gertatu zena begirune falta horren adibidea dugu eta ez da, ez, nire iritziz, oso bide egokia euskaldunak biltzar hauetara erakartzeko. Errezitaldi saioa luzeegi jotzen ari omen zen eta ardura-duna berantetsita zegoen Jose Maria Alvarez poeta espainiarra, “Novisimos²” talde poetikoaren adierazgarririk onena, zain zuelako.

Euskal poetak oholtzara igo zirenean, eguneko estakuru bakarra sortu zen. Amaia Lasa Alegríak olerkari euskaldunen txandari hasiera emanez, bere olerkiaren errezi-tatzeari ekin zion. Halako batean, Amaiak ixilune txiki bat egin zuen –olerkiak ixilu-nea ezinbestekoa zuelako–, eta ixilaldiaren ondoren poema erreziatzen jarraitu nahi izan zuelarik, saioa gidatzen zuena altxatu zen garraxi eginez eta ixiltzeko erranez, aski eta sobera omen zuela olerki bat irakurrita.

Biltzarraren itxiera ekitaldiaren ondoren, antolatzaileek Amaia Lasarengana jo zuten barkamena eske, baina kaltea egina zegoen. Kasualitatea izan zitekeen (antola-tzaile urduria desenkusutzen zen bezala), baina itsuskeria euskaldun bati egina zi-tzaion eta ez erdaldun bati, emakume bati eta ez gizon bati, Amaiak gogoratzen zuen bezala. Euskarari begirunea zor zaio. Leku duina eman behar zaio. Gorago aipatu lan pedagogikoa ez dago oraindik guztiz egina, bistan denez.

HATSAREN poesiaren idazleak eta Nafarroa

Hona hemen Nafarroarekin (Garaia, nahiz Beherea) lotura estua duten olerkari ba-tzuen izenak, biltzarrean parte hartu zutenak bazter utzita: Aurelia Arkotxa, Itxaro

1. Talde pedagogiko baten izena izan zen HARBELEX (Pamplona se dice Iruñea, 1987)

2. “Novisimos” poesi taldeak Jose Maria Castellet literatur kritikoari zor dio izena, berak apailatutako antologia batean (Nueve novísimos poetas españoles, Bartzelona 1970) hamarkada hartako poeta espainiar gazteenak eta berritzaileenak bildu baitzituen. Haien artean Jose Maria Alvarez, Nafar Poesiaren I. Biltzarrera gonbidatu zuten Cartagenako (Murztzia) poeta.

Borda, Luzien Etxezaharreta, Joakin Balentzia Tirapu, Jakes Ahamendaburu, Piarres Aintziart, Amaia Amilibia, Eñaut Etxamendi, Josetxo Azkona, “Jaso” ikastolako “Carpe Diem” taldea, “Biurdana” ikastetxeko ikasleak, Igantziko Eskolako haurrak, Hasier Larretxea, Beñardo Goietxe, Bego Zestau, Inma Zestau, Koldo Ameztói, Edu Zelaieta, Klemen Irigoien, Xabier Soubelet, Castillo Suarez, Angel Garcia Etxandi, Jabi Telletxea Gago, Manex Lanatua, Marijane Minaberri, etab.

Auxtín Zamorak gogoratzen digun bezala: «segur beste asko baliezkela! Denbora hartu behar litaike ikerketa zabal baten egiteko...». Dena den, datu hauek gogoan izanik eta Nafarroan euskarazko aldizkari poetikorik ez dagoela kontuan harturik, argi eta garbi nabaritzen da HATSAREN POESIA nafarren aldizkaria izateaz gainera, KORROK desagertu zenetik nafar poesiaren aldizkari bakarra dela. *Nafar oro obligatu iagoitkoz hargana, ceren oray çuc baytuçu estimatzen goratzen eta ohoratzen heuscara.*

HATSAREN poesiaren zerrenda

Ondoko segidan HATSAREN POESIAN idatzi duten idazleen izenak zerrendatzen dira. Goiko lerroan 1etik 8ra sailkatuta aldizkariaren zenbakiak aipatzen dira, 1999 urtetik 2006ra. Orobat, azken zutabea idazleek zenbat urtetan parte hartu duten adierazten da. Oro har, 165 idazlek parte hartu dute aldizkaria sortu zenetik (Juanma Sarasolak euskarara itzuli dituen egile atzerritarren izenak kontuan harturik). Idazle horietatik 105 gizonezkoak dira eta 60 emakume. Haiekin batera 8 talde aritu dira: “Gu” ezizenaren azpian HATSAREN POESIAren bestara hurbildu direnen talde lana biltzen da, olerkari anitzen arteko poemak Bego Zestau Leitzako olerkariaren eskutik bilduak. Talde honekin batera beste zazpi ikastetxek parte hartu dute: Bernat Etxepare Lizeoa (2004tik aurrera), Donibane Lohizuneko Ikastola (2002), Igantziko Eskola (2006), Itsasuko S. Joseph Eskola (2000), Iruñeko Jaso Ikastolako “Carpe Diem” poesi taldea (2006), Senpereko Zaldubi Ikastola (hau hasiera-hasieratik, 1999tik) eta Uztaritzeko Louis Dassance Ikastola (2003tik aurrera).

Osozara, banakakoak eta taldeak kontuan harturik, 173 partaide egon dira HATSAREN POESIAren historian. Denak, ordea, ez dira inoiz ere batera aritu. Izan ere, lehenengo urtean (1999an) 39 idazlek edota taldek hartu zuten parte; bigarrenean, 2000an, 51 idazlek; 61 aritu ziren 2001eko aldizkarian; 75, 2002an; 78, 2003an, 68, 2004an; 84, 2005ean; eta 103 partaide –98 idazle eta 5 eskola–, 2006an. Horra hor izen eta partaidetza guztiak:

“HATSAREN POESIA” NAFAR POESIAREN I. BILTZARREAN

Hatzaren Poesia	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Partaidetzak
1 Abruza, Eneritz	1999	2000	2001	2002	2003	2004		2006	7
2 Agirre, Ixiar							2005	2006	2
3 Agirrebarrena, Maider					2003	2004			2
4 Agur Meabe, Miren			2001	2002	2003	2004	2005	2006	6
5 Ahamendaburu, Jakes	1999	2000	2001		2003	2004	2005		5
6 Aiaitui, Jon		2000	2001	2002	2003	2004			5
7 Aintziart, Piarres			2001	2002	2003	2004	2005	2006	6
8 Aire, Henriette	1999			2002	2003	2004		2006	5
9 Akixo, Kepa “Zigor”	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
10 Albizu, Daniela	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
11 Almeida, Naiara								2006	1
12 Ameztoi, Koldo					2003	2004	2005		3
13 Amilibia, Amaia						2004	2005		2
14 Anselmi, Luigi			2001	2002	2003	2004	2005	2006	6
15 Antz, Jakes			2001	2002	2003				3
16 Apaolaza, Eneko							2005		1
17 Apalategi-Idirin, Ur	1999								1
18 Aragon Ruano, Alvaro	1999			2002					2
19 Arano, Jon					2003				1
20 Arkotxa, Aurelia	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005		7
21 Aranburu Zumeta, Jon								2006	1
22 Arizti Pako								2006	1
23 Arregi, Rikardo		2000	2001						2
24 Arrieta, Jose Agustin	1999					2004	2005		3
25 Arrieta, Yolanda		2000				2004	2005	2006	4
26 Arrozpide, Iratxe							2005		1
27 Artze, JosAnton	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
28 Arzallus, Amets		2000	2001	2002	2003				4
29 Arzallus, Jexus	1999								1
30 Asurmendi, Mikel		2000	2001	2002	2003	2004			5
31 Azkarate, Karlos				2002					1
32 Azkona, Josetxo					2003	2004	2005	2006	4
33 Azpitarte, Txaber			2001	2002					2
34 Balantzategi, Ainara				2002	2003		2005	2006	4
35 Balentzia Tirapu, Joakin					2003	2004	2005	2006	4
36 Barroso, Odei								2006	1
37 Bastarrika, Iñaki			2001	2002	2003	2004	2005	2006	6
38 Beloki, Oihana								2006	1
39 Benas, Oscar							2005		1
40 Beratarbide, Idoia					2003	2004	2005	2006	4
41 Bergara, Manex	1999	2000	2001	2002	2003				5
42 Bergara, Xabaltx	1999	2000	2001	2002	2003		2005	2006	7
43 <i>Bernat Etxepare Lizsoa</i>						2004	2005	2006	3
44 Borda, Itxaro	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
45 Bordagarai, Alexandre								2006	1

Hatzaren Poesia	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Partaidetzak
46 Bordagarai, Jojo								2006	1
47 Bravo, Iñaki			2001	2002	2003	2004	2005		5
48 Cano, Harkaitz				2002	2003	2004			3
49 Casenave, Jon	1999	2000	2001						3
50 Casenave-Harrigile		2000	2001	2002		2004	2005	2006	6
51 Daguerre, Oihana	1999			2002					2
52 Daguerre, Nekane				2002					1
53 Davant, J. Louis	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
54 <i>Donibane Lohizuneko Ikast</i>				2002	2003	2004	2005	2006	5
55 Dupouy, Marylu	1999								1
56 Eguzkitza, Andolin					2003				1
57 Elguero, Marisa <i>Itsulp</i>								2006	1
58 Elias Odriozola, Imanol					2003			2006	2
59 Escartin, Nacho <i>Itsulp</i>							2005	2006	2
60 Ezponde, Agnes			2001	2002	2003				3
61 Estankon, Igor								2006	1
62 Esteban, Karmen				2002	2003	2004	2005	2006	5
63 Etxamendi, Eñaut	1999	2000		2002	2003	2004	2005	2006	7
64 Etxekopar, Mixel					2003				1
65 Etxezaharreta, Luzien		2000		2002	2003		2005	2006	5
66 Ezkiaga-Lasa, Patxi		2000			2003				2
67 Fernandez, Oier				2002					1
68 Frutos, Usoa								2006	1
69 Galarraga, Aritz		2000	2001	2002		2004			4
70 Galarreta, Xabier								2006	1
71 Garcia Etxandi, Angel							2005		1
72 Garrido, Arantxa								2006	1
73 Gilzu, Luisa								2006	1
74 Goietxe, Bernardo								2006	1
75 Goirizelai, Kristina							2005		1
76 Goñi, Mathieu	1999								1
77 Gorroto, Mikelats		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	7
78 Gorrotxategi, Bernardo								2006	1
79 <i>Gu (Bego Zestau)</i>			2001	2002					2
80 Guillan, Oier					2003	2004	2005	2006	4
81 Hirigoien, Arantxa	1999	2000			2003			2006	4
82 Hervada, Iñaki			2001	2002		2004			3
83 Ibañez, Ainhoa								2006	1
84 Idirin, Maite							2005		1
85 <i>Igantziako Eskola</i>								2006	1
86 Igerabide, Juan Kruz		2000	2001		2003	2004	2005	2006	6
87 Ihitza Sainz, Urtzi			2001	2002			2005	2006	4
88 Irastorza, Extefana		2000	2001	2002	2003		2005	2006	6
89 Iratzeder, Xabier	1999	2000	2001	2002					4
90 Irigoien, Imanol			2001	2002	2003	2004	2005	2006	6

“HATSAREN POESIA” NAFAR POESIAREN I. BILTZARREAN

Hatzaren Poesia	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Partaidetzak
91 Irigoien, Joan Mari	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
92 Irigoien, Klemen					2003		2005		2
93 Irosbehere, Andde								2006	1
94 <i>Itsasuko S. Josephi</i>		2000	2001	2002	2003	2004			5
95 Iturbe, Ana Isabel			2001		2003				2
96 Iturbide, Amaia		2000							1
97 Iturralde, Oier								2006	1
98 Itzaina, Xabier							2005	2006	2
99 <i>Iruñeko Jaso Ikastola</i>								2006	1
100 Iza, Urtzi		2000							1
101 Jorajuria, Peio		2000	2001	2002	2003				4
102 Korta Rekartea, Gabriel	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
103 Lanatua, Manex	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
104 Larretxea-Gortari, Hasier		2000	2001	2002	2003		2005	2006	6
105 Lasa Agirrezabal, Xabier			2001	2002					2
106 Lasa-Alegria, Amaia	1999	2000	2001		2003			2006	5
107 Lasa, Gorka				2002					1
108 Lertxundi, Junkal							2005		1
109 Lopez-Mugartza, J. Kar					2003	2004	2005	2006	4
110 Madariaga, Juan Ramon				2002	2003		2005	2006	4
111 Maia Urroz, Ainara			2001	2002	2003	2004	2005	2006	6
112 Makuso, Juan Ramon							2005	2006	2
113 Malagon, Ana							2005		1
114 Markuleta, Gerardo	1999	2000		2002		2004	2005	2006	6
115 Mendiburu, Leire	1999								1
116 Mendizabal, Elene		2000	2001						2
117 Mendizabal, Elorri								2006	1
118 Minaberry, Marijane	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
119 Mujika Urdangarin, L. Mari		2000	2001	2002	2003	2004			5
120 Mujika, Ainhoa							2005		1
121 Nuñez, Joana							2005		1
122 Olaeta, Juan Karlos					2003				1
123 Olarizu			2001	2002					2
124 Olaziregi-Berroet, Olhain						2004	2005	2006	3
125 Oronoz, Belen							2005	2006	2
126 Otamendi, Jose Luis	1999			2002	2003		2005	2006	5
127 Otxoteko, Pello						2004	2005	2006	3
128 Padron Plazaola, J. Luis	1999								1
129 Pascual, Xabi				2002	2003				2
130 Peillen, Txomin					2003	2004	2005	2006	4
131 Rabanal, Teresa								2006	1
132 Rezabal, Xabier							2005	2006	2
133 Rodriguez, Janire							2005	2006	2
134 Roncales, Edurne								2006	1
135 Royo, Ines							2005		1

Hatzaren Poesia	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Partaidetzak
136 Salamero, Andoni	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
137 Santisteban, Karlos	1999	2000	2001	2002					4
138 Santesteban, Abbat							2005	2006	2
139 Sarasola, Asier						2004	2005	2006	3
140 Sarasola, Juanma		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	7
141 <i>Senpereko Zaldubi Ikastola</i>	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
142 Solbes, Maripi		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	7
143 Solorzano, Graxi			2001	2002	2003	2004	2005	2006	6
144 Soubelet, Xabier	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
145 Soudre, Jan Pier	1999		2001	2002	2003	2004	2005	2006	7
146 Suarez, Castillo					2003	2004	2005	2006	4
147 Susperregi, Iñigo								2006	1
148 Taberna, Mikel								2006	1
149 Tambourin, Marikita								2006	1
150 Telletxea Gago, Javier								2006	1
151 Thamer, Birawi Itzulp.								2006	1
152 Thicoipe, Mixel								2006	1
153 Torres, Amaia								2006	1
154 Ugarte-Zubia, Arantza				2002	2003	2004			3
155 Uribe, Kirmen		2000		2002	2003	2004	2005		5
156 Urkiza, Ana				2002		2004			2
157 Urkizu, Urtzi				2002		2004	2005	2006	4
158 <i>Ustaritz Louis Dassance</i>					2003	2004			2
159 Valencia, Josiane	1999								1
160 Zabala, Juan Luis								2006	1
161 Zaldua, Eli								2006	1
162 Zaldua, Iker							2005	2006	2
163 Zamora, Austin	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	8
164 Zaratiegi, Mikel								2006	1
165 Zelaieta, Edu			2001	2002	2003	2004	2005	2006	6
166 Zelestino, Maite						2004		2006	2
167 Zendoia, Jose Mari							2005	2006	2
168 Zestau, Bego "Trittu"		2000	2001	2002	2003	2004	2005		6
169 Zestau, Ima			2001	2002	2003	2004	2005		5
170 Zubeldia, Iñaki							2005	2006	2
171 Zubeltzu, Haritz		2000							1
172 Zubiria, Amaia	1999	2000	2001	2002	2003	2004		2006	7
173 Zumeta, Mikel		2000	2001	2002	2003				4
A <i>Idazleen kopurua urtez urte</i>	39	51	61	75	78	68	84	103	
B <i>Zenbat partaidetza gehiago urteko</i>	39	+12	+10	+14	+3	-10	+16	+19	

Idazleen kopurua urtez urte

Idazleen zerrendaren taulan erakusten denez, urtez urte parte hartzaileen kopurua igotzen ari da. Osotara 173 idazle edo poesi talde dauden arren, ez dute, jakina, denek urtero idazten eta, beraz, Auxtin Zamorak gogoratzen duenez, «2006. urtea opa-rotsua izan dugu, 98 idazlek (eta bost ikastetxek) olerki bilduma orokorrean parte hartu zuten, bai 120 gaztetxoek beste olerki liburu batean.» 98 idazle horiei 5 ikastetxetako haurren lanak gaineratu behar dira –euskal olerkigintzaren egiazko harrobia–, oro har, 103 partaidetza 2006. urtean.

2004. urtea albo batera utzita –hamar partaidetza galdu baitziren–, urtez urte parte hartzaileen kopurua igotzen ari da: 39 idazle 1999an, 51 idazle 2000an, 61 idazle 2001ean, 75 idazle 2002an, 78 idazle 2003an, 68 idazle 2004an, 84 idazle 2005ean, 103 idazle eta poesi talde 2006an (ikus beherago, eranskinen atalean, 1. irudia).

Zenbaki hauen arabera 1999ko partaidetzari (39 idazleen lanak jaso zirelarik) 12 gehiago gaineratu behar zaio 2000 urtean, 10 gehiago 2001ean, 14 gehiago 2002an, 3 gehiago 2003an, 10 gutxiago 2004an, partaidetza behera joan zen urte bakarra, eta berriro 16 gehiago 2005ean eta 19 gehiago 2006an, partaidetzarik handiena izan duen urtea (ikus 2. irudia).

HATSaren poesiaren idazle berriak

1999an HATSaren POESIAren lehenengo zenbakian idatzi zuten 39 idazle fundatzaileei beste batzuk gaineratu behar zaizkie ondoko urteetan. Honela, 2000 urtean izan ziren 51 partaidetzatik 25 lehenbiziko aldiz parte hartzen zuten idazleei zegozkien. Zentzu honetan HATSaren POESIAren “idazle berri” izendatuko ditugu, nahiz eta horietako asko eta asko beste aldizkarietan oso ezagunak izan. Honela bada, 2001ean 61 partaidetzatik 20 idazle berriei zegozkien, 2002an 75 partaidetzatik 13, 2003an 78 partaidetzatik 16, 2004an 68 partaidetzatik 6, 2005ean 84 partaidetzatik 21 eta 2006an 103 partaidetzatik 33. Osotara, 558 partaidetza egon dira HATSaren POESIAren historia osoan eta, 2006. urtera arte, 173 idazlek hartu dute parte.

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Osotara
<i>Partaidetzak</i>	39	51	61	75	78	68	84	103	558
<i>Idazle berriak</i>	39	25	20	13	16	6	21	33	173

Ehunekoei dagokienez, HATSaren POESIArean parte hartu duten idazle eta talde poetiko guztiak gogoan harturik, lehenengo urteko idazleek aldizkariaren historia osoko partaideen %23 osatu zuten (39 idazle), 2000an aritu zirenek %14 (25 idazle berri), 2001koek %12 (20 idazle), 2002koek %8 (13), 2003koek %9 (16), 2004koek

%3, 2005ekoek %12 (21) eta 2006ko idazleek %19 osatu dute (33 idazle), aldizkaria sortu zeneko ehunetik hurbil. Izan ere, 1999an 39 idazle bildu ziren aldizkariarn orrialdeetara, kopuru osoaren %23, eta 2006an 33 idazle berri gaineratu ziren proiektu honi, HATSAREN POESIA sortu zenetik aldizkariak inoiz izan duen hazkunderik handiena, kopuru osoaren %19, hain zuzen ere (ikus beheago, eranskinen atalean, HATSAREN POESIAri lehen aldikoz atxiki zaizkion idazle berriei buruzko grafikoa: 3. irudia, eta, orobat, urtez urteko partaidetza honi dagozkion ehunekoak: 4. irudia).

Iparaldeko eta hegoaldeko idazleak

HATSAREN POESIA sortu zenetik Iparaldeko 48 idazleek edota taldek eta Hegoaldeko 125ek parte hartu dute. Bilakaera bitxia da, Iparaldeko aldizkaria izan arren –Senperen (Lapurdi) argitaratzen baita–, Hegoaldeko idazleek aldizkariko orrialdeak hartu dituzte, 2000. urtetik aurrera gehiengoa izanik. Izan ere, lehenengo urtean (1999) Iparaldeko idazleak nagusi baziren ere (23 idazle Iparaldeko eta 16 Hegoaldeko), ondoko urteetan Hegoaldekoak Iparaldekoak baino gehiago izan dira. Beraz, aldizkariari, alegia, aldizkariko zuzendariari ezagutu behar zaio HATSAREN POESIAren orrialdeak Euskal Herri osoko poetek zabaltzen jakin izan duela. Nolabait, Iparaldekoa zena, Euskal Herriko bilakatu du zalantzarik gabe.

Iparaldeko idazleei dagokionez, 1999an parte hartu zuten Iparaldeko 23 idazle edo talde poetikoei, Iparaldeko 4 idazle gehiago gehitu zitzairen 2000. urtean, 6 gehiago 2001ean, 2 gehiago 2002an, 5 gehiago 2003an, 2 gehiago 2004an, beste idazle bat gehiago 2005ean, eta 5 gehiago 2006an (ikus 5. irudia).

Hegoaldeko egoerari dagokionez, 1999an hasi ziren Hegoaldeko 16 idazleei 21 gehiago gehitu zitzairen 2000. urtean, 14 gehiago 2001ean, 11 gehiago 2002an, zenbaki bera 2003an, 4 gehiago 2004an, 20 gehiago 2005ean eta 28 gehiago 2006an.

<i>Urtea</i>	<i>Iparaldekoak</i>	<i>Hegoaldekoak</i>	<i>Osoara</i>
1999	23	16	39
2000	4	21	25
2001	6	14	20
2002	2	11	13
2003	5	11	16
2004	2	4	6
2005	1	20	21
2006	5	28	33
Osoara	48	125	173

Urtez urte zerrenda luzatzen ari da etengabe. Izan ere, badirudi eten ezinezko joera baten aurrean gaudela, 2004an goia jota zegoela ematen zuen arren (10 partaide-tza galdu baitziren), ez baita erraten ahal honezkero halaxeko egoeran gaudenik. Izan ere, prentsan dagoen 2007. urteko bilduman parte hartzeko beste idazle batzuk gaineratu dira Auxtin Zamorak aditzera eman duenez, «jadanik, olerkari berri batzuk agertu zauzku: Xabier Elizondo, Koldo Goitia, Thierry Biscarry, Janine Bidaurreta, Fito Rodriguez, Josu Jimenez Maia, Mikel Balentziaga, Rikardo Gonzalez de Durana, Azkune Mendia, Arate Egaña, Nagore Etxabe, Miren Ibarluzea, Andoni Iturrioz, Antton Kazabon, Karlos Lafond, Eukene Lizeaga, Aitor Moga, Itziar Mujika, Aitor Olaso, David Tijero, Karmen Valois, Imanol Ibaibarriaga, bai Ikastetxe zonbaitetako olerkari gazte talde berri batzuk ere (Igantzi, Etxalar, Arantza, Hondarribiako eskolak, Hendaiako ikastola, Iruñeko “Itaka” taldea).» Datu hauek kontuan harturik, argi dago euskal olerkigintzak osasun ona duela eta idazleei argitaratzeko aukera ematen zaienean idatzi idazten dutela.

Ehunekoak kontuan hartzen baditugu (ikus 6. irudia) Iparraldeko idazleek guztizkoaren %28 osatzen dute 48 baitira. Hegoaldekoek, aldiz, %72 osatzen dute 125 baitira (Juanma Sarasolak itzulitako idazle atzerritarrek kontuan harturik). Ageri denez, HATSAREN POESIAren lau idazleetarik hiru Hegoaldekoak dira, hasiera batean (1999an) Iparraldeko idazleak %59 izanik, Hegoaldekoak %41 baizik ez zelarik (ikus 7. irudia).

Gizonen eta emakumeen lekua HATSAREN POESIAN

Aldizkariaren historian 105 gizonak eta 60 emakumeak parte hartu dute (ik. 8. irudia); hau da, %64 gizonak dira eta %36 emakumeak (ik. 9. irudia). Gizonak emakumeak baino gehiago diren arren, 2006ko udazkenean HATSA Elkarteak antolatzen duen “Maite ditugun olerkariak” sailean emakumeak izan dira nagusi. Izan ere, 2006-2007 ikasturte honen hasieran Belen Oronoz, “Bihotzeko olerkiak” ekitaldiaren aurkezpenean adierazi zuen bezala: “Bi urte hautan HATSA elkarteak antolatzen duen «Maite ditugun olerkariak» deitu poetiko saila aintzina doa, iragan Urriaren 28an Belen Oronoz zelarik bere idazle gomitatua.” Orobat, Ainara Maia Urrozek, Irungo olerkariak, sail berean parte hartu du “Ainararen hegalkadak” izenburuko saioarekin.

Belen Oronozen lanari buruz Auxtin Zamorak hauxe dio: “Gure barneko sentimenak, azkarki eta finki higiarazten dizkigun olerkari bat dugu: Belen, bizi konkretuan, Hondarrabiarra, euskal kantugintza berriaren ikertzailea, filologoa, euskararen erakaslea; aldiz, poesia munduan bere nortasun ezpirituala, espazio tenporalitatean, inguma baten errealitatean murgiltzen da, bizi duen momento bakotxa, ezin eskuen artean atxiki litekeen idatzitako elikai infinito bat dirudielarik. Maiz izarren artean, hutsune infinitoaren ixiltasunaren aztertzaile, hala ere, paradoxian sartuz, oraiקותasunak sortzen dituen momentuan momentuko galdera eta orroek erraictaraino galdez-

katzen dute: Belen! Inmaterialtasunaren bidetan barna, bere poesiak, gizakien griñak deramazki, beharbada, biziaren zama, soportatzen eta ulertzen zail zaiolakotz”.

Ainara Maia Urroz olerkariaren gonbiteari buruz hauxe da Auxtin Zamorak idatzi ziguna: “arratsaldean, Oxtikeneko barne freskoan, Ainararen olerkiak, hegazti xuribeltz batzu bezala, josteko hari baten gainean dilindan, hegaldatzeko prest, gure zain zeuden Airezko bideetan 30 urtez Ainarak bildu poemak entzun gintuen bai eta ere Lord Byron, Arthur Rimbaud, Georges Moustaki, Françoise Hardy, Xabier Lete, Rainer Maria Rielke olerkariaren idatzi batzu ere. Bakartasunaren haize hotza... hatsa moztu arte ufatzen diren ukabilkada gordeak... Ainararen hegalkadek badute sofri-duraren eite frango, Bestearen beharra, bainan bidean: nehor ez ageri! Poesiaren idaztea sosegu litzaioke bainan dio ere, zailena dela: «poeta izaitea». Ainarak iluntasuna nabarmentzen balin badu, hala ere, bere etorkizunarentzat ez du amore eman nahi, dakielakotz bere biziak esnearen xuria ere daukala”.

Ildo beretik, HATSA Elkarteak Bego Zestau “Tittu” olerkari leitzarraren *Sabeleko dantza* poesia liburua argitaratu du, bai eta kritikaren soa jaso ere (Jon Kortazar, *El País, País Vasco*, 2002-12-30): “Zestauk hitz jokoa maite du, eta paralelismoetan, esaldien errepikapenetan gauzatzen du bere poesiaren zioa.” Eta egunkari berean (ibid., 2003-5-19): “Nitasunaren poesia zuzena da *Sabeleko dantza* honek adierazten duena, noizbait nerabea, eta agerikoa, nitasunak jartzen dizkio mugak eta erromantizismo urrun batek tonua. (...) Mundua hasi eta buka egiten da. Eta erotismo xuabe batek isurtzen du bere joera. Eta hitza berriro nagusitzen da. Eta ez dakit esaldiaren oparotasunak ez ote duen bertsoaritzarekin lotzen espresio molde hau. *Ontto* hitza aitzakia da esaldiaren joan etorria adierazteko. Baina zalantzan naiz hauek ote diren hitzaren oparotasunaren garaiak. Lehen poema liburua da eta aspaldi agertzen denez, euskara, hizkuntza poetikoa hizkera malgua da poetaren eskuetan.”

Hauexek dira HATSAREN POESIAN idatzi duten 60 emakumeren izenak eta aldizkariaren orrialdeetara bildu diren lehenengo urtea (Juanma Sarasolak itzulitako olerkari atzerritarak barne harturik): Agirre, Ixiar (2005); Agirrebarrena, Maider (2003); Agur Meabe, Miren (2001); Aire, Henriette (1999); Albizu, Daniela (1999); Almeida, Naiara (2006); Amilibia, Amaia (2004); Arkotxa, Aurelia (1999); Arrieta, Yolanda (2000); Arrozpide, Iratxe (2005); Balantzategi, Ainara (2002); Beloki, Oihana (2006); Beratarbide, Idoia (2003); Borda, Itxaro (1999); Daguerre, Oihana (1999); Daguerre, Nekane (2002); Dupouy, Marylu (1999); Elguero, Marisa (2006); Esteban Ramirez, Karmen (2002); Ezponde, Agnes (2001); Frutos, Usoa (2006); Garrido, Arantxa (2006); Gilzu, Luisa (2006); Goirizelai, Kristina (2005); Hirigoien, Arantxa (1999); Ibañez, Ainhoa (2006); Idirin, Maite (2005); Irastorza, Extefana (2000); Irigoien-Almandoz, Klemen (2003); Iturbe, Ana Isabel (2001); Iturbide, Amaia (2000); Lasa-Alegria, Amaia (1999); Lertxundi, Junkal (2005); Maia Urroz, Ainara (2001); Malagon, Ana (2005); Mendiburu, Leire (1999); Mendizabal, Elene (2000); Mendizabal, Elorri (2006); Minaberry, Marijane (1999); Mujika, Ainhoa (2005); Nuñez, Joana (2005); Olaziregi-Berroet, Olhain (2004); Oronoz, Belen (2005); Rabanal, Teresa (2006); Rodriguez, Janire (2005); Roncales, Edurne (2006); Royo, Ines (2005); Sol-

bes, Maripi (2000); Solorzano, Graxi (2001); Suarez, Castillo (2003); Tambourin, Marikita (2006); Torres, Amaia (2006); Ugarte-Zubia, Arantzazu (2002); Urkiza, Ana (2002); Valencia, Josiane (1999); Zaldúa, Eli (2006); Zelestino, Maite (2004); Zestau, Bego “Tittu” (2000); Zestau, Ima (2001) eta Zubiria, Amaia (1999).

HATSAREN POESIA, euskal olerkigintzaren harrobia

Oxtikeneako HATSA Elkartea olerkigintzaren alde egiten ari den lana eskerga da oso. Kritikoen harridura ekarri du, inoiz egin den poesiaren zabalkunde lanik handiena egin baitu HATSAk; esate baterako, Kortazarrek berak Auxtin Zamoraren lana goraiatzeko eta bere zabalkunde lana, artisau batena dirudiena, ederretsi ere bai (ib. 2002-12-30): “Baina artisautzak bere keinurik handiena Auxtin Zamorak Senperen aurrera daraman ekoizpenean nabari da. Liburuak eskuz eginak baitira, zabalkunde urri bati atxikiak. Hiru liburu eman du argitara, Zamora beraren *Trapuetan haizea*, Joakin Balentziaren *Egunkari eskutua* eta Bego Zestauren *Sabeleko dantza*. Hiru liburuak desberdinak asmoetan eta bide estetikoetan, Zamorak eta Balentziak giro gordinaren hausnarketa eta distira ekartzen dizkigute, poesia ia zuzenean, poema liburu baino gehiago poema bilketa diren horietan. Bego Zestau poeta berria dugu gure poesiaren alorrean (...)”.

Liburuak eta aldizkaria argitaratzeaz gainera, olerkigintzarako zaletasuna haurrengan sortzen ahalegintzen da HATSA Elkartea, bere zuzendari Auxtin Zamoraren ardura pedagogikoari erantzunez. Zentzu honetan erran daiteke HATSA Elkartea etorkizuneko euskal olerkigintzaren harrobia dela. Olerkari gazteak ohituta daude, hasiera-hasieratik, ospe handiko olerkarien itzalpean idazten. Haien olerkiak eta idazle ospatuenak orrialde beretan daude jasoak, guztiei garrantzi berbera emanez.

Jakina, arriskuz beteriko apustua da hau, baten batek esan bailezake nahas-mahas agertzen direla batzuen eta besteen lanak, aldizkariaren orrialdeen kalitatea aldarokorra dela nork idazten duen arabera, batzuk poetak direla, beste batzuk poetak izan ere omen direla edo poetak izan nahi dutela, edo beren buruak poetatzat jotzen poesiarako dohainik ukan gabe edo behar den adinik edota heldutasunik izan gabe. Kritikoen filiak eta fobiak alde batera utzita –gizakiak baitira–, argi dago HATSAk asmatu duela bere aukerarekin. Ez du batere hautu txarra egin. Bestela ez litzateke erraz ulertuko zergatik poetarik sonatuenek poeta ezezagunekin, hasi berrieekin edota poeta gaztetxoekin idatzi nahi duten. Haien kalterako balitz, antolabide txarra balitz, poeta garrantzitsuenek ez lukete idatziko umeeekin edo poeta omen direnekin batera. Horra hor Auxtin Zamoraren arrakastaren kokka.

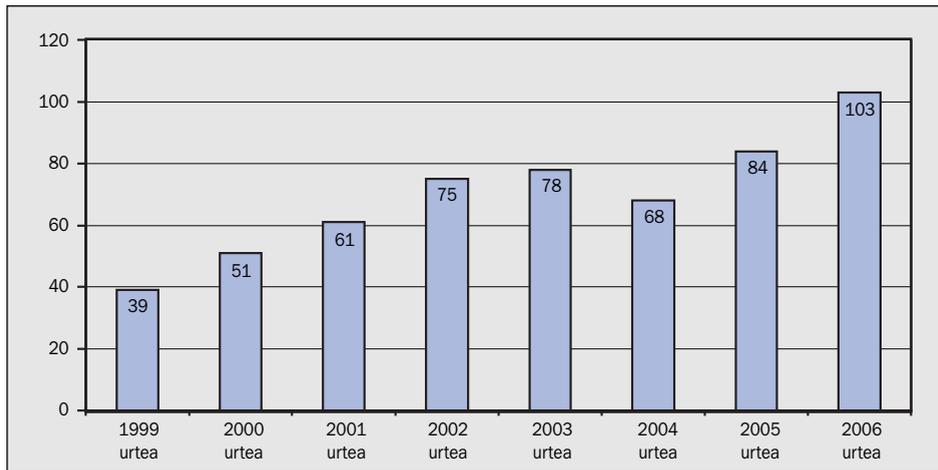
Bertzalde, ikasle gaztetxoek lanak hainbat eta hainbat izanik (Mathieu Goñik hamar urte zituelarik idatzi zuen lehenengo zenbakian; beste haur bat, Senpereko Olhain Olaziregi-Berroet 1994an jaio zen), olerki bilduma berezietan hasi dira argitaratzen umeen lanak. Liburu horietan ondoko ikastetxeek parte hartu dute: Tolosako «Laskorain» Ikastola, «Hirukide Eskolapioa», «Orixe» Ikastetxea, Oñatiko «Elkar

hezi» Ikastetxea, Baionako «Bernat Etxepare» Lizeoa, Iruñeko «Biurdana » Instituta eta «Jaso» Ikastola. Guzietara 120 bat ikasle. Liburuaren sar-hitzak, Jose Angel Irigarai, Iñaki Basterrika eta Antxiñe Mendizabal idazleenak dira. Honela, Iparraldeko eta Hegoaldeko ikastetxeek parte hartzen dute HATSAREN proiektuan eta hauek asko, lehen aldiz bildu dira aldizkariaren orrialdeetara eta laguntza ematen diete jada aritzen zirenen ikastetxeei: *Bernat Etxepare Lizeoa, Donibane Lohizuneko Ikastola, Igantziko Eskola, Itsasuko S. Josepe Eskola, Iruñeko Jaso Ikastola, Senpereko Zaldubi Ikastola eta Uztaritzeko Louis Dassance ikastola.*

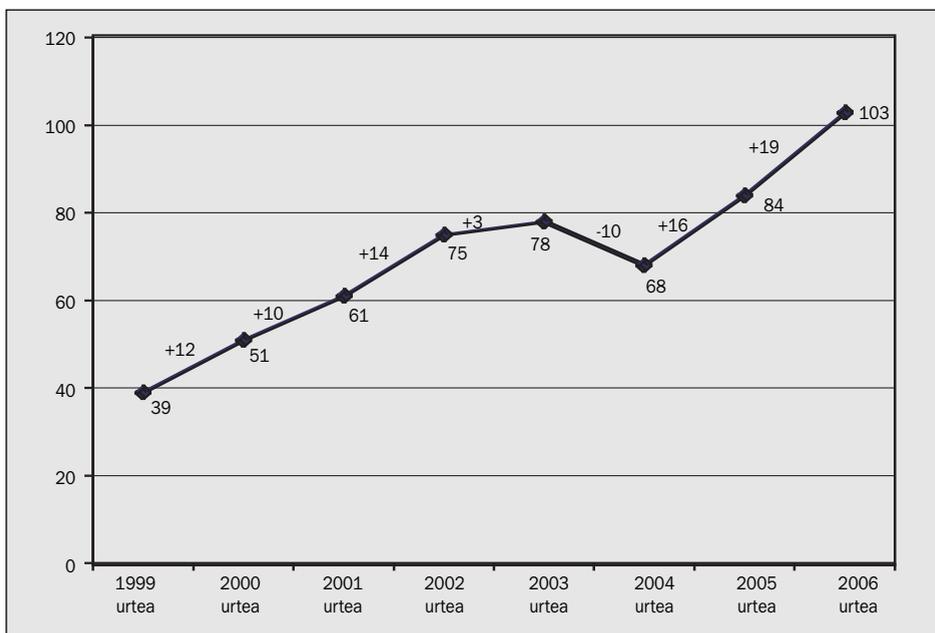
HATSAK bide luzea du oraindik ibiltzeko olerkigintzaren munduan, baina hasiera eman baino askoz ere gehiago egin du dagoeneko: bidea erakutsi digu eta aintzina egiten lagundu ere bai. Halakotz, betegintzarretan ezarri baitu lan hura, burura behar du erramu-boneta.

Grafikoak eta irudiak

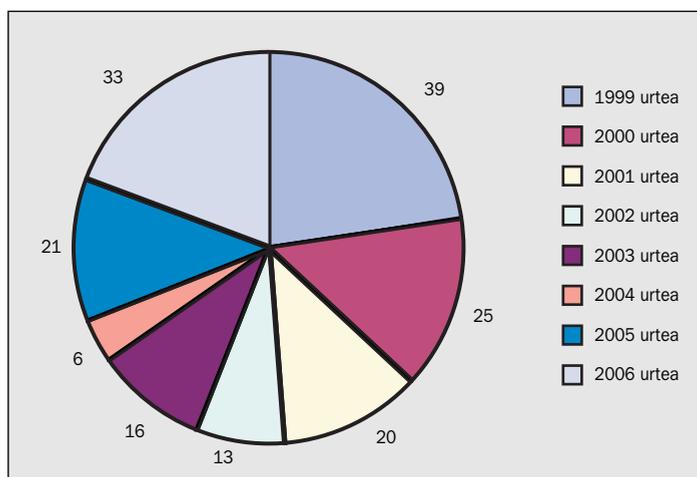
1. irudia
HATSAREN POESIAN parte hartzaileen kopurua urtez urte



2. irudia
Zenbat partaidetza gehiago urte bakoitzeko

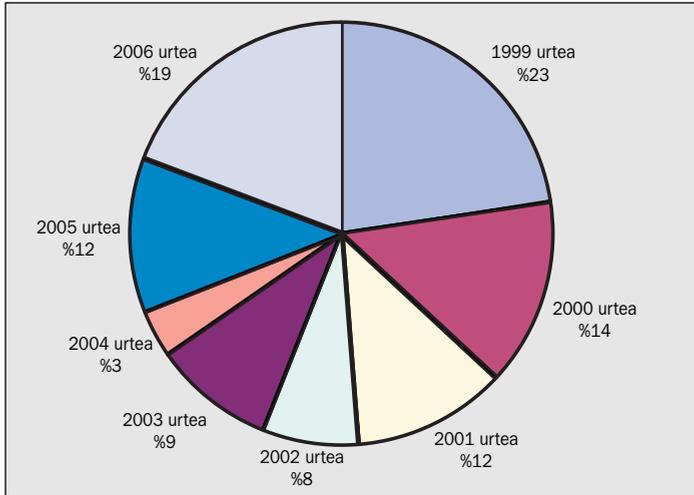


3. irudia
HATSAREN POESIARI lehen aldikoz atxiki zaizkion idazleak urtez urte



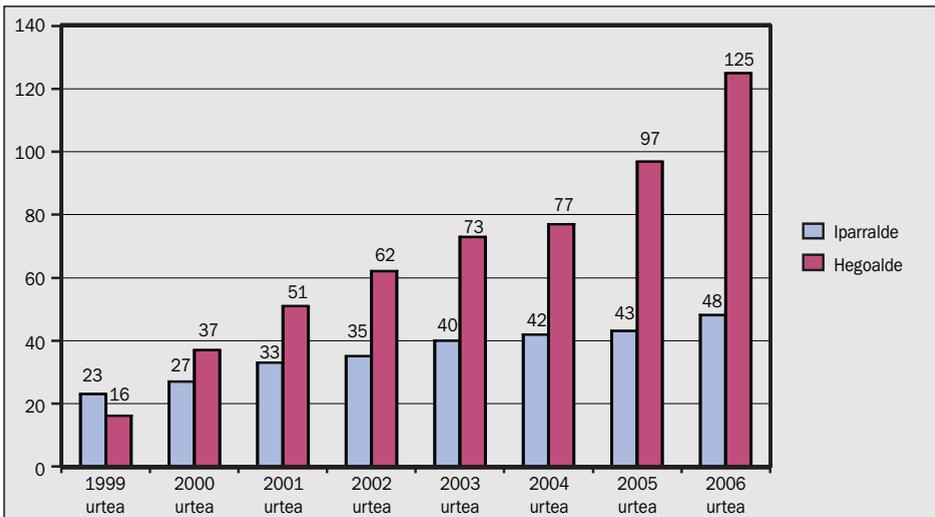
4. irudia

HATSaren POESIAri lehen aldikoz atxiki zaizkion idazleen ehunekoa urteka



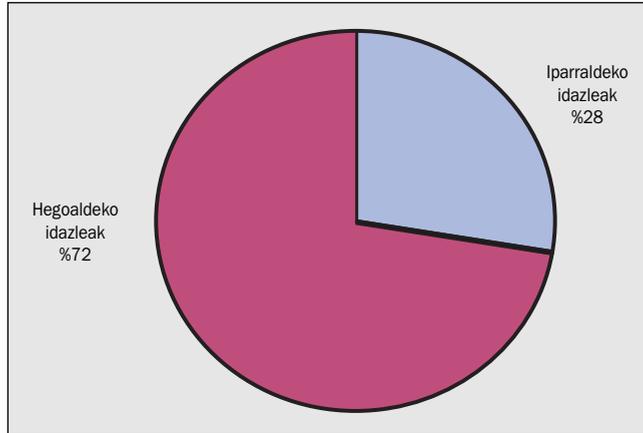
5. irudia

Iparraldeko eta Hegoaldeko idazleen kopurua eta urtez urte gehitu direnak

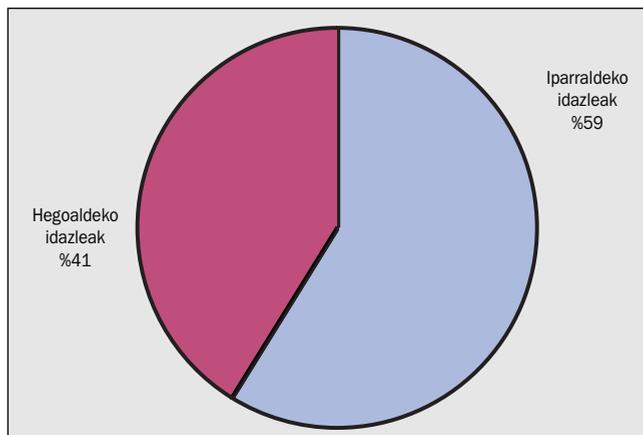


	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Iparralde	23	+4	+6	+2	+5	+2	+1	+5
	23	27	33	35	40	42	43	48
Hegoalde	16	+21	+14	+11	+11	+4	+20	+28
	16	37	51	62	73	77	97	125

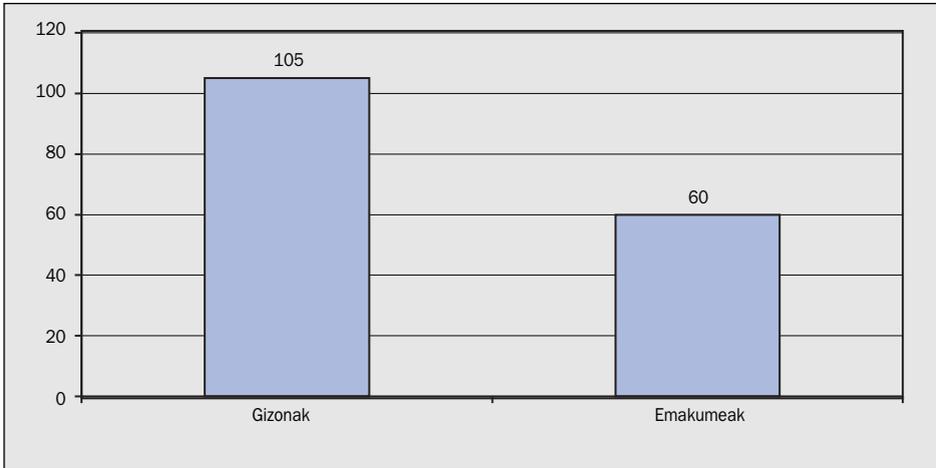
6. irudia
Iparraldeko eta Hegoaldeko idazleak osotara
(2006ko datuak)



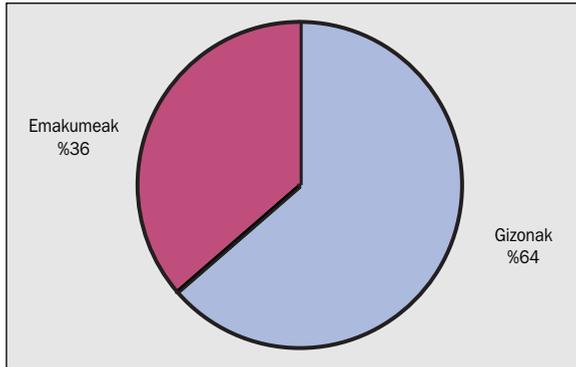
7. irudia
Iparraldeko eta Hegoaldeko idazleak HATSAREN POESIAREN
1. ZENBAKIAN (1999)



8. irudia
Gizonen eta emakumeen kopurua zenbaki absolutuetan



9. irudia
Gizonen eta emakumeen kopurua ehunekoetan



Résumé

En premier lieu, nous voulons remercier de tout cœur, tous les responsables qui ont œuvré à l'organisation de ce congrès, consacré à mettre en exergue le monde de la poésie en Navarre. Il est certain qu'une telle organisation demande beaucoup de travail, surtout pour faire converger tant de protagonistes, en un même lieu et en un même moment. Merci donc à vous tous. Il nous est demandé, quelque part, aujourd'hui, de

parler de la situation de la poésie dans le monde basque. Vaste question à laquelle nous n'avons pas la prétention de pouvoir répondre, car nous pensons, que personne ne soit capable de savoir mesurer sociologiquement un domaine poétique, qu'il n'y a pas non plus de microscope ni de critères qui puissent traduire en une réalité objective, ce que les poètes créent avec tant de subjectivité, nous n'effleurons donc le sujet que de très loin, par le biais de l'expérience vécue par l'association culturelle “Hatsa” qui s'est investie depuis 8 ans dans le domaine de la poésie écrite en basque.

Le premier fondement de l'Association se base sur l'exemple de l'action physiologique de la respiration. De même que lorsque nous respirons, nous prélevons notre oxygène, au milieu d'une masse d'air qui appartient à tout le monde, cet oxygène, qu'on le veuille ou non nous le restituons à nouveau, à la masse d'air d'où il provient, mais, en même temps nous lui ajoutons, quelque chose de personnel qui est au fond de nous même, une humidité fine et dissimulée que nous appelons: haleine. De la même façon, les mots, les sentiments, les pensées qui appartiennent à notre société, nous les renvoyons à l'endroit d'où ils proviennent, à notre patrimoine, en les augmentant, de quelque chose de créatif qui est la poésie.

Le second fondement de l'Association se base sur le fait que les poèmes écrits doivent trouver une place publique quelque part. Chaque auteur de poème a quelque chose de personnellement important à dire. Pour nous, ceux ne sont pas leurs formulations “bien dans les règles de l'écriture” qu'il est nécessaire de prendre le plus en considération, mais bien leurs maux de ventre, leurs pensées et tout ce qu'ils vivent profondément. Pour cette raison nous voudrions que chaque auteur de poèmes, quel qu'il soit (grand'mère, grand'père, enfant, adulte, personne connue ou inconnue), puisse, au milieu de la société, trouver un livre pour publier les échos de son vécu.

Le troisième fondement se base sur le fait que nous ne voulons pas entrer dans le système commercial. Rares sont les poètes qui puissent vivre de leurs livres (je crois qu'il n'y en a aucun parmi les poètes basques). Il n'est pas normal que des éditeurs puissent vivre sur le dos d'une poésie écrite gratuitement. Nous éditons suivant les aides qu'on nous donne. Si pour une édition nous obtenons 1000 Euros, nous imprimons pour 1000 euros de livre. La plupart de nos livres sont distribués gratuitement dans les Bibliothèques du Pays Basque, car nous savons bien qu'il n'est pas facile à un amateur de poésie de pouvoir pécuniairement acheter tous les livres de poèmes vendus dans les librairies.

D'une manière explicite cependant, nous ne voulons pas entrer dans le domaine des pleurs et des plaintes, nous sommes certains que globalement, en basque comme dans les autres langues du monde, la poésie se trouve au coin de la rue, à la campagne, ou, n'importe où, car elle fait partie, tout comme le pain quotidien, de l'instinct de survie, de toute société humaine. Si, dans le passé, en Navarre comme dans les autres espaces basques, elle s'exprimait oralement, à l'heure actuelle elle est devenue de plus en plus écrite. Car depuis surtout ces 40 dernières années, nos enfants, qui, par principe pour nous, seraient tous des poètes potentiels, sont alphabétisés dans leur langue maternelle, alors qu'auparavant ils ne l'étaient pas, et, les adultes qui écrivent la poésie d'aujourd'hui, sont eux aussi de moins en moins sous l'emprise d'une normalisation moraliste ou idéologique invalidante. En basque comme dans toutes les autres langues toutes sortes de poésies s'écrivent: sociales, philosophiques, intimistes, populaires, in-

tellectuelles, etc. En basque aussi les poètes ont rendez-vous avec les références idéalistes de la ‘Poïetikos’ d’Aristote, où celles philosophiques, exposées par Heideger dans son livre ‘l’origine de l’oeuvre de l’Art’, mais en ce moment, il nous semble que les poètes basques de maintenant, veulent plutôt, sans formalisme ni tabou, exprimer comme jamais auparavant, que la liberté, sous toutes ses formes, est la meilleur définition de la poésie. Et, si à l’heure actuelle, l’écho de cette volonté de liberté totale ne transparait pas dans la littérature générale, nous sommes persuadés qu’elle est en train de se développer dans l’ombre, à preuve, les 98 écrivains et les 200 enfants et jeunes qui ont, ensemble, cette année, participé, sans aucun critère de choix, à faire paraître leur recueil de poésie. Parmi ceux la nous pouvons citer, puisque nous sommes en Navarre: JuanKar Mugarza, Joakin Balentzia Tirapu, Asier Larretxea, Amaia Amilibia, les jeunes poètes de ‘Biurdana’, ou ceux de ‘Jaso’ et j’en oublie d’autres certainement.

Après cette note optimiste je n’irai pas plus loin. Merci de m’avoir écouté. je finirai quand même par ces quelques mots:

Ne laissons pas écouler ce jour, demain il sera trop tard, la terre aura fait une révolution et nous ne nous souviendrons plus, combien les rayons de soleil de ce jour pouvaient être émouvants. Écrivons et crions que la beauté et les sentiments sont beaucoup plus forts que les toits de nos maisons, nos belles voitures ou les quantités d’argent de nos banques... Les poètes seuls savent encore regarder le soleil, ils tamisent au travers de leurs cris célestes ou infernaux, les sentiments égocentriques ainsi que les refrains fastidieux des gérontocrates qui dorment à l’ombre de forêts calcifiés. Leurs paroles qu’ils soient les premières ou les dernières, ne seront jamais plus répétées car elles n’auront plus de synonymes. Afin que la réalité ne meure, seulement les paroles qui bougent et dansent peuvent saluer la vie. Écouter les cris qui sortent des poèmes et regarder le soleil: voilà: la poésie.

Résumé historique

1989. Création de ‘Hatsa’, association culturelle dont l’objectif au départ était ‘la connaissance de soi par l’expression artistique et la Poésie’.

1999. Conscient de la valeur importante qu’avait la poésie dans le monde basque, et aussi, nous rendant compte de sa dépréciation générale par rapport à celles exprimées en des langues majoritaires, nous avons décidé de nous adonner entièrement à la Poésie écrite en Basque. Depuis chaque année nous publions un recueil de poésies dont les auteurs viennent de tous les horizons.

2002. Nous avons ouvert une nouvelle collection de poèmes écrits en basque qui paraît annuellement avec les jeunes étudiants de tous le Pays Basque.

2005. Début de ‘Maïte ditugun olerkariak’. Tous le derniers samedi du mois invitation d’un poète avec qui on passe la journée.

Relevance and complexities of translating titles of literary and filmic works

María Bobadilla-Pérez*

No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality.

Culture, Language and Personality,
Edward Sapir

1. Relevance of the title as a part of the rhetoric of the whole text

Why is it so difficult to translate just one line? That is what anyone could wonder when approaching a translated title of a work that differs very much from the original. That question, will definitely lead to the next one: what lies behind the translation of a title? In order to understand the relevance of this matter, it is essential to understand the relevance of titles in general as a part of the whole body of the text. The title of a fictional work is an integral part of the rhetoric of the whole text, and, since the whole title is unmediated by a narrative voice, it may be, in fact, as close as we come within that text to an *authorial voice*. The primary function of a title is to lure unsuspecting readers, or viewers, into the story presented by the author. Therefore, titles are the most imprecise, capricious and subjective component of the whole narrative.

* Universidad del Sur de California. Los Ángeles.

2. Functions of titles

Titles can perform a variety of functions. Following Richard Sawyer's classification, they can identify the style or genre, to which the story belongs, whether the work belongs to history, romance, autobiography, and so on. In other cases, they introduce the theme or symbol which will be important for our understanding of the work (for example, titles such as "Tristan e Isolda" and "Romeo and Juliet" will let the reader that they are confronting a love story). Titles can also have a "nominal" role, serving to identify only a certain character or place in the work as exemplified by Samuel Richardson's *Pamela* or many other works.

Preferences on titling have changed during the 19th and 20th centuries. In the modern Western History of the novel, the "nominal" title has generally given way to the thematic or symbolic. Gerard Genette names this kind of titles "thematic titles", which bear the "subject matter" of the text. Therefore, titles such as *La Regenta*, *Anna Karenina*, *Madame Bovary*, *Wuthering Heights* or *Middlemarch*, were replaced by titles with of more thematic or symbolic nature, such as *Pride and Prejudice*, *War and Peace* or *The Awakening*. With the "nominal" title, the author's expressiveness is clearly limited, and that is why nowadays author's resort to thematic or symbolic titles to reveal something of their underlying intent. In the traditional novel the author customarily directed the reader in a rather overt way through an authorial narrator that the reader could trust. The modern author, on the other hand, resorts to narrators whose limited and untrustworthy points of view make difficult the comprehension of the text. As a result, modern writers have had to rely upon rhetorical devices that lie outside the narrative proper, such as the title or epigraph, to communicate 'authoritatively' with the reader. In this sense María Antonia Álvarez Calleja shares Wayne Booth's opinion by saying:

"En todos los contextos en que aparece el título sus implicaciones tienen un fin afectivo o retórico, de ahí que pueda afirmarse que la frase que compone el título es portadora del significado del tema o símbolo central y ayuda a la comprensión del argumento, lo que es más frecuente en la ficción moderna de lo que lo era en el pasado" (Álvarez Calleja, 1994, 60)

Therefore, with the arrival of the century, titles began to be more and more abstract. Due to this new tendency, the translation of that paratextual device, as Gerard Genette has defined it, has become very problematic. The translator must now be able to bring into the target language the often abstract meaning of the original/source work.

Mladen Jovanovic states the importance of the title by giving a psycholinguistic explanation and says that, within the process of language communication, the function of the title is to improve communication and, hopefully, prevent misunderstanding of the text. Therefore, one should be weary when approaching a translation of a

title, because one mistranslation in 300 pages of a book is not fatal, but a bad translation of a title can ruin it. The process of translation of the title is not so different from the process of translating other linguistic utterances, but, the basic dissimilarity falls on the “search” for the title’s meaning.

The book is judged by the cover and the title, because it is an integral part of the rhetoric of the whole text that guides the reader towards the kind of book he/she is confronting. In this sense, there is a remarkable difference that exists between the original author’s conceptualization of the title (paralleled, in this case by the translator), and the perception of it by the reader. Unlike the reader, for whom the title is a beginning point, for the authors of a work it is often the last feature to be added to the text that has been written. Taking into account these considerations, the role of the translator concerning the title is not only to create a semantic transfer, but also to recontextualize it in order to make it appealing to the target language readers. This phenomenon can be defined by Lefevere’s concept of cultural “refraction”, a semi-otic transfer in a broader sense.

3. How to translate a title

The translation of titles has been classified by different authors. In that sense, Doyle states three categories, going from “*literal*” translations, through “near-literal” ones, to “liberal” or “free” translations. But it is necessary to define what it’s meant by *literal* since there are many authors who believe that the so-called “literal translation” does not exist. Exact linguistic equivalents are by definition nonexistent, because of the obvious reasons that no two languages have the *exact* same phonology, same syntactic structures and same vocabulary. The word *literal* is merely a heuristic device, and it has to be used if it is a convention in the meta-language of Translation Theory.

The first category, so-called literal translation, consists of three sub-categories. The first one refers to those “nominal” titles we mentioned above, exemplified by Borges’s *Evaristo Carriego*, which maintains the same title in English. Not only because names are untranslatable, but also because leaving its original title adds the connotation of exoticism that will appeal to the interest of the target language reader. Therefore, the exact same title has different, linguistic and cultural value in the target language. In the second sub-category we find the titles that incorporate foreign phrases or words, such as Carlos Fuentes’s *Terra Nostra*, where the translator chooses to leave it as it is in order to echo the effect in the original. And the third sub-category is dedicated to titles, which are retained in English. Fernández Santos’s *Extramuros* keeps the same Spanish word in English because translating it to “*Outside the walls*” or “*On the Other Side of the wall*” would connote militarization, a theme that does not exist within the plot of the story. Similarly, in Gustavo Sainz’s *Gazapo* the translator opts for leaving the title as it is because he considers it untranslatable due to the word’s polyphemy. The word “gazapo” can mean, as specified in the flap

of the novel's cover, "Young Rabbit", "Sly astute man (colloquial)", "big lie, a whooper" and "something cacophonous or indecent or vulgar" (it is interesting to point out the fact that among all the definitions that the translator gives for the word in Spanish, he does not include the more frequent meaning of "mistake").

The second category contains near-literal translations, which are the most numerous. They occur when there is a possibility of a *word by word* translation, that is to say, if the title renders itself to linguistic transparency. For example, Cortázar's *La Vuelta al Día en ochenta Mundos* was translated into Spanish as *Around the Day in Eighty Worlds*, where no connotations gets lost in the target language. García Márquez's *Cien Años de Soledad*, translated as *One Hundred Years of Solitude*, falls also included into this category. We also include here those translations which reflect just a slight change, considered necessary by the translator. For example, Carlos Fuentes' novel *Gringo Viejo* was translated with the added article *The Old Gringo* in order to avoid the colloquial despective sound of "old gringo" within the anglosaxon culture. We also find translations that add whole phrases, like Rulfo's *Pedro Páramo: A Novel of Mexico*. Why did the translator choose to add that sentence? One of the reasons is probably the intention of connoting exoticism which adds even more value to it. We should also notice that the connotations that the name "Páramo" conveys within the whole meaning of the story are lost; as we know, a "páramo" is a dessert place and the translation, unavoidable, loses that play with the word. Therefore, the translator added that sentence in order to replace for the lost meaning.

I believe that these kind of literal translations, *mot à mot*, are, somehow, untrustworthy. As Phyllis Zatlin points out, they sometimes can work just fine, for example, Manuel Puig's *Bajo un manto de estrellas* sounds perfect in English as *Under a Mantle of Stars*. But at other times they do not work because titles are more likely to be allusive than descriptive, so that an apparently simple title may reveal far more than it seems at first sight. For example, the play *Bajarse al Moro* was mistranslated as *Going down to Marrakesh*, and the idea of "going on the run", familiar to most of the Spanish audience, is lost.

The final category is devoted to liberal, free translations. With some of them the audience can easily guess which work they are referring to, like Puig's *La traición de Rita Hayworth* as *Betrayed by Rita Hayworth*, and Fuentes's *Una familia lejana* as *Distant Relations*. On the other hand, and we arrive here to the "far end of the spectrum", sometimes with the translated title it is impossible to guess what the original title was, because the translator could not carry across effectively the meanings. Therefore, the translator needs to find his own way to transmit the same effect that the original title provokes in the source audience, he must seek fidelity elsewhere: "Faithfulness as the strict adherence to the original version must transcend the constraints of 'verbatim ac litteratum' tenet" (Doyle, 1989, 44). In the relationship author-translator, this is the instance where the creative side of the translator is most closely paralleled to that of the author, the translator as creator. Fidelity must be achieved by the translator through different means. For example, in the translation of Borges's *El hacedor* as

Dreamtiger something is lost, the meaning of “re-creator”, but something is gained, because the English version in a synthesized word (something that it is not possible to do in Spanish): it includes the form “dream” - as we know, Borge’s novel refers to the creator of dreams-and the form “tiger” -that completes the title with its symbolic mythological meaning, so recurrent in the novel. The translator did not like the options such as “The Creator” or “The Maker”, because the form “Dreamtiger” is definitely more poetic and more expressive. Another example is Puig’s novel *Boquitas Pintadas* translated as *Heartbreak Tango: A Serial*. In this case, the translator, Susan Jill Levine, collaborated with the author in the process. She also brilliantly translated Guillermo Cabrera Infante’s novel *Tres Tristes Tigres* as *Three Trapped Tigers*, in order to keep the tongue-twister play of the original title.

4. Translation of titles according to Jakobson’s functions of language

Cristiane Nord, on the other hand, proposes a different classification of the translation of titles based on the structuralist functions of language communication proposed by Jakobson. What she really shows, in fact, is a classification of titles in general, as Sawyer does, but relating them to the translation process. Following this methodology in order to translate a title it is necessary to look at the functions that it performs in the source culture and then apply them to the target language translation as we know there are six functions, the first three ones are considered to be so basic that every single title must fulfill them, while the rest are secondary:

- *Distinctive function*: Each title has to be distinct with regard to the culture-specific title corpus it belongs to. In order to achieve this function in the translation, a title must be a unique name unmistakably identifying, the co-text, i.e. the target text. For example, the movie *Bad Girls*, was translated as *Cuatro mujeres y un destino* so as to assimilate it to a very similar translated title which was a great success in Spain, *Dos hombres y un destino* (*Butch Cassidy and the Sundance Kid*). It is important to mention that in this case the distinctive function was not quite fulfilled, since the title does not fully differentiate the two movies. Similarly, we could mention how Luis Rafael Sánchez referred to Wilde’s translation, *La importancia de llamarse Ernesto* to write his own book *La importancia de llamarse Daniel Santos*. We could consider the latter a refraction of Wilde’s story. The translation of Wilde’s work into Spanish is also problematic, as we will see later.
- *Phatic*: Each title must be appropriate to attract the attention of its culture-specific audience and, if necessary, to be remembered over a certain period of time. It establishes an initial contact with the audience. The expression “pulp fiction”, for example, only appeals to those who are familiar with the American culture, where it refers to a 50’s and 60’s genre of cheap novel in the United States. By

leaving the original English title in Spanish, the phatic function, achieved the connotative meaning of the title, fulfilled by the title is lost, so the attention must be called through other means (later I will explain this phenomenon that is taking place nowadays in Spain, where more and more titles are being left untranslated). Laura Esquivel's title of the novel *Como agua para chocolate* also fulfills, as well, this function since that expression used in the title is an idiomatic expression widely known by Mexicans, that means that something is about to explode, like the characters of the novel. Even the author of the novel said herself that the English translation *Like Water for Chocolate* does not make any sense because that idiomatic meaning is lost. Interesting as well is the fact that even from Mexico to Spain that connotation is lost, since that idiom seems to have a very specific regional use. In these cases when should find a better way to carry out the translation, for example, by rendering idiom by idiom using the more general one "estar a punto de desbordar" or something similar. The "translation" within the same language actually took place with the translation of the British book *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. The title was translated into American English as *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* on the assumption that most American readers know nothing about the history of alchemy and think of philosophy as dull.

- *Metatextual*. Each title has to conform to the genre conventions of the culture it belongs to. Miguel de Unamuno's novel *San Manuel Bueno Mártir. Cómo se hace una novela*, would be one of the most obvious examples of novels that fulfill this function. The English version only keeps the first part, the second has been eliminated. Therefore the obviousness of this function is lessened. Gerard Genette defines this category as self-referential, exemplifying it with M. Smullyan's title of the novel *What is the name of this book?*
- *Descriptive or referential*. If any piece of information is intended to be transmitted by the title, it has to be comprehensible to the respective addressees with their culture-specific world knowledge. It describes the text or any of its intratextual or extratextual arguments. This function is especially relevant for translation because the cultural background of the target language audience may differ from the source language culture. Therefore, by translating literally *All the President's Men* as *Todos los hombres del presidente*, the direct reference to the line in *Alice in Wonderland*, "All the king's men", gets lost. In the case of the movie *The War of the Roses*, the Spanish translation *La Guerra de los Rose*, inevitably loses the direct reference to the war between the royal families York and Lancaster during the 14th century in England. In this translation, therefore the referential function is not fulfilled. I consider it impossible, as well, to translate Borge's *El hombre de la Esquina Rosada*, because one can not translate the reference to the 19th Century Argentinian dictator Juan Manuel de Rosas.
- *Expressive*: Any evaluations or emotions expressed in the title have to be judged in relation to the value system of the culture in question. A title fulfilling this function communicates the reader/audience an opinion or evaluation about an

explicit aspect. This evaluation is based on the system of values of the source culture. In many cases this implicit expressivity is not included in the translation, for example, *Some like it hot* translated as *Con faldas y a lo loco*. But in spite of this loss, the title was quite successful in Spain. And Wilde's work *The Importance of being Earnest* translated as *La importancia de llamarse Ernesto* inevitably, once again, loses the pun with the word "Earnest". That word in the English title can be either a name or, more likely, and adjective meaning "passionate", the opinion that the Irish author expresses with the original title.

- *Appellative or operative*: Any appellative intention has to take into account the culture-specific susceptibility and expectations of the prospective readers. The intention is to call the attention of the audience. Since this function must be reflected in both SL and TL, the translator must look for something that is going to be commercially successful. For example, the literal translation "El hijo de Rosemary" would not fulfill the appellative function with the connotations of exorcism in Polansky's *Rosemary's Baby*. The translation *La Semilla del Diablo* was needed in order to reflect this idea.

5. The specific cases of movie titles

In reference to movies, the reasons for choosing a specific translation are basically commercial. Sometimes for marketing reasons the title is left untranslated on its own (*Aladdin*), or added between brackets as a literal translation (*Toy Story (Juguetes)*). This phenomenon can be explained in reference to the marketing of promotional products related to the movie, such as T-shirts, cups or anything with the logo of the movie. Some other times, this translation between brackets is not literal, and this is what the author calls "parallel translations", for example *Mrs Doubtfire (Papá de por vida)*.

In many occasions the translation of the title of the movie has nothing to do with the original one, due, again, to commercial reasons. Therefore, the concept of "fidelity" is questioned here. Where can we find the limit between functionality and fidelity? Some of these titles, being so different from the original, have achieved a certain mystical quality. We can speak then of "traiciones muy fieles", for example *The Seven Year Itch = La tentación vice arriba*. In some titles there is a pun with words that inevitably gets lost in the translation, for example *Le thé au harem d'Archimedes = El teorema de Arquímedes*. But some other times we also find puns created in the SL title, *Fight before Christmas = Y en nochebuena...j Se armó el Belén!*

Literal translation in titles, can be dangerous, as was mentioned before. The movie *Attack of the Fifty Foot Woman* was translated into Spanish as *El ataque de la mujer de 50 pies*. So the Spanish audience would be expecting to see a monster with 50 extremities, not a giant woman! From this point of view, "fidelity" can be defined as a reflection of the culture and stylistic position of the original text, always taking into account the possible restrictions of the target language and culture.

From these different perspectives, we can conclude that in spite of the different classifications of literary titles, everyone agrees that the translation of a title should render the same effect in the target culture as it does in the source culture. But, especially due to the relevance of the title with respect to the whole text, the title's translation process is as delicate as the rest of the text.

Since titles are so dependent on the rest of the text and, especially nowadays that they tend to give essential information for the proper comprehension of the text, the translator does not have much freedom to change the title, being forced to let some connotations be lost in the process. Hence, although sometimes there's a mistake obvious and avoidable, in general, I feel that what people like to criticize as bad translations is, in fact, the result of a serious process of evaluation and decision. Titles are a very important part of a work of art (in any of its forms of expression) and, at the same time very difficult to translate. The fact that we are dealing with works of art, makes it necessary for the translator to do his best in order to remain faithful to the original author and her or his work.

Bibliography

General

- Álvarez Calleja, M.A. (1991): *Estudios de Traducción (Inglés-Español). Teoría-Práctica-Aplicaciones*, Madrid, UNED.
- Bassnet, S. (1994): *Translation Studies*, New York, Routledge.
- Genette, G. (1997): *Paratexts: Thresholds of interpretation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Newmark, P. (1991): *About Translation*, Clevedon, Longdunn Press Ltd.

Specific

- Conrad, Barnaby (1996): "Titles", *The Writer*, 109:2, 26-31.
- Doyle, Michael S. (1989): "Contemporary Spanish and Spanish American Fiction in English: Tropes of Fidelity in the Creation of Translation Titles", *Translation Review*, 31, 41-46.
- Fuentes Luque, Arturo (1996): "Funcionalidad y Fidelidad en la Traducción de Títulos de las Películas", *"Estudios de Traducción e Interpretación": Actas de las I Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga*, 419-424.
- Jovanovic, Mladen (1990): "On translating titles", *Babel*, 36, 213-222.
- Nord, Cristiane (1995): "Text Functions in Translation: Titles and Headings as a Case point", *Target*, 7:2, 261-284.
- Sawyer, Richard (1993): "What Is Your Title?", *Studies in Short Fiction*, 30, 53-61.
- Vanderschelden, Isabelle (1999): "Authority in literary translation: Collaborating with the author", *Translation Review*, 56, 22-30.
- Zatlin, Phyllis (1994): "Observations on Theatrical Translations", *Translation Review*, 46, 14-21.

Imaginario de las identidades de género en el *Códice Florentino* de Fray Bernardino de Sahagún

Eduardo Barros Grela

*“Hombres y mujeres, huyendo de la refriega
y de la muerte cruel que los españoles y indios amigos les daban,
se echaban en las acequias... por no verse en poder de los españoles.”*

Durán, 62.

La violencia como discurso de poder se ha actualizado en la textualidad de los más recientes estudios coloniales. Teóricos especializados en el estudio del cuerpo como discurso histórico, tales como Elaine Scarry o Michel De Certeau, se adentran en lo que Slavojiek llamaría más tarde *divine violence*¹, y dotan a la pasión por la muerte y por la agresión de una resignificación más beligerante. La metodología que estos dos autores han propuesto para llegar a las hipótesis presentadas en sus obras *The Body in Pain* y *The Writing of History* coincide con el plan que propone Enrique Dussel en su ensayo “Beyond Eurocentrism” para distinguir entre el “paradigma eurocéntrico” y el “paradigma planetario”. El aparato de deconstrucción epistemológica se hace evidente en el desarrollo de estas obras, que alcanzan un vórtice discursivo posmoderno (o, de acuerdo con la terminología que Dussel prefiere, “transmoderno”), a la par de Lyotard o Foucault.

Como ejemplo de la metatranscursividad que caracteriza a los estudios teóricos sobre textos referentes a la época colonial americana, el *Codex Florentino* de Fray Bernardino de Sahagún se articula como ejemplo de la crisis de la palabra en el

* California State University, Northridge.

1. UCLA, 2007.

“mundo civilizado” (para hacer uso de esa terminología eurocentrista). La violencia transmitida por las descripciones ideográfico-verbales del Nuevo Mundo en la obra del fraile leonés se ve dilatada por la propia violencia de la trama que establece. En términos de estructura, se entendería su transmisión ideológica de la crisis del orden natural por medio de un significante que se desliza ante la rigidez del significado.

Cuando De Certeau recuerda en su capítulo “The Fiction of History” (308-354) que “...one must die in the body before writing can be born...” está haciendo referencia, probablemente, a la distensión creada por la hegemonía de la escritura alfabética (que se impuso durante gran parte de la *Historia*) sobre otras formas de expresión alternativa y/o paralela. La escritura, tomada como punto de referencia cultural y literalizadora desde una perspectiva discursiva de poder europeo, podría incluir en su concepción léxica la comunicación transmitida oralmente, que no dejaría, sin embargo, de ser una *representación* gráfica de un discurso de legitimación. Es importante, por lo tanto, detenerse a discutir la condición mimética de la escritura alfabética y de la escritura representacional, sea o no iconográfica.

Desde una postura crítica, Fray Bernardino de Sahagún parece tratar de presentar su nueva propuesta comunicativa a modo de descripción que pretendiera ser objetiva. Para ello ha de precisar de esos dos tipos de transposición significativa que han enfrentado durante tantos siglos a los encuentros culturales de pueblos europeos con aquellos de las Amerindias. La crisis de la palabra. El trauma de vacío freudiano y moderno traducido a lenguajes verbales. La piña de Fernández de Oviedo como metáfora de esa crisis.

En un texto que es producido por Sahagún en formato trilingüe, la primera plasmación descriptiva subyace tras un lector implícito desconocido, pero de posible identidad indígena: se trata de la parte escrita en lengua náhuatl, que se entiende como un rescate gráfico y directo de la oralidad presente en la idiosincrasia de los pueblos precolombinos. La segunda transposición, con una carga semántica mucho más discreta debido al segundo filtro de subjetividad que implica una traducción², consiste en un intento de insuflar la cultura de los pueblos americanos a un lector extranjero y extraño a todo ese mundo. La versión en español del texto trata de satisfacer una relación aproximativa (plagada de giros retóricos y perífrasis faltas de elocuencia y originalmente inexistentes) que acerque los componentes sígnicos a una hermenéutica de mayor accesibilidad, y en busca de una abyección pragmática y, problemáticamente, utópica. Este momento intermedio de comunicación truncada y ese desliz de significación entre los argumentos presentados en lengua náhuatl y los presentados en lengua española conducen a la solución comunicativa que el propio fraile español propuso con su tercer uso lingüístico: las imágenes.

2. El tema de la violencia causada por la traducción está tratado de una manera muy seria por Patricia Seed en su artículo “Failing to Marvel”.

A través de la reiteración estilística que el autor propone, se puede apreciar que se está generando un espacio en blanco, un vacío significativo en el texto narrativo tripartito que se está estudiando en este ensayo. El texto se produce en un tiempo que coincide con la plasmación definitiva de una “crisis representacional” (Klor de Alva, 31-32). La confrontación transcultural³ que emerge de la articulación taxonómica del discurso dirigido por Sahagún se hace textual en el momento de mimetizar referentes de significante hasta entonces inconcebibles en la lengua de los conquistadores. En el primer libro del código, en la descripción del capítulo 21, se puede ver uno de los muchos ejemplos en los que las tres formas *representacionales* confluyen para crear un imaginario en el lector que se aproxime a la idea que Sahagún (siempre a través de la “objetividad” adquirida al utilizar directamente los datos obtenidos por sus *informantes*) está tratando de transmitir. Se trata de una realización conjunta del texto biforme entre el predicador y sus informantes (editor y transmisores de información, respectivamente) que esconde entre sus líneas un cambio de actitud en la nueva narrativa canónica surgida a partir de la conquista. Como Klor de Alva indica (35), el siglo XVI no sólo representó un cambio en la estructura del mundo, sino también en la metodología en torno a cómo interpretar ese mundo. La hegemonía ontológica del autor explícito agoniza ante la inminente versatilidad de la descripción⁴ del *Otro* americano.

Otros aspectos de la conquista –hasta entonces tenidos como objetivos– se ponen en entredicho con la aproximación transcultural de nuestro autor. Por un lado, se hace patente la problematización de la función didáctica o evangelizadora original de los conquistadores en función de sus intenciones en el “Nuevo Mundo”. La progresión narrativa de Sahagún en este ámbito concuerda con la descripción anteriormente anotada con respecto al cambio o a la evolución del autor desde una actitud de aculturación hacia una de transculturación. Por otro lado, la participación bilateral en la elaboración de la relación entre colonizador y colonizado dota a la interpretación histórico-textual de una aproximación heteroglósica y, sobre todo, agónica⁵.

Ya en la propia descripción desde dentro del texto, existe una relación específica de bestiarios, de inventarios anatómicos o de explicaciones más generales y menos determinadas en campos concretos. Uno de estos ámbitos antropológicos es el de la figura de la mujer. Si bien es cierto que en las descripciones o relaciones anteriores al *Código Florentino*, la imagen de la mujer se abordaba desde perspectivas mu-

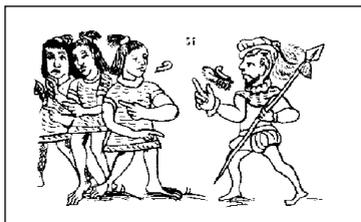
3. Si bien este proceso transcultural ha de entenderse bajo un contexto de diglosia social, pero sin abandonar su condición de intercambio bilateral y opuesto al término “aculturación”.

4. En estos inicios de re-estructuración textual, todavía no se puede hablar de una articulación tanto como de una descripción *per se*.

5. No se puede negar que la inclusión de este texto hológrafo en la corriente político-literaria de la época en España no supuso un giro copernicano en la cosmología del pensamiento europeo. Sin embargo, su utilidad como documento de apertura hacia diferentes perspectivas en la comprensión y dimensiones de los detalles de la conquista es de gran valor.

cho más europeizadas, siguiendo la dinámica comentada más arriba de traslación impositiva cultural, el fraile español rompe, sin embargo, esa corriente de epistemología eurocentrista y sitúa el estudio etnográfico en la vanguardia del tratamiento cultural del momento, ofreciendo al potencial lector –a modo de ejemplo– una visión plural del modelo femenino. El resultado de la participación indígena en la narrativa desde una posición de informantes en el relato descriptivo de la idiosincrasia de la mujer en las tierras de México, transforma a estos informantes en agentes activos y partícipes de la violencia “contracultural” que suscitó en los pueblos americanos la irrupción “civilizadora” de la Europa imperialista. Es lícito, no obstante, introducir la duda en torno a la realidad propuesta y opuesta por Sahagún ante la descripción de la mujer “pre-*encuentro*”. La razón de la plausibilidad de esta inseguridad se debe al hecho de que las personas encargadas de recoger y proveer de información al editor que Sahagún resultó ser, pertenecen, por supuesto, a una generación de nativos americanos ya conocedores del estado (e inmersos en él) “post-*encuentro*”, por lo que su testimonio ha de estar por fuerza tremendamente subjetivizado por una epistemología ya integrada en otra forma de conocimiento y, desde luego, observación. A pesar de esta insuficiencia de objetividad⁶, la relación que este fraile proyecta sobre el imaginario femenino se sirve de texto gráfico y de texto alfabético para trazar con tiralíneas una efigie física y cultural de esa sociedad indígena tan maltratada por las imposiciones eurocentristas y, en concreto, de la mujer como epítome de la escopofilia que había teñido aquellas representaciones.

Blanca López de Mariscal, en su ensayo *La Figura Femenina en los Narradores Testigos de la Conquista* (1997) afirma: “Existe en el mundo mesoamericano una interesante valoración de la mujer y de los papeles que ésta cumple en la sociedad, un sentido de igualdad emanado de la cosmovisión del mundo indígena.” Es, en realidad, esta confirmación de la equivalencia de géneros algo que aparece repetidamente representado en el *Códice Florentino* (Libro I: 36, 37, 39); libro XII: 109, 149, etc.). La mujer se subjetiviza como ente en una *espacialidad* que conforma una parte esencial en la prosperidad y en el mantenimiento socio-político de la cultura nahua. Su participación en tal desarrollo no se reduce a una función de responsabilidades domésticas; la mujer tiene un protagonismo esencial en procesos de manufactura y, lo que resulta más sorprendente para la perspectiva europea, en procesos de actividad guerrera o combatiente. En el libro XII del *Códex* se muestra con claridad cómo la presencia femenina en el campo de batalla era más que notable y, en ocasiones, determinante para el desarrollo de la confrontación (figura 1).



6. Debemos apuntar que el esfuerzo lingüístico y gráfico realizado por Sahagún buscaba, en realidad, esa objetividad que su propio método le impidió conseguir.

La escasa definición en muchos de los grabados, así como la siempre partícipe presencia del “tercer sexo” (Figura 2), hacen difícil la ratificación de la condición femenina como sujeto activo como definición la mujer. Para aproximarse críticamente a estas representaciones gráficas, es importante tener presente la concepción (quizá prejuicio) sexual que se tenía sobre los indígenas americanos desde la base colonizadora. En el *Lienzo de Tlaxcala*⁷ (los ejemplos son múltiples, pero en la lámina 62 se observa claramente) se presenta al individuo masculino americano con unos rasgos de clara asimilación con aquellos propios de la corporalidad femenina. Las primeras constataciones de descripción física de estos hombres (sin barba, con pelo largo, de empequeñecida fortaleza) condujeron a una hiperbolización de los mismos que derivó en la creación de una condición sexual atípica para el observador europeo. Es ésta, por supuesto, la lectura que se hace desde una perspectiva todavía con reminiscencias de fosilización eurocéntrica, pero la interpretación de la iconografía mimética por parte de un receptor perteneciente al período de *pre-conquista* se correspondería con una índole de absoluta alteridad con respecto a la de un lector actual del Códice. Quizás esa referencia perdida de las imágenes se correspondiese con el signo figurativo que nos ha llegado a través de la escritura. Sin ánimo de entrar en las pantanosas incertidumbres de la realidad representada, la observación de las diferentes láminas en volúmenes más tardíos de la composición cuya copia se guarda en Florencia, ofrece reflejos de representaciones



con actantes muy bien caracterizados. En el capítulo siete del volumen XII, la lámina (Figura 3) que describe la conversación entre Moctezuma y dos personas de su pueblo, en la que los últimos están informando al primero sobre los hechos y características de los españoles, la difusión regresiva de los géneros se hace patente. Resulta difícil atender a una distinción nítida con respecto a la concreción sexual de estas figuras, sobre todo de las que actúan a modo de informantes.

7. 1964. Publicado por Alfredo Chavero. México, 1892. Litografías de Genaro López. Edición de Miguel Salas Ansurez. A la memoria de Alfredo Chavero, en homenaje a Alfonso Caso y Wigberto Jiménez Moreno. *Artes de México*, núms. 51-52. Año XI. México D.F.

¿Hasta qué punto esta desintegración representacional de los roles sexuales fijados en las mentes no receptivas de los conquistadores tuvo una relevancia en su propia interpretación del indígena? No se puede partir de la base, para contestar a esta pregunta, de que existiese siquiera una intención declarada por parte del “nuevo habitante” de aceptar una condición sexual que no respondiese a sus propios parámetros. La mujer es entendida en el Códice desde un punto de vista ya europeizado (a pesar de que Sahagún, en el comienzo de la obra, haga una declaración de principios en la que apela a la proximidad más absoluta de su narración a la realidad pre-conquista gracias a la colaboración de testigos presenciales de primera mano y nativos). La cultura española, formada en la violencia histórica, y con un pensamiento religioso y social muy marcado, afectó irremediablemente al entrar en contacto con los informantes, que son, sin embargo, considerados por el productor del Códice como ajenos al impacto que produjo la llegada europea a América.

Este punto, que había sido ya anotado por expertos en el estudio del impacto epistemológico de la Conquista⁸, no se entiende, sin embargo, sino a través del estado embrionario de la nueva oligarquía de poder cultural. Concepción Reverte Bernal recuerda que “...según la doctrina católica, el hombre no puede conocer con certeza absoluta... si se encuentra en estado de gracia, aunque pueda tener una certeza moral a través de diversos signos.” (143) Sin poder olvidar la procedencia y destino de Fray Bernardino (en términos moral-religiosos), la mera presencia del afán en la búsqueda de la verdad en boca de los informantes indígenas revela una inmersión precoz en lo que terminaría por instaurarse como una seria alternativa a la hasta entonces imperante epistemología indígena. La función pastoral, que Sahagún trataría de seguir manteniendo a pesar de su vuelta de tuerca cognitiva⁹, se hace patente en cómo se recurre a una representación basada en la objetividad para encontrarse en la resignificación de la realidad indígena.

¿Cómo afecta esta escritura de la identidad de género en el ámbito mesoamericano al tratamiento sígnico del sujeto americano, y en concreto al de la mujer? Desde la estética humanista europea se venera la concepción preceptiva de la condición humana como fuente de belleza que responde al cultivo físico a la vez que al espiritual e intelectual, por lo que aventurarse a la odisea transatlántica no representa un conflicto ideológico con la corriente coetánea. Sin embargo, esta postura ontológica del europeo se problematiza al legitimar el discurso escrito como productor de entelequias, y albergar así la *representación* ansiada, incluso antes de conocerla. Esa representación armoniza, en paradójica indolencia, con el ansia por lo desconocido (o *mis-*

8. Ver *Pensamiento europeo y cultura colonial*, Karl Kohut y Sonia V. Rose (eds.)

9. Hay que recordar que Felipe II llegó a prohibir el estudio y difusión de la obra de este fraile, porque sentía que el mismo podría representar un atentado contra su política de homogeneización. Su argumento se fundamentaba en el hecho de que, en el texto de Sahagún, la información llega a través de filtros diegéticos disímiles a los habituales (legítimos), y en que la participación directa de indígenas en la composición textual debilita el discurso de poder español.

terioso) que el *Orbis Novus* implica. Patricia Seed, en su capítulo sobre la imposibilidad y el despropósito (a pesar de la negativa de la historiografía y antropología más tradicional por reconocerlo) de alcanzar la realidad del pasado, invita a examinar (y articular) la impostura crítica de una objetivación exacerbada en la obra de Sahagún a partir de la misma esencia del texto que nos propone: un “*failure to marvel*”. Con esta problematización del proceso de maravillarse ese nuevo mundo a través de los textos escritos se resume el desengaño que definió a los contactos directos e indirectos de los “investigadores” con los investigados, por lo que en repetidas ocasiones hubieron de recurrir a la ficcionalización textual (de nuevo consciente o inconscientemente) para recrear sus expectativas y las de sus lectores al otro lado del océano.

Como ya se había observado en muchos otros estudios-relaciones de los acontecimientos y características de las Indias (Cabeza de Vaca o el propio Bernal Díaz del Castillo, por ejemplo), los autores y narradores bien se abstendían usualmente de convertirse en testigos presenciales y hacían sus comentarios desde la periferia o re-escribían el continente desde una observación directa. La información que finalmente llega a ojos de un lector europeo ha sufrido importantes distorsiones impregnadas de subjetividad que trasponen una “realidad americana” embutida en condicionamientos previos de tipo ideológico, teológico y estético. Es pertinente, pues, llegar a una conclusión que converja con la idea expresada por Michel De Certeau en su conocida obra *The Writing of History*, cuando diserta sobre la parcialidad que implica la búsqueda del realismo en el recuento de la historia, y sobre la imposibilidad (y la prescindibilidad) que este mismo concepto retiene.

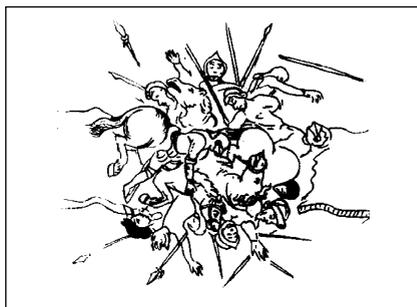
La condición femenina adquiere, pues, una simple base pragmática para pasar a conformar una de las mayores fuentes de potenciales comentarios en torno al ideario embelesado que encontraba actancialidad en las plumas de los autores. La tendencia que sale a buscar la inconsciencia femenina del hombre y la masculina de la mujer en una base concreta, y que resume las propiedades del polémico concepto de “el tercer sexo”, se convierte en una imagen recurrente a medida que los trabajos sobre el Nuevo Mundo se van sucediendo. Por ejemplo, en el *Códice Ixtlilxochitl* (lámina 6, figura 108), se representa gráficamente a Nezahualpilli, rey de Texcoco, y es exageradamente sorprendente el grado de feminización que se le ha sido atribuido. Tal redefinición de la identidad de los máximos representantes de los pueblos con los que se está produciendo el *encuentro* puede responder a una necesidad de fascinación que alcance ámbitos hasta entonces inexplorados, pero también podría funcionar como marcador genuino del estado “hermenéutico”¹⁰ que el observador busca transmitir a sus lejanos lectores. Es, quizá, a través de ese filtro de subjetividad que acompañará a los textos hasta su lectura en una cultura que está construyendo sus discursos fundacionales, como se procura situar la imagen de los grandes jefes y luchadores americanos en una posición abyecta.

10. Asumiendo que se entienden los cuerpos como discursos.

El mismo caso parece ofrecerse con respecto a la visión ofrecida de la mujer adquiriendo rasgos diferenciadores masculinos. El ideal de belleza femenina del humanismo que se imponía en el imaginario europeo, pasando por una exacerbación de las armonías del cuerpo y el alma chocaba de frente con las imágenes importadas desde América, donde representaciones aguerridas del cuerpo femenino eran masculinizadas para proyectar esa misma abyección ante la mirada –no maravillada, sino extrañada– del observador distante europeo.

Blanca López de Mariscal escribe:

“...en los cronistas de Indias encontramos que existe un gran número de mujeres que juegan un papel activo como oponentes de los españoles en el enfrentamiento de la conquista... (Figura 4) La revisión de los textos que narran la gesta americana nos revela que existen muchas mujeres... que deciden... que luchan... que activamente defienden a sus familias y que toman las armas y pelean cuerpo a cuerpo contra los españoles...” (46)



Es en este momento descrito por López de Mariscal cuando se produce la base para el estudio etnográfico referido a la figura de la mujer en el ámbito del Códice de Sahagún, ya que aparece un elemento cultural que produce un cierto extrañamiento entre los observadores. El fraile Bernardino de Sahagún se encuentra entre estos últimos, y de ahí que en su código aparezcan repetidamente las mujeres ejerciendo una función de guerreras. En numerosas ocasiones, recuerda el autor que la función del género femenino entre los pueblos indígenas (aun a pesar de las diferencias obvias que había entre los diferentes pueblos, ya que no era una sociedad heterogénea) se prolongaba hacia secciones estratégicas y militares, a diferencia de lo que ocurría en Europa: “...una mujer sacaba agua, ella los vio. Enseguida, entonces, ella gritó mucho, dijo: ‘Mexicanos, vengan todos!, he aquí que salen, he aquí que salen, en secreto, sus enemigos!’” (Códice Florentino, 123). Este posicionamiento del sujeto femenino como participante activo de las empresas de campaña no es, sin embargo, exclusivo de la obra de Sahagún entre las que narran el proceso de la Conquista. Otro ejemplo de la función militar de la mujer se reflejaba también en la obra de Cabeza de Vaca, *Naufragios*, en la que se narraba cómo las mujeres se dedicaban a guiar a los conquistadores hacia un lado u otro dependiendo de sus propios intereses (si los querían cerca o no). Gracias a esta reiteración textual, podemos colegir que se dio una continuidad en la imagen del género femenino como actante más proclive a alejarse de su condición en la tradición judeo-cristiana de pasividad frente al “activismo” masculino. ¿Sería ésta, entonces, una forma legítima de certeza al afirmar que, atendiendo a procesos consensuales, la mujer indígena podría haber atendido a las descripciones ofrecidas por estos autores? Definitivamente, no, pero se abre una lí-

nea de investigación en torno a la relación bidireccional de lecturas y escrituras de los cuerpos en el proceso de la Conquista.

La descripción gráfico textual de Sahagún nos ofrece otros ejemplos de la misma condición:

Figura 5: “Quedaron aquellas acequias llenas de hombres muertos y de caballos y de indios y indias que no tenían número” (Códice Florentino, 49).

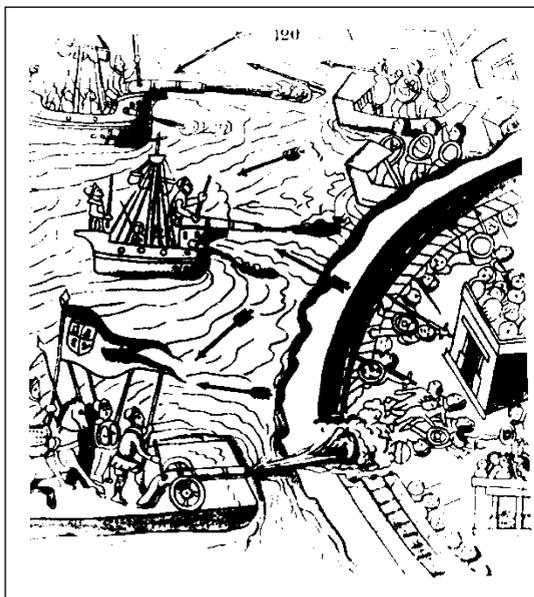
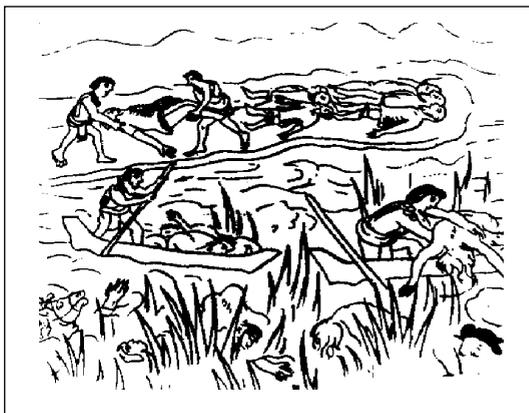


Figura 6: “Cuauhtemoc determinó de no mostrar su flaqueza ni cobardía... hizo vestir a todas las mugeres de la ciudad con todas sus armas y rodelas y espadas en las manos y que luego de mañana subiesen a las azoteas de todas sus casas...” (Códice Florentino, 60).

Se puede observar, por lo tanto, que la representación femenina de la América indígena ha mantenido siempre una línea (no se sabe si consensuada o no) de concordancia con la más general consideración conjuntiva de géneros (Figura 7). Las barreras enfrentadas entre géneros que parecían imperar en la sociedad europea del momento (o al menos en su

concepción oficial) parecen diluirse de acuerdo a las relaciones propuestas por los autores testigos (y los periféricos). El epítome de estas idiosincrasias sexuales amalgamadas lo representan las narraciones sobre indígenas de sexo indefinido, redefinidos como sodomitas y de rasgos físicos indeterminados. En cuanto a la descripción psicológica de estas personas, normalmente se les suele atribuir una tendencia a actuar a modo de mujer occidental (atendiendo a labores domésticas, matronas, etc.), lo que resulta sintomático de un proceso de *escribir* a modo de palimpsesto esas identidades, debido al proceso de traducción cultural que se está produciendo.

Queda pues la duda, siempre irresuelta, de si las descripciones pertenecen al ámbito de la historia, de la antropología o de la literatura. Su valor literario y científico, sin embargo, es inmenso y, si bien estas representaciones no funcionan como discursos objetivos de definición, descripción o teorización clara de la realidad americana de la Conquista, sí han podido transmitir cuál era el posicionamiento dialógico de los observadores a la hora de escribir las identidades de los observados, y a la vez, y por extensión, se nos describe también la propia idiosincrasia y filosofía del europeo de la época colonial.

Este estudio no pretende más que abrir ventanas de exploración a las formas en las que las relaciones de género se establecieron al chocar las culturas europeas con las americanas, y cómo las representaciones de estas relaciones fueron fundamentales para *escribir* las identidades de las poblaciones resultantes del proceso de conquista.



Bibliografía

- Brokaw, Galen (2001): "El anatópismo discursivo y la piña americana en la Historia general y natural de Gonzalo Fernández de Oviedo." Latin American Studies Association XXIII International Congress, Washington DC, Sept. 5-8.
- Cevallos-Candau, Fco. Javier (ed.) (1994): *Coded Encounters*, Amherst, University of Massachusetts Press.
- Klor de Alva, Jorge (1993): *Interethnic Encounters: Discourse and Practice in the New World* (coedited; Albany, NY: SUNY Press and Institute for Mesoamerican Studies, Fall.
- De Certeau, Michel (1988): *The Writing of History*, New York, Columbia University Press.
- Dibble, Charles (ed.) (1975): *Florentine Codex*, Utah, University of Utah.
- Dussel, Enrique (1998): "Beyond Eurocentrism: The World-system and the Limits of Modernity", en F. Jameson and M. Miyoshi (eds.), *The Cultures of Globalization*, Durham, Duke University Press, 3-31.
- Edmonson, Munro. (ed) (1974): *Sixteenth-century Mexico: the work of Sahagún*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Geldof, Koenraad (1998): "The dialectic of Modernity and Beyond: Adorno, Foucault, Certeau, and Greenblatt in comparison", en Pieters, J. (Hg.), *Critical self-fashioning. Stephen Greenblatt and the new historicism*, Frankfurt am Main 1999, 196-219.
- Hernández de León Portilla, Ascensión (ed.) (1990): *Bernardino de Sahagún. Diez estudios sobre su obra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hill Boone, E. y Mignolo, Walter D. (ed.): *Writing without words*, Durham and London, Duke University Press.
- Jameson, Fredric (ed.) (1998): *The Cultures of Globalization*, Durham and London, Duke University Press.
- Jameson, Fredric (1991): *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism*, Durham, Duke University Press.

- Kohut, Karl y Rose, Sonia (ed.) (1997): *Pensamiento europeo y cultura colonial*, Madrid, Iberoamericana.
- Lienzo de Tlaxcala, Facsimile, n.p., ca. 1890. 1964. Publicado por Alfredo Chavero. México, 1892. Litografías de Genaro López. Edición de Miguel Salas Ansures. A la memoria de Alfredo Chavero, en homenaje a Alfonso Caso y Wigberto Jiménez Moreno. *Artes de México*, núms. 51-52. Año XI. México D. F.
- López de Mariscal, Blanca (1997): *La figura femenina en los narradores testigos de la conquista*, México: El Colegio de México.
- Sahagún, Bernardino (1946): *Historia general de las cosas de la Nueva España*.
- Seed Patricia (1991): "Failing to Marvel", *Atahualpa's Encounter with the Word Latin American Research Review*, vol. 26, n. 1, pp. 7-32.
- Urrutia, Cristina (1992): *Ecos de la Conquista*, México, Editorial Patria.

Ilustraciones

- Sahagún, Bernardino de (1900): *General history of the things of New Spain*. Santa Fe, N.M.: School of American Research.

El viaje y la búsqueda entre la agresividad y el amor componentes temáticos de *Eva Desnuda*

Consuelo Barrera García*

Biografía de la autora

La joven novelista Julia Montejo fue galardonada por su novela *Eva Desnuda*. Se encontró entre las cinco finalistas del Premio de Novela Ciudad de Torreveija, que se encuentra incluido entre los seis premios más prestigiosos de Europa occidental y el segundo mejor dotado de España. Una ferviente acogida obtuvo entre el público que en marzo de 2006 según la estadística de sondeo que hizo el *Diario de Noticias* “estaba el séptimo en la lista de los más vendidos”¹.

Escritora y directora de cine Julia Montejo nació en Pamplona en 1972. De su madre Julia heredó la espontaneidad, la alegría de vivir y la creatividad producto de la tierra andaluza y de su padre Eduardo cierta melancolía, la reciedumbre y laboriosidad tan características del País Vasco, con todo ello se forjó su carácter y en cierto modo su carrera artística.

Su formación se ha forjado en Navarra y en Estados Unidos. En Pamplona estudió y se licenció en Ciencias de la Información en la Universidad de Navarra. Al mismo tiempo completó su formación mediante la música (Piano, Canto, Armonía, Formas Musicales, Música de Cámara...) en el Conservatorio Superior de Música Pablo Sarasate, y realizó cursos de Derecho en la UNED, lo que le permitió mientras estudiaba en la Universidad de Navarra componer bandas sonoras para documentales que fueron emitidos en la televisión por cable española. Además trabajó como Responsable del Gabinete de Prensa del Ateneo Navarro.

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

1. G. J. M., “Adán y Eva, millones de años después”, *Diario de Noticias* (25 de marzo, 2006), p. 80.

A sus veintidós años Montejo comienza su formación americana, recibió una beca de Ampliación de Estudios Artísticos durante tres años para estudiar un Master de Guión y otro de Dirección y Producción en la Universidad de California-Los Ángeles (UCLA).

Su experiencia se ha consolidado en la elaboración de guiones cinematográficos, redactora de revista, la enseñanza universitaria y por último una incursión a la narrativa donde ha obtenido un excelente éxito.

En Los Ángeles fijó su residencia durante una década, aquí comienza su experiencia cinematográfica, fue contratada como guionista del largometraje *Deep Song* por la actriz/directora Julie Carmen. A continuación por Mediaopolis para *The Count*, un guión basado en la novela de Alejandro Dumas *El Conde de Monte Cristo*, y por Magical Films para redactar el largo *In The Name Of Love*. Aquí, también se desarrolla como analista y consultora en la productora Summers Entertainment, Twentieth Century Fox.

La escritora continuó su carrera de guionista en Nueva York reescribiendo la película *Therapy* para el director venezolano Lorenzo Vigas, el guión consiguió el apoyo de Ibermedia para su producción. También en Venezuela Daniel Benaim, presidente de la productora *Canal Uno*, contrató sus servicios para desarrollar la serie de televisión *Cien Grados* y para componer dos episodios de la serie *O.B.* una producción en desarrollo para HBO.

En el 2000 la narradora compuso y co-dirigió su primer largometraje en California titulado *No Turning Back, Sin Retorno*. La cinta fue distribuida en salas por Lauren Films en el 2002 y actualmente se encuentra en video y DVD para alquiler y compra.

La película cosechó más de veinte galardones internacionales, entre los que se encuentran los Premios del Público de los Festivales de Málaga y Alcalá de Henares; Mejor Película en el Festival de San Antonio, Texas; Premios del Gran Jurado en Rhode Island, en el Festival de Big Bear, California, y en el Festival de Hope and Dreams, New Jersey, la medalla de Oro del Festival Houston... De especial notoriedad ha sido el Alma Award que se otorga en Los Ángeles a la Mejor Película Independiente del Año. "No Turning Back" se ha estrenado en junio de 2003 en salas comerciales de los Estados Unidos.

A partir de 2001 Julia reside en España, pero sigue manteniendo el contacto con Norteamérica cuya atención le origina realizar varios viajes. A su vuelta en Madrid redactó para la televisión series como *Motivos Personales* (Boomerang-Idayvuelta Producciones), *Siete Vidas y Mis Adorables Vecinos* (Globomedia), o *La Cocina de Baldo* (Intercartel).

Su dedicación al cine viene avalada, entre otras obras, para Cartel, llevó a cabo la Dirección de Producción en Florida y fue co-guionista de un largometraje documental sobre Joaquín José Martínez, estrenado en salas comerciales en junio del 2003, y que ha sido adquirido por Vía Digital y TVE. También ha co-escrito el largometraje *Florida vs. Martínez*. Para Extra Producciones ha elaborado el tratamiento de la película de animación *Elayon*, que en el 2002 recibió una ayuda del Ministerio de Educación y Cultura para su desarrollo.

También en el 2001, Montejo fue contratada como Responsable de Contenido de Imago Mundi, una nueva sección creada dentro de la empresa de telecomunicacio-

nes Genasys II España. Allí desarrolló proyectos multimedia y aplicaciones de la tecnología dirigidas tanto al sector servicios como al de entretenimientos.

Ha trabajado como guionista, editora de guiones y directora de locuciones, del programa *Rodando* emitido en el canal Gran Vía, de Vía Digital durante un año y hasta la extinción del programa, desde junio 2002 a junio de 2003. Como periodista colaboradora del Grupo Zeta ha publicado reportajes en revistas como “Iberia Excelente” o “Entorno de Actualidad”.

Actualmente ha conseguido financiación del Gobierno de Navarra para el desarrollo del largometraje *La Rueda de la Vida*. En Estados Unidos firmó a principios del 2005 un contrato de opción para su comedia romántica *The Virgin Mary* con las productoras Apuesta Film y Sobinni. La opción ha sido renovada durante el 2006.

Ha sido galardonada con el primer premio del *I Concurso Internacional de Cortometrajes* de La Rioja 2005 que, además de la dotación económica, consiste en la producción del film.

Otra de sus actividades se cifra en la enseñanza universitaria. Desde 1999 a 2005 la joven novelista fue Profesora Asociada de Guión Audiovisual en la Universidad de Navarra y actualmente imparte la asignatura de *Historia del Cine y Guión Audiovisual* en el Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Complutense. Además imparte talleres de cine en la Universidad Pública de Navarra (UPNA), donde ha participado como jurado en varios concursos de guión y como ponente en distintos cursos de verano. Ha colaborado en los Master de *Gabinetes y Comunicación y Turismo* de la Universidad Complutense, en cursos y talleres de Guión de La Casa Encendida, de la Obra Social Caja Madrid, y en el Master de Cine del C.E.U. de Madrid.

La guionista centrada su carrera en el guión cinematográfico en estos últimos años da un giro en su actividad intelectual y se sumerge en el género narrativo, de este modo se cumple su confesión que toda su carrera está realizada a base “de la disciplina y la constancia”².

En octubre de 2005 se descubre su universo fantástico, fue finalista del Premio de Novela Ciudad de Torrevecija (Plaza y Janés) con la novela *Eva Desnuda*, publicada por la editorial EDAF en diciembre del mismo año. Ahora vive dedicada a la creación literaria y en un tiempo no muy lejano disfrutaremos de su nueva novela.

1. Título, comienzo, desenlace y final de la novela

El título de la narración *Eva desnuda*³ es sugerente, en principio nos traslada a la Biblia en su sentido más literal. La autora reconoce: “hay muchas referencias durante

2. Armendáriz, M. J., “Optar a este premio con mi primera novela ha ido una sorpresa”, *Diario de Noticias* (2-X-2005), p. 84.

3. Montejo, Julia, *Eva desnuda*, Madrid, EDAF, 2005.

la novela a Eva y Adán, a un falso paraíso, a como el paraíso lo construimos o lo destruimos nosotros”⁴. Eva primera mujer y motivo de seducción para el hombre a través de su desnudez. Por un lado, alude a una lectura denotativa, el papel que Eva la protagonista desempeña en la vida social, el medio que emplea para obtener su economía: se desnuda en un Peep Show todas las noches para deleite de los visitantes. Trabajo que realiza para sobrevivir porque está muy lejos de parangonarse con su forma de ser. Por otro lado, la connotación se aprecia porque la heroína ha llevado un pasado turbio del que quiere olvidarse y rehacer su vida. Pero debido a las circunstancias en las que se encuentra, enamorada de Adán, quiere ser sincera con él y se ve obligada a confesarle su realidad. Le hace partícipe de su infierno juvenil lleno de luces y sombras. Así, cuenta al joven todo aquello que quería desterrar de su vida, desnuda su propia alma

El inicio de la novela se realiza in media res, Eva vive su vida independiente pasada su juventud. Asomada a la ventana contempla a Adán en su casa y en medio de un temporal de nieve, con un frío inmenso. “La nieve... Los copos revoloteaban como finos pétalos de estrella”⁵. Eva percibe esta sensación de frialdad, como signo de su desdicha y presagio de que algo inesperado, radiante va a suceder. También percibe la nieve como amor, reconoce que “el amor con que había soñado siendo niña y que había olvidado: un campo cubierto por nieve virgen, nieve blanca que nadie hubiera pisado”⁶. Y al final se reproduce a la inversa, unidos en el amor, vemos como “De nuevo empezaron a caer unos copos de nieve”⁷. En este caso la sensación de felicidad de ambos la expresa Tony, como realización de esa predicción. A pesar de todo ello un frío embarga a Eva, que posiblemente sea el culpable de que dicha relación, tal vez, no tenga futuro.

El final de la novela se ofrece bajo dos vertientes: el desenlace⁸ se realiza en el momento que Manolo se enfrenta a Ramón y atónito observa hasta donde es capaz de llegar por conseguir sus objetivos. Entonces descubre la verdadera identidad de Ramón: Ha cometido el asesinato del policía y lo más horrendo confiesa ser el homicida de su mujer en estado de gestación. Se enfrenta y en el forcejeo la pistola se descarga y mata al homicida e inmediatamente se realiza la justicia poética⁹, eximidos Eva y Adán de estos asesinatos, comprende que la agresividad de Adán fue en propia defensa. Emplea la justicia que dimana de su propia autoridad y les ayuda a huir. Hasta aquí se ha conseguido el objetivo del triunfo del amor, pero, al final el narrador deja abierta una puerta a la desilusión, “Eva... con una sonrisa cargada de aliento de un nuevo principio. Su nueva vida... un amor con fecha de caducidad, has-

4. I. C., “Entrevista a Julia Montejo escritora pamplonesa”, *Diario de Navarra* (20-XII-2005), p. 69.

5. Montejo, Julia, *op. cit.*, p. 10.

6. *Ibid.*, p. 241.

7. *Ibid.*, p. 277.

8. *Ibid.*, pp. 270-74.

9. *Ibid.*, pp. 276-77.

ta qué momento del viaje seguiría con ella”¹⁰. ¿Es Adán el que romperá el idilio? Tal vez por su juventud, inexperiencia, más adelante descubra su locura de amor: una chica mayor que él, añorará su mundo juvenil, pragmáticamente sin economía y sin porvenir. O el fracaso será por parte de Eva: pasado el primer arrebató amoroso, de nuevo se sentirá fracasada, frustrada por una relación donde el joven no tiene su edad, sus propios gustos y sus mundos son diferentes. Sentirá, otra vez, diluida su identidad.

2. Análisis de la estructura

La novela tiene una estructura circular comienza y termina igual. El tiempo metereológico es el eje de la circularidad. El contenido narrativo, 277 páginas, está repartido a lo largo de treinta capítulos con una distribución lineal general¹¹:

<i>1º Macrosegmento</i>	<i>1ª Bisagra</i>	<i>2º Macrosegmento</i>	<i>2ª Bisagra</i>	<i>3º Macrosegmento</i>
Tiempo de actuación. Presentación de los personajes. Se conocen mediante la ventana.	Cena de Tony con la madre de Adán. Escapada de éste para ver a Eva.	Preparación. Reflexión para la agresividad. Muerte de Tony, huida con Eva y ayuda de Ramón.	Tiempo de agresividad. Muerte de Sofía y del policía. Persecución del trío.	Enfrentamiento de de Ramón con Eva, Adán y Manolo. El policía aclara sus conjeturas. Ramón responsable de las dos muertes. Eva y Adán no son culpables. Visa y dinero. Resolución final: justicia sobre la justicia.

El tiempo histórico, tiempo de actuación se encuadra dentro de este primer macrosegmento. Hace una breve información de los personajes principales para continuar con las reflexiones, el conocimiento entre Adán y Eva y la presentación de sus personas, sus inquietudes, así como el acontecimiento de conocerlo a través de la mirada por la ventana, espacio de la casa de Adán.

10. *Ibid.*, p. 277.

11. Prado, J. M., *Cómo se analiza una novela*, Madrid, Alhambra, 1983.

La primera bisagra la cena y preparación de la boda de la madre de Adán con Tony. Así como la irrupción y comentarios de él. La huida de Adán de su casa por la madrugada y el encuentro con Eva a través de la cabina, así como, su actuación en el Peep Show. Además de la conversación con Manolo policía, padre de su cuñada.

Reflexiones que hace Adán sobre su encuentro con Eva, relacionándolo con su mundo y las sugerencias que se hace Eva sobre la relación con un chico de quince años menor que ella. Sus vidas que transcurren con armonía y cotidianidad, acusan las impresiones que han sufrido ambos tras sus descubrimientos.

La segunda macroestructura, preparación para la agresividad. La compone el encuentro del protagonista con Tony, el amante de su madre, en el bar. Su comportamiento, atrevimiento con Adán y su muerte. Eva y Adán necesitan huir, para ello Eva se acuerda de su hermano Ramón que vive felizmente casado con Sofía con quien va a tener un hijo. Le pide ayuda, pensando en el presente. Necesita dinero 2.900 euros de sutrabajo y él lo puede pedir por adelantado al Calvo dueño del Peep Show.

La segunda bisagra, la propia agresividad. Ramón se enfrenta a todo aquello que le impide realizar su cometido, mata a su mujer y a un policía al atacar Eva y Adán las sacas de la Caja de Ahorros. Quiere enfrentarse a Adán y necesita volver a conquistar a Eva, tras hacer patente su autoridad, procurará inmiscuirse en la vida de Eva y volver al pasado. En esos momentos la policía persigue a los tres.

El último macrosegmento presenta el desenlace mediante el enfrentamiento de Ramón con Eva y Adán y después con Manolo que aclara sus conjeturas: Ramón es responsable de los asesinatos anteriores, hecho que exime a Eva y Adán. La resolución final: Manolo otorga dinero dos mil euros y una visa a la pareja para que huyan. De este modo, impera la justicia personal sobre el poder de la justicia.

3. El viaje y la búsqueda entre la agresividad y el amor

La base temática sobre la que se cimienta la estructura de la obra la configura el viaje, la búsqueda como consecuencia de la agresividad y el amor. Son temas clásicos de la literatura que existen desde Homero esbozados en *La Iliada* y *La Odisea*, que se han repetido con más o menos frecuencia en diferentes obras literarias. En esta circunstancia la temática se repite, la peculiaridad estriba en que se reflejan en actos, hechos, adaptados a personajes y ambientes del siglo XXI.

El viaje como acción de la novela tiene un valor denotativo, pero tiene una lectura semiótica en tanto que lo realizan llevados por el subconsciente. En cierto modo viaje y huida aquí se identifican aunque ambos están impregnados de su correspondiente valor denotativo y semiótico. Los personajes huyen de sus situaciones y buscan afanosos remedios a sus frustraciones. Eva y Adán viajan a Salamanca, pero huyen del homicidio que ha perpetrado Adán sin intención de cometerlo, sin embargo éste ha sido el resultado. Eva bailarina de strepyease refugiada en una soledad hermética y gris huye de sí misma y de un pasado cruel.

Acompaña a Adán porque en cierto modo quiere olvidar su pasado, su trabajo denigrante y ayudar a este joven a seguir puro: salvarle de la vida que le espera tras el asesinato. Busca ser dueña de su vida, de sus actos y alcanzar su propia identidad, de este modo comenzará una nueva vida junto al joven de quien se ha enamorado. No saben dónde ni cómo ni de qué vivirán, pero se lanzan desde su pueblo del norte hasta Salamanca. Recuerda a las huidas de las películas americanas. No es un viaje lejano, ni con sentido, no obstante proporcionado al poco dinero que poseen y a sus intenciones, huir del lugar de los hechos. Ambos añoran un mundo ideal posible, sin problemas con la justicia, olvidando la culpabilidad que llevan consigo.

La búsqueda la emprende Ramón con la intención de otorgarle dinero a su hermana, mas los celos dominan el interior de su ser: pensar que Eva ama a otra persona lo desenfrena y acomete una búsqueda mortal. Tal es así, que en ese frenesí asesina a Sofía ya que se opone a su marcha, y a un policía que le ataja el camino. Él emprende el viaje de búsqueda del amor pasado que se convierte en viaje de huida de sus hechos delictivos.

La agresividad y el amor componen los factores determinantes para que se realice el viaje y la búsqueda. Realmente, la violencia se percibe en un ámbito sórdido donde se desarrolla la acción. Así se manifiesta en el comportamiento de los personajes, de esta manera la violencia de su compañera Amelia trabajadora del Peep Show “había tenido que ir a practicarse un aborto”¹², debido a que su medio de vida se cimentaba en el culto al cuerpo.

A veces, para combatir la provocación en la que viven inmersos se expresan mediante la propia violencia, la actuación de Adán, adolescente tímido que ante el comportamiento cruel de Tony con su madre y con él recurre a la agresividad, sin pensar en el homicidio.

Por otro lado, la virulencia se emplea para lograr los objetivos en un ambiente aciago que exige la lucha continua para mantener la propia identidad e incluso la acometida suele ser feroz para triunfar en la sociedad. Así el comportamiento de Ramón, que en su deseo de conseguir su propósito de perseguir y dominar de nuevo a Eva, asesina a Sofía en su enfrentamiento y al policía.

Otro elemento constitutivo suele ser la agresividad sexual, presente en todos los ámbitos. Se intenta lograr el amor o suele ser un recurso para conseguir el afianzamiento de la propia personalidad o economía. La madre de Adán, se muestra “provocativa, estaba dispuesta aguantar... lo que fuera. Los que subían a aquella casa, subían siempre a lo mismo”¹³. “Parecía una monita vieja y presumida. Su comportamiento provocativo y atrayendo a todos los hombres a su casa”¹⁴, y las relaciones incestuosas entre Eva y su hermano.

12. Montejo, Julia, *op. cit.*, p. 14.

13. *Ibid.*, p. 13.

14. *Ibid.*, p. 19.

Cada una de las manifestaciones vienen avaladas por un lenguaje combativo que connota el registro empleado por los personajes que pone de manifiesto su clase social y nivel cultural bajo o medio, y, por supuesto su personalidad forjada en un ámbito duro e incluso cruel. Crea un lenguaje metafórico que en ciertos momentos animaliza a los personajes a Adán le llamaba su madre “lagartija”, sus opiniones sobre Eva, “tía”, “zorrón”. Compara a su madre y Tony con seres no humanos como “alienígenas tragones que hubieran bajado a la tierra dispuestos a comerse todas las cucarachas del planeta”¹⁵. O con personas relacionadas con los animales, a Tony lo identifica con “un encantador de serpiente”¹⁶. Otras veces son las onomatopeyas de la mamá de Adán que emite un “gruñido, el sonido que podía haber salido de la garganta de cualquier animal peludo y de cuatro patas...”¹⁷. Eva canaliza el poder que su hermano ejerce sobre ella en una araña (...) “con su tela blanca y esponjosa. La discreta cazadora siempre enmascarada en un ropaje de immaculada pureza. Y sus víctimas caían una a una. Tenía que alimentarse. Estaba en su naturaleza”¹⁸.

Los términos referentes al lenguaje sexual son variados, así comienza la novela “Érase una vez (...) mi puta vida”¹⁹. El narrador lo inserta porque conoce el pensamiento de Eva, ya ha hecho un balance de cómo transcurre su existencia. Tras su salida del reformatorio no llevaba una vida deseable y a todo trance quiere olvidar. Una existencia que sólo le ha deparado convertirse “en un cadáver putrefacto y maloliente”²⁰.

Para hablar de Eva tanto la madre de Adán la menciona “nace puta”, “spagar”²¹, como Sofía. La madre ante los halagos de Tony “casi tiene un orgasmo allí”²². También en el criterio de Adán, Tony es un hombre perverso. Se asombra de su personalidad enfermiza, para ello, recurre a elementos táctiles “la mirada pegajosa de Tony a Adán que se le adhería por todo el cuerpo”²³, o al sentido olfativo, “Tony bloquea a Adán, lo huele y le crea nerviosismo”²⁴. Siente ante él “asco”²⁵.

Otros personajes se manifiestan provocadoramente: Un asiduo al bar Cohen “Susurraba a la chica guarradas al oído mientras le acaricia el culo”. O en el vestir, la chica “llevaba un minivestido transparente para cubrir lo imprescindible”²⁶.

O las lecturas de Adán “*La agudeza erótica* ya que no había televisión sobre hotline, ni porno por las noches”²⁷.

15. *Ibid.*, p. 29.

16. *Ibid.*, p. 21.

17. *Ibid.*, p. 16.

18. *Ibid.*, p. 239.

19. *Ibid.*, p. 10.

20. *Ibid.*, p. 14.

21. *Ibid.*, p. 17.

22. *Ibid.*, p. 20.

23. *Ibid.*, p. 22.

24. *Ibid.*, p. 29.

25. *Ibid.*, p. 31.

26. *Ibid.*, p. 32.

27. *Ibid.*, p. 24.

Hasta los lugares incitan al ataque sexual, como el Pee Show, el baño de la cafetería, el dormitorio de la madre de Adán y la pista de baile de la discoteca. E incluso la noche incita a la violencia, la hora nocturna ayuda a escapar y a cometer los homicidios.

Otro de los componentes temáticos de la novela y desencadenantes de la huida y la búsqueda es el amor, alrededor de él se desarrollan hechos y ardidés de los propios protagonistas para conseguir sus objetivos. “Una historia de pasiones desatadas, sexo, ternura y violencia, en la que el deseo y la fatalidad obligarán los personajes a actuar en situaciones límites”²⁸. Siempre se mueven en un amor pasión y en cierto modo depravado. Partimos de que la pasión amorosa esta enfocada a través de tres triángulos amorosos. Cada uno se origina con diferentes personajes. Eva y Román componen los ejes de dos triángulos. El primero formado por Eva que ha descubierto, por fin, su amor puro por Adán que a su vez se siente atraído y enamorado de ella. Ha truncado su niñez, las pretensiones de Tony y busca en la protagonista la salvación que no es más que la culminación del primer amor. Tras muchas vicisitudes impropias de su edad logra su amor. Por último, Ramón cegado de un amor-pasión enfermizo por su hermana. Pasión que le ha cegado durante toda su vida, y le impulsa a sentirse capaz de todo por conseguir su objetivo.

El segundo triángulo, Ramón que rehace su vida al unirse en matrimonio con Sofía: formar una familia estable y será padre cuando nazca su hijo. Realmente, Ramón en cuanto tiene ocasión la suplanta por Eva. Sofía vive engañada y ve truncada sus aspiraciones de vivir el amor en plenitud con Ramón.

Otro triángulo lo constituye la madre de Adán, Tony y Adán. La madre de Adán se siente joven aún y desea rehacer su vida con un hombre que la ame. Tiene el acierto de enamorarse de un chico más joven que ella y cegada por su pasión no descubre que Tony no la ama. Fracasa por la insensatez y la propia agresividad que engendra. Tony tiene otro objetivo al querer casarse con esta señora. Arrebatado por un deseo enfermizo: estar más cerca de Adán y relacionarse con él. El adolescente no ve clara esta relación, no obstante acepta desde el engaño y la inocencia. Por otro lado, el marido en potencia sería Manolo, vive preocupado por ella aunque no manifiesta su amor.

4. El Narrador

“Esta es la historia de mi puta vida”²⁹, aparece al comienzo de la novela, como si de un diario y narración autobiográfica se tratase, pero es un espejismo porque quien

28. A. O. L., “La guionista Julia Montejo publica su primera novela”, *Diario de Noticias* (2-XII-2005), p. 77.

29. Montejo, Julia, *op. cit.*, p. 9.

cuenta es un narrador omnisciente que supone el pensamiento y forma de expresarse de Eva. Este narrador domina absolutamente el tiempo, la conciencia del personaje y el control del escenario.

A veces habla por sí mismo. En ocasiones, se manifiesta al unísono con los personajes de tal manera que emiten una voz dual en la que es irreconocible cada una de las voces. Suele expresarse con Eva, Ramón y Adán. Se sitúa en el interior de estos personajes para percibir el mundo representado a través de sus ojos.

El narrador se muestra muy peculiar, constantemente está cuestionando al lector mediante preguntas retóricas que no esperan respuesta y que él mismo va aclarando. Por otro lado, el narrador ve en la distancia observa “el color verde de los ojos”³⁰ de Adán, mientras Eva no puede verlos. El narrador gestiona el tiempo, lo desacelera mediante la digresión reflexiva que abunda en la novela y lo detiene la acción a través de un discurso comparativo y, a veces, valorativo.

En muchas situaciones crea las escenas cuando se oculta y deja hablar a los personajes con una serie de diálogos rápidos y contundentes que rompen la monotonía de la descripción y narración. Expresan mayor naturalidad y representan fielmente la voz del personaje. Se muestran varios tipos de diálogos³¹. Generalmente emplea la voz narrada y diálogo narrado que componen los atributos del discurso indirecto libre. Así, se muestra más distante, pero se da mayor información. De este modo, el yo narrador-personaje se vislumbra de forma escondida mediante el narrador omnisciente.

–Sí –dijo Adán (...) se dio cuenta de que tenía que conseguir que la sangre volviera a subir hasta su cerebro rapidito o toda su conversación se limitaría a monosílabos y preposiciones. ¡Dios, y ella a sus espaldas, desnuda! Ese pensamiento no le ayudaba a relajarse. No le ayudaba.

–Tienes muchos libros –brillante. Si seguía así la dejaría anonadada en un pispás.

–Me gusta leer –respondió Eva, que ya no quería ponérselo más difícil–; si quieres puedes echar un vistazo a ver si te gusta algo³².

También utiliza el monólogo interior por medio del narrador omnisciente en tercera persona y con un estilo indirecto libre. Mediante éste se conocen los pensamientos, sentimientos y diatribas de los personajes.

Pero Eva ya se había quedado una vez al margen, y por ello, había pagado uno de los precios más altos que puede pagar una mujer. No volvería a cometer el mismo error. El mismo no. Se fijó en que el cuerpo de Adán parecía haber mermado. (...) Eva temió que en ese tira y afloja (...) La maldad era, para Eva, una alteración perversa de la esencia huma-

30. *Ibid.*, p. 11.

31. Beltrán Almería, Luis, *Palabras Transparentes*, Madrid, Cátedra, 1992.

32. Montejo, Julia, *op. cit.*, p. 64.

na. Ella conocía ese mundo. (...) Había vivido años a sus puertas negras, seductoras (...) Había visto entrar a decenas de personas (...)»³³.

En circunstancias, aparecen los diálogos con *verbum discendi* que sugieren una actitud distanciadora, como algo sucedido y relatado.

–Y si nos llevamos la furgoneta? –preguntó Adán (...)
–¿Crees de verdad que podemos llegar muy lejos con ella? (...)
–Por favor, déjenos, señorita, (...) déjenos marchar –rogó la mujer.
–Coge las sacas, Adán –pidió Eva (...)
–Venga Eva, no te pases. Apuesto a que tienes un buen seguro, ¿a que sí? –preguntó Adán³⁴.

Así los verbos “preguntó”, “crees”, “pidió”, son los ejes de este tipo de diálogos.

En la mayor parte de los casos el narrador finge que cede la palabra a los personajes. Se limita a introducir el discurso para que se exprese libremente. Se origina la desaparición de los verbos y ello comunica que el lector se sienta más próximo a la conversación, como si la viviese directamente.

–Siento mucho molestarla con todo esto, pero necesitamos información lo antes posible. (...)
–Usted dirá.
–Entiendo que es usted la prometida del señor Antonio López.
–¿Conoce algún miembro de su familia, a alguien a quien podamos contactar?
–No. (...)
–Lo siento, pero no conozco a nadie. Era huérfano y creció en un orfanato.
–Pero si se iban a casar, supongo que tendrían invitados. ¿El padrino, quizá? (...)
–Su mejor amigo vive en el Sur y Tony me dijo que no podría venir porque su madre estaba apunto de fallecer. (...)
–¿Y a usted no le extrañó no conocer a ningún amigo ni miembro de su familia?³⁵.

También colabora a la estructura de la obra el monólogo memoria en primera persona, autobiográfico con el que relata Eva su vida anterior a Adán. Se focaliza en el pasado.

“Mi hermano nunca me había hecho caso, o más bien ninguno. Pero un día mientras desayunábamos para ir a la escuela, empecé a notar que me miraba mucho. Pensé que igual me había manchado la cara o algo y le pregunté. (...)”

De este modo las confidencias de Eva que emanan de lo más profundo de su ser, como un deseo de compartir su infortunio, se muestran más cercanas.

33. *Ibid.*, p. 79.

34. *Ibid.*, p. 160.

35. *Ibid.*, pp. 179-80.

5. Los personajes

La novela se nutre de un grupo de personajes con una serie de rasgos que los individualizan, a la vez les confieren unidad y los aíslan del resto a partir de la oposición con respecto a los demás. Así mismo, justifican sus comportamientos y las relaciones que establecen con el resto de los personajes. La caracterización de los personajes no es muy profunda, poseen las peculiaridades suficientes para darles consistencia. Los conocemos por las informaciones y exposiciones del narrador y por las opiniones directas de los demás personajes cuando hablan de sí mismos o sobre los demás o de las relaciones que mantiene entre ellos. Unas informaciones atienden a las sensaciones e ideas que ellos mismos confiesan o a los hechos que plasman. Otras atañen a su físico, a su carácter. Y, por supuesto se deducen por las acciones que realizan. Entre todos ellos destacan por su complejidad y su capacidad de sorprender: Eva, la agredida; el agresor, Román y Adán experimentado y amante. El resto de los personajes siempre se manifiestan en función de los principales.

5.1. Eva anti-héroe femenino

Según Care Santos “Las heroínas las ha habido desde que se cuentan historias... lo nuevo sea la mirada que sobre ellas lanzan las autoras (...) y que está en la clave de la autenticidad de la protagonista”³⁶. De ahí, se deduce como en la literatura dominan heroínas confeccionadas con muy diferentes patrones dependientes de la época histórica y en función de los mundos sociales a los que pertenecen. Así, unas proceden de clases sociales elevadas como sucede con la mayor parte de las heroínas del siglo XIX tales como Ana Ozores,³⁷ Emma Bovary³⁸, Sra. Renal³⁹, Nucha⁴⁰, Manolita⁴¹, Jacinta⁴², Ana Karenina⁴³, etc. De una clase media como Marhe⁴⁴, Nela⁴⁵, Eugenia⁴⁶, Renatata⁴⁷, etc. Frente a las señoras, el contrapunto lo representan las criadas que desde la Celestina hasta la actualidad tienen su vigencia en la literatura española, tanto por la ayuda que prestan a sus señoras, como por los desacatos que les impar-

36. Santos, Care, “Eva desnuda”, *El Cultural del Mundo* (12-XII-2006), p. 16.

37. Alas, Leopoldo, *La Regenta*, Ed. Juan Oleza, Madrid, Cátedra, 1989, 2 vols.

38. Flaubert, Gustave, *Emma Bovary*, trad. Germán Palacios, Madrid, Cátedra, 1986.

39. Sthendal, Henri Bayle, *Rojo y negro*, trad. Emma Calatayud, Madrid, Cátedra, 1985.

40. Pardo Bazán, Emilia, *Los pasos de Ulloa*, Ed. Nelly Clemessy, Madrid, Espasa-Calpe, 1987.

41. Pardo Bazán, Emilia, *La Madre Naturaleza*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.

42. Pérez Galdós, Benito, *Fortunata y Jacinta*, Ed. Francisco Caudet, Madrid, Cátedra, 1985, 2 vv.

43. Tolstoi, Lev, *Ana Karenina*, trad. Josefina Pérez Sacristán, Madrid, Cátedra, 1986.

44. Zola, Emile, *La conquista de Plassans*, trad. Esther Benítez, Madrid, Alianza, 1982.

45. Blasco Ibáñez, Vicente, *Cañas y Barro*, Madrid, Aguilar, 1967, vol. I, pp. 817-922.

46. Balzac, Honore, *Eugenia Grandet*, Madrid, Club Internacional del libro, 1993.

47. Goncourt, Edmond y Jules, *Renata Mauperin*, Barcelona, Editors, 1990.

ten, al ser personas que están en contacto con las damas, saben de sus deseos y fracasos. Sin olvidar el papel tan importante de ayuda y comprensión que desempeñaron en el siglo XIX, tales como Amparo⁴⁸, Petra⁴⁹, Nastasi⁵⁰, Rose⁵¹, etc. o las que desaprueban el comportamiento de sus señora como Papitos⁵², Ángela la Diabla⁵³. Ya, en esta época fue una excepción, Amparo mujer trabajadora de una fábrica⁵⁴, Marianela rústica enamorada del señorito⁵⁵, Sabel mujer campesina capaz de enamorar a su señor⁵⁶ o la alcohólica Gervaise⁵⁷, etc.

Actualmente, en general, se crean otros modelos de mujeres más independientes, capacitadas, procedentes de una clase social media, con un nivel cultural alto que desempeñan un lugar en el mundo social y en el trabajo⁵⁸. Suelen ser universitarias, como novelista con una beca Fulbright Julia Varela⁵⁹, restauradora de Arte Chiara⁶⁰, pintora como Elsa⁶¹, Agueda historiadora y archivera⁶², Fidela publicista⁶³, Brezo Varela y Elena Morales geógrafas, Maravillas Egea psicóloga⁶⁴, Malena licenciada en Filología Inglesa⁶⁵, Laura fisioterapeuta, Amanda prostituta de lujo⁶⁶ evoca a Naná mujer degradada en un elevado nivel social⁶⁷, etc. A su vez, muchas de ellas son madres y forman una familia.

En pocas ocasiones, la heroína procede de los bajos fondos de la sociedad, vive en ambientes denigrantes, como es el caso de Dorotea empleada de hogar con mentalidad depravada⁶⁸, Dina Cusmano con un pasado oscuro regenta un hostal⁶⁹, Rosario

48. Pérez Galdós, Benito, *Tormento*, introd. F. C. García de Robles Madrid, Aguilar, 1981, v. I.

49. *Op. cit.*, nota 37. Barrera García, Consuelo, "Tiempo de manipulación en *La Regenta*", *Huarte de San Juan* (1995), pp. 57-76.

50. *Op. cit.*, nota 38.

51. *Op. cit.*, nota 44.

52. *Op. cit.*, nota 42.

53. Pardo Bazán, Emilia, *Insolación*, Madrid, Taurus, 1980.

54. Pardo Bazán, Emilia, *La Tribuna*, Madrid, Cátedra, 1989.

55. Pérez Galdós, Benito, *Marianela*, Ed. Joaquín Casaldueiro, Madrid, Cátedra, 1984.

56. *Op. cit.*, nota 40.

57. Zola, Emile, *La Taberna*, Ed. Francisco Caudet, Madrid, Cátedra, 1987.

58. Barrera García, Consuelo, "Miradas en la narrativa de finales de dos siglos". Se estudian las diferencias y similitudes entre las heroínas de finales del siglo. *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica. "Miradas y Voces de fin de siglo"*, Madrid, Asociación española de semiótica, 2000, vol. I.

59. Castro, Luisa, *La Segunda mujer*, Barcelona, Seix Barral, 2006.

60. Prada, Juan Manuel de, *La Tempestad*, Planeta.

61. Freire, Espido, *Melocotones helados*, Barcelona, Planeta, 1999.

62. Martín Gaité, Carmen, *Lo raro es vivir*, Barcelona, Anagrama, 1996.

63. Rigalt, Carmen, *Mi corazón que baila con espigas*, Barcelona, Planeta, 1997.

64. Gopegui, Belén, *La escala de los mapas*, Barcelona, Anagrama, 1993.

65. Grandes, Almudena, *Malena es nombre de tango*, Barcelona, Tusquets, 1994.

66. Millás, J. J., *Laura y Julio*, Barcelona, Seix Barral, 2006.

67. Zola, Emile, *Naná*, trad. Francisco Caudet, Madrid, Cátedra, 1988.

68. Regas, Rosa, *La Canción de Dorotea*, Barcelona, Planeta, 2001.

69. Prada, Juan Manuel de, *La Tempestad*, Barcelona, Planeta, 2000.

barrendera⁷⁰, etc. En esta narración, Eva la anti.heroína es un ser insignificante, con un pasado demoledor y sin perspectiva de futuro. Arranca de una vida sórdida, incestuosa y deplorable. Lucha por sobrevivir en un ambiente degradante.

5.2. Eva heroína agredida

Eva representa la protagonista en torno a la cual gira la acción, a su vez, también es la destinataria de todo cuanto sucede a su alrededor. Respecto a su físico “morena alta, muy guapa” opina Leti. Adán la observa “de blancura marmórea, (...) vientre plano, planísimo, sin un gramo de grasa, (...) pecho mareante (...) largo cuello”⁷¹. Y, “emanaba un perfume dulce, sensual, atrayente”⁷². Opinión que coincide con el narrador. Confiesa su gusto por el “perfume que la transportaba a tierras remotas a fumadores de opio para emperadores donde solo se escuchaba el rasgueo de instrumentos de nombre imposible”⁷³. En contraposición Eva: “Odiaba el sudor. Incapaz de meterse en la cama sin ducharse, desde niña”⁷⁴.

Respecto a su forma de vestir Adán la ve “botas altas, minifalda y pinturas de guerra... seductora”⁷⁵.

En relación a su comportamiento Manolo la percibe misteriosa y poco comunicativa: “No soltaba prenda. Jamás había estado en su casa ni conocido a ningún amigo... estaba convencido de que era una persona que valía la pena”⁷⁶. En cambio, sobre su reputación Sofía la cataloga: “es una puta de tomo y lomo... que tiene poquísima cabeza”⁷⁷. “Desde que salió del reformatorio su tía no la había vuelto a ver y pensaba que todos los parientes se habían llevado un pedacito de su carne para esconderla en el lugar más oscuro y vergonzoso de sus madrigueras”⁷⁸.

En este caso, Eva encierra el misterio de su conflictividad, por un lado procede de una infancia turbulenta, y de un reformatorio donde fue ingresada por perversión. Superada su adolescencia se contempla como una mujer con una vida dura, incomunicada y aislada que no tiene perspectivas para cambiar su situación social y se encierra en sí misma. “Una antinatural barrera protege a Eva de sus familiares”⁷⁹, hecho que descubre Adán cuando llegan al hotel de su tía Paquita.

70. Lindo, Elvira, *La palabra tuya*, Barcelona: Circulo de lectores, 2005.

71. Montejo, Julia, *op. cit.*, p. 43.

72. *Ibid.*, p. 128.

73. *Ibid.*, p. 124.

74. *Ibid.*, p. 15.

75. *Ibid.*, p. 17.

76. *Ibid.*, p. 93.

77. *Ibid.*, p. 125.

78. *Ibid.*, p. 98.

79. *Ibid.*, p. 99.

En realidad, su presente se muestra halagüeño. Su amor por Adán le invita a deshacerse de todas las trabas y rehacer su vida, empezar de nuevo. Tienen que vencer multitud de obstáculos: la edad que los diferencia, la falta de economía, la carga de un asesinato que pesa sobre Adán, un lugar donde vivir en armonía. No es fácil la determinación que ha tomado. Huye por salvar a Adán o se fuga por su propia salvación. Dos seres en busca del paraíso.

Por otro lado, su desasosiego se configura por las agresiones recibidas en su infancia por su hermano. “Se sentía que la persona que llevaba dentro había muerto hacía mucho, mucho tiempo”⁸⁰. Eva culpa a Ramón de “su ignominia como mujer, como hermana y como hija desde su relación con él desde los once a los quince años”⁸¹. Sufre la agresión en su ser, agobiada por la frustración e insatisfacción. Quiere salir de esa situación. En el momento que ve un atisbo de felicidad para rehacer su vida, se aferra a él. Desea que se produzca un cambio en su existencia. Su conflictividad se recoge en el despedo de su vida pasada e incestuosa, en concreto de Ramón y realización como ser humano libre de las trabas y dominio de él⁸². Su degradación se acrecienta con la agresividad personal que percibe al tener que desnudarse todas las noches en la cabina del Peep Show.

Ahora se encuentra en una situación límite. Cuando recurre a su hermano descubre que algo rebulle en su interior que le inclina sin pensarlo al mal, y a unirse como un complemento a él, porque ella participa del alma que él no tiene. “Un nuevo ser con dos almas: la de Ramón putrefacta y la suya propia”⁸³. Cuando logra vencer todos estos infortunios no se manifiesta totalmente feliz, marchaba “cargada del aliento de un nuevo principio. Su nueva vida, su búsqueda del paraíso comenzaba junto a un amor con fecha de caducidad probable, pero del que nadie podía saber (...) hasta qué momento del viaje seguiría con ella”⁸⁴. El narrador lee en su conciencia sus sentimientos y concede un final lleno de perplejidad después de tanto luchar. Si será feliz con el amor de Adán o alguno de los dos se cansará, si volverá a otro amor depravado, si continuará añorando a su hermano o seguirá frustrada toda su vida sin confiar en nadie.

5.3. Ramón caballero depravado

Ramón su personalidad es muy compleja, se percibe como personaje redondo por las implicaciones que tiene en la vida, no obstante se mueve siempre bajo la acción de

80. *Ibid.*, p. 14.

81. *Ibid.*, p. 137.

82. A. O. L., “La guionista Julia Montejo publica su primera novela”, *Diario de Noticias* (2-XII-2005), p. 77.

83. Montejo, Julia, *op. cit.*, pp. 169-70.

84. *Ibid.*, p. 278.

tres impulsos la sensualidad, la ambición económica y el afán de ser respetado con el disfraz de la caballerosidad. Las informaciones sobre su físico según Eva: “era un chico muy atractivo (...) es un seductor nato (...). Sus manos y mirada eran hechiceras”⁸⁵. Según Sofía, “tenía unas manos mágicas”⁸⁶. “Su abuelo lo llamaba el sobador”⁸⁷. El narrador confiesa que a Eva, Ramón le asqueaba, “pero también tenía una cualidad de hipnotizador demasiado poderosa”⁸⁸.

Se muestra con doble identidad. Una faceta se observa en los mejores años de su vida. Personaje que aparentemente ha triunfado en su vida. Se ha propuesto una meta y la ha conseguido, nada se opone a su triunfo. Para ello ha sabido adaptar su comportamiento. Se comporta de manera correcta, pero tras esta comprensión en su matrimonio y buenas relaciones con Sofía, a quien salvó del alcohol, existe una apariencia de hombre cabal y caballeroso, halo que no es real.

Marido ideal bajo el punto de vista de su suegro Manolo a quien también intenta engañar. El narrador lo define “con tatuaje de gentleman impertérrito bajo el que Ramón se había camuflado durante años”⁸⁹. Su carácter hipócrita viene avalado por la aseveración de otros personajes. “Era un maestro en convencer al otro de que sus virtudes eran sinceras”⁹⁰. Eva piensa “Ramón solo había llevado aquella vida ejemplar para coger fuerzas”⁹¹. Según el narrador sus modales eran ejemplares “esbozó una sonrisa inexplicable... copiado de vidas ajenas ejemplares. Era el mundo de retazos perfectos que había construido todos estos años, componiendo un collage tan perfecto que solo desde muy cerca podían advertirse los bordes de los pegotes”⁹². Manolo confirma que “llevaban varios años de casados y su vida había sido ejemplar”⁹³. Sin embargo, Sofía sabe de qué y cómo vive su marido y cuando llega una situación límite, se lo echa en cara “Le contaré a mi padre de donde has estado sacando dinero para montar tanto negocio próspero”⁹⁴. Cree que “era el mismísimo diablo”⁹⁵. Según el Calvo no se fía “de sus virtudes, ni de sus modos de caballero, ni mucho menos de cualquier signo de generosidad, por su parte le gustaba tribuirse el papel de víctima (...) junto al de implacable justiciero de su código personal”⁹⁶.

Su otra faceta, de agresor incestuoso la viene ejecutando a lo largo de su vida, unas veces con hipocresía, camuflado por la gentileza y otras se muestra en su total

85. *Ibid.*, p. 141.

86. *Ibid.*, p. 119.

87. *Ibid.*, p. 119.

88. *Ibid.*, p. 143.

89. *Ibid.*, p. 131.

90. *Ibid.*, p. 106.

91. *Ibid.*, p. 147.

92. *Ibid.*, p. 148.

93. *Ibid.*, p. 186.

94. *Ibid.*, p. 134.

95. *Ibid.*, p. 129.

96. *Ibid.*, p. 204.

realidad. La agresividad es su forma peculiar de comportarse y la ha empleado siempre a lo largo de su vida. Al llamarlo Eva resucita su pasión incestuosa que le obligó a matar a su padre en el pasado y auspicia el homicidio de Sofía embarazada, al policía y quedarse con el dinero.

Ramón había tenido amistad y relaciones delictivas con el Calvo desde los seis años y habían participado de todos los juegos perversos juntos. El ejercía un poder absoluto sobre su voluntad, si no era con el razonamiento por la fuerza. El mismo método que emplea para conseguir el dinero de su hermana. Le propina una buena paliza. Eva conocía “sus argucias... era un mago, maestro imparable porque a su habilidad se unía una absoluta falta de escrúpulos”⁹⁷. Sofía sabía que su marido “había sido un delincuente de tomo y lomo, y eso que ella no sabía ni la mitad. Pero hoy era un ciudadano ejemplar...” sin embargo también había comprobado que cuando se trataba de dirimir entre Eva y ella siempre elegía a su hermana⁹⁸.

Su hermano siente por Eva apego⁹⁹ enfermizo que está en correlación con los celos. Él en la totalidad de su ser se halla apegado a Eva y emplea la intensidad del apego, debido a la resistencia que ella opone. En él se convierte en miedo a la pérdida de ese ser, del abandono. De este modo, en Eva busca el goce y saciedad que se traduce en el deseo de poseerla de forma exclusiva.

Tras el encuentro y baile con Eva en la discoteca Ramón reconoce que todos sus negocios, “su mundo perfecto construido con un esfuerzo titánico se evaporó, se desvaneció”¹⁰⁰.

5.4. Adán experimentado y amante

Adán se presenta como el antagonista de Ramón y el personaje desencadenante de la acción al inmiscuirse entre Ramón y Eva sin saberlo y sin quererlo y paradójicamente los une. La voz dual de Eva y el narrador, tan difícil de deslindar, describe al adolescente. “El rostro había sido esculpido por un soñador. Pómulos altos, cejas arqueadas y labios gruesos y sonrosados. El pelo negro azabache y ondulado, (...) ojos verde musgo, (...) Su piel tenía la adorable textura de un bebé” (...) ¹⁰¹ “Un adolescente tímido, falto del cariño de su madre”¹⁰². De adolescente tuvo relación con una compañera de instituto¹⁰³. Paquita afirma “Si solo es un crío”¹⁰⁴ y su madre lo repite:

97. *Ibid.*, p. 155.

98. *Ibid.*, p. 115.

99. Greimas, Algirdas J. y Fontanille, Jacques, *Semiótica de las pasiones*, Madrid, Siglo XXI editores, 1994, pp. 65-75.

100. Montejo, Julia, *op. cit.*, p. 129.

101. *Ibid.*, p. 11.

102. *Ibid.*, p. 179.

103. *Ibid.*, p. 42.

104. *Ibid.*, p. 100.

“Mi hijo es un crío. Tiene apenas dieciséis años”. Según el narrador Nunca había ido a discotecas como sus amigos por falta de dinero, los fines de semana se refugiaba en la biblioteca. Le gustaba leer y vivía refugiado en la cultura.

Tras conocer a Eva su vida cambia. Experimenta sensaciones nuevas en poco tiempo. Ya sufría el desprecio de su madre. Percibe los deseos depravados de Tony. Se enamora de una mujer mayor que él, con la que experimenta momentos comunes. “Se ven obligados a matar y huir. Una huida desesperada que le hará caer en la peor de las pesadillas”¹⁰⁵. Sufre el maltrato de Ramón. Las argucias que emplea para deshacerse de él. Tras salvar estas situaciones, Ramón reconoce “las agallas de Adán, que hacían acto de presencia en los momentos más inesperados ...aquel hombrecillo casi imberbe tomaba una dimensión para él”¹⁰⁶.

5.5. Personajes secundarios adyuvantes

Los personajes secundarios suelen ser planos. Están contruidos en torno a una sola idea, bien como paradigma de un vicio como Tony o en torno a una virtud, como Manolo imponer justicia y Sofía, la paz familiar. Paquita y el Calvo se confirman como astutos y precavidos. Todos se exhiben en función de las vicisitudes de los personajes principales. Se muestran cómplices para la realización de los diferentes crímenes. Unos se revelan inocentes e inconscientes, pero en cierto modo contribuyen a las variadas situaciones de agresividad; bien por su falta de control como Adán que asesina llevado por la ira en un momento determinado y sin premeditación sobre sus hechos o Sofía que debido a su ingenuidad colabora al perfil endemoniado de su marido.

Sofía se muestra como un personaje que quiere vivir una vida ideal en el seno de una familia y desea ser madre. El narrador opina “una mujer que pretendía mantener mentalidad de niña pura, repija y requetebién de provincias y por encima de sus posibilidades... y su perfecto marido, el hombre ideal o casi ideal”¹⁰⁷. Adán después de dialogar en el bar con ella la considera “una cabeza hueca”¹⁰⁸. Su padre se siente atento a cada movimiento de Sofía y colabora a su felicidad. Ramón siempre presume de que su esposa lleva una vida ideal gracias a él, la quitó de la bebida, se casó con ella, le reportó bienestar y le va a dar un hijo. Todo cuanto en ese momento supone su vida se lo debe a su esfuerzo y dinero. Mientras no se opone a sus planes todo es dicha, pero en el momento que surge la contrariedad, de la misma forma que le otorga la felicidad, decide suprimirla mediante el estrangulamiento.

105. A. O. L., “La guionista Julia Montejo publica su primera novela”, *Diario de Noticias* (2-XII-2005), p. 77.

106. Montejo, Julia, *op. cit.*, p. 172.

107. *Ibid.*, p. 133.

108. *Ibid.*, p. 117.

Otro personaje plano, la madre de Adán. “Mujer cuarentona y desgastada”¹⁰⁹. Se pasa la vida ebria. Según Manolo “habla con frases hechas como si no pudiera hilvanar por sí misma pensamientos propios”¹¹⁰. Se enfoca siempre en dos únicas direcciones. Toda su vida gira en torno a la sexualidad, se obsesiona por seducir a un hombre y casarse. De esta manera, puede conseguir su segundo objetivo, la mejora de su situación social.

Su hijo Adán es una carga para ella y no expresa su amor y preocupación por él hasta que desaparece. Confiaba en Manolo “tenía plena convicción de ello porque su corazón le decía, por primera vez en su vida, que aquel hubiera sido su hombre si las circunstancias les hubieran permitido”¹¹¹.

Otra persona, Tony López su historial delictivo es amplio según el fichero de la policía. “Era huérfano y creció en un orfanato”. “Su padre es un comerciante textil, catalán, viudo. Tiene dos hermanas mayores. Una vive en un convento carmelita cerca de Madrid. La otra es directora de un colegio mayor del Opus Dei en Pamplona (...) Fichado hace cuatro años en un local de Almería durante una redada... donde se prostituían menores africanos”¹¹².

Su carácter, se muestra falso. Físicamente es un hombre joven, atractivo, galante y embaucador con la madre de Adán. Para ella “era un hombre muy natural, espontáneo (...) una verdadera maravilla”¹¹³. Es un depravado sexual que busca el placer por el placer tanto en la madre de Adán como en los jóvenes, por ello quiere atraer a esta mujer como instrumento para conseguir a su joven hijo. Hasta que éste, que no se fiaba de él, lo descubre. La madre seducida por sus artimañas, se muestra ciega y rehúsa captar la realidad de su personalidad. Cuando ya no tiene remedio descubre “que estaba con un chulo putas”¹¹⁴.

Todo el ambiente está controlado por la policía a cuya cabeza se halla Manolo. Se relaciona con todos los personajes de diferentes formas, pero siempre haciendo gala de su autoridad, “representante de una institución gubernamental”¹¹⁵ como él pensaba. Hombre bonachón cae en todas las trampas que su yerno le propicia. Cuando las descubre su reacción es de indignación, pero no pone los medios para atajar y controlar la situación. Por ello, su personalidad y sobre todo su actitud parecen inverosímiles porque se muestra sin autoridad y además no la quiere transmitir. Sólo distribuye justicia al final

Otros personajes son adyuvantes de los principales y colaboran al entramado narrativo, tales como el Calvo José Félix, dueño del Peep Show. El Calvo da trabajo a

109. *Ibid.*, p. 213.

110. *Ibid.*, p. 126.

111. *Ibid.*, p. 211.

112. *Ibid.*, p. 180.

113. *Ibid.*, p. 152.

114. *Ibid.*, p. 178.

115. *Ibid.*, p. 103.

Eva en su establecimiento aunque es un déspota con sus trabajadores, no paga en su momento, así Eva huye atribulada y carente de economía. Solicita la ayuda de Ramón para que intervenga y pida su paga al Calvo. Care Santos al criticar a los hombres de la novela aporta: “El abanico masculino va desde la bisoñez a la maldad sin salir del estereotipo”¹¹⁶.

Por último, la tía Paquita refleja la persona que tiende una mano a su sobrina, sin embargo no quiere manifestar su colaboración, tal vez, porque conoce su historial juvenil sobre el reformatorio y vida depravada; y no espera nada bueno de ella o porque pueda complicarle su vida tranquila. Aún menos confía en Ramón. De tal manera se comporta que a la vez que los atiende, los ignora.

6. La coordenada espacio-temporal

En esta novela espacio y tiempo se muestran relevantes, de tal manera que destaca la semiótica de los lugares, así como el valor semiótico y eje narrativo del tiempo. Ambas coordenadas controladas por el narrador que marca las pautas necesarias mediante las cuales se dirige el lector.

6.1. Semiótica del espacio

En primer lugar, el espacio o ciudad donde se desarrolla la acción no viene expreso en el texto, se supone que puede ser un lugar, una ciudad industrial del norte de España, tal vez Cantabria o el País Vasco que el narrador describe: “El sucio pueblo industrial (...) venido a menos”¹¹⁷, “Pueblo pequeño”¹¹⁸. “El pequeño e inmundo pueblo parecía tocado por una luz radiante, serena, callada”¹¹⁹. Mas bien la localidad la identifica con un ambiente concreto de ese lugar y a través de él se generaliza. Mundo ramplón, desahuciado por la sociedad, reflejo de un mundo real existente en un ámbito degradado. No es más que el ambiente donde subsisten los protagonistas. La lucha continua por no ser atrapados por dicho medio o dominar el propio contorno para servirse de él.

A partir de aquí, el narrador descubre cada uno de los variados espacios cerrados del pueblo. Entre ellos destaca la casa de Eva donde ella vive sola, no describe ningún punto de la casa, se muestra atrapada en su soledad e incomunicación. Sólo la

116. Santos, Care. “Eva desnuda”, *El Cultural del Mundo* (12-XII-2006), p. 16.

117. Montejo, Julia, *op. cit.*, p. 11.

118. *Ibid.*, p. 21.

119. *Ibid.*, p. 10.

ventana es el medio que tiene para contactar con el exterior, en especial para comunicarse visualmente con Adán. En contraposición la puerta blindada para protegerse del peligro exterior.

La casa de Adán tampoco se describe, sólo menciona la cocina, el baño, el dormitorio. A primera vista parece un hogar para Adán, pero después descubrimos que es el escenario de seducción y perdición de su madre.

El Peep Show lo describe con detalle, muestra con crudeza la depravación del lugar y de su dueño. Para los asistentes se identifica con el deseo, diversión y morbo. Para Eva es un obstáculo a su deseo de rehacer su vida vacía, pero a su vez supone el único contacto con el mundo exterior así como la fuente de su economía.

Los diversos lugares cerrados que recorren la pareja en su fuga, todos guardan una relación con Eva. Unos afectan a su pasado, que evocan en ella diferentes sensaciones vividas en forma gradativa y que anhela esquivar. El bar del pueblo a las afueras del pueblo logra que Eva reavive su “época de alcohol y búsqueda”¹²⁰, la retrotrae a sus años depravados. El Hotel de Carlitos a la salida del pueblo y que regenta la tía Paquita resulta otro emplazamiento lúgubre venido a menos, sucio y con hospedados no muy recomendables. La heroína lo percibe a través de su mente como un enfrentamiento a su pasado que aviva un ambiente frío y sórdido.

El Club lo describe como un sitio dejado de limpieza y pintura. Lúgubre y triste. “Era una especie de guarida de bandoleros” (...) Incide con el aspecto más sórdido de la vida infantil y adolescente de Eva: con su hermano y el incesto. El hotel de Morillas de bajo nivel, sombrío, luctuoso se confunde por una parte con los recuerdos de la muerte de su padre al reconocer su total degradación y por otra, con el anhelo de superar su pasado sórdido, así este ámbito atañe también a su presente.

Respecto a los espacios abiertos se perciben bajo el auspicio de Ramón. Los jóvenes quieren evadirse, pero no tienen medios ni saben cómo, así su hermano los instruye: aporta a la pareja los detalles de la carretera para realizar el viaje “carretera vieja hasta Torres. Ahí coges la A-4, de ahí la autopista hasta la V-421, y a partir de ahí seguís las indicaciones”¹²¹. En la huida llegan a “la primera gasolinera está a treinta kilómetros, justo a la entrada del bosque del Arce Blanco”.

Referente a “Azabrán un minúsculo pueblo de agricultores el más cercano hacia el interior”¹²² localidad que se menciona como cercano a donde viven. Allí un asesinato en serie que procedía de Plateado y lo relacionan con el asesinato de Sofía antes de descubrir aún al verdadero asesino de la muerte de ésta.

Cuando huyen lo hacen a Salamanca donde nunca llegan, pero en las indicaciones aparece “lo mejor será coger las comarcales hasta Salamanca”¹²³. Resulta inverosímil

120. *Ibid.*, p. 65.

121. *Ibid.*, p. 121.

122. *Ibid.*, p. 101.

123. *Ibid.*, p. 174.

símil que se demoren tanto en llegar a una ciudad no muy distante del norte de España, y el viaje sea tan largo y tortuoso. Así, la ciudad salmantina se convierte en el paraíso deseado y no alcanzado.

Se quedan en “Morillas a nueve kilómetros (...) El pueblo pequeño que coronaba la montaña más alta del paisaje. Las edificaciones fueron abriéndose al paisaje”¹²⁴. Pueblo que está en fiestas, en el Mesón de las dos Torres. Lugar que se coordina con el encubrimiento de los crímenes realizados y el futuro intento de asesinato a Adán.

En resumen los espacios cerrados van en connivencia con el paso, estados de ánimo de Eva, así como el restablecimiento de su vida y los espacios abiertos colaboran a encubrir y perfeccionar la mente depravada de Ramón.

6.2. El tiempo vigilante del desastre

El tiempo matiza y confecciona el relato, sin embargo sus concreciones no son muy abundantes en el texto, Se obtienen tras un estudio profundo y mezclado con actos, diálogos y palabras del narrador.

Contemplamos que es un factor importante y que colabora a la aceleración de la acción. En primer lugar destaca el tiempo cronológico en el que se desarrolla la acción Se fija la fecha del año 2000 cuando se llevan a cabo estos hechos y lo garantiza porque “Adán saca de su hucha cuarenta euros y algunas pesetas” un año en el que se está extinguiendo la peseta y entra en circulación el euro.

Por otra parte, el tiempo meteorológico refrenda las situaciones duras, crudas de desamparo en las que se ven inmersos los protagonistas. La historia acaece en un invierno helador mediante la aparición de la nieve, “caían copos de nieve”, “nevando de nuevo”, “empezaron a caer los blancos copos, etc.”.

El tiempo durante el que transcurre la ficción se concreta y viene avalado por las diferentes concreciones que plasman los personajes y el narrador:

En primer lugar destaca la focalización del tiempo bajo el punto de vista de Adán y con los diferentes marcadores de tiempo. No cabe duda que el narrador gestiona el tiempo. Así el primer día desde las cinco de la tarde en la que Eva observa a Adán desde la ventana. “Esa tarde”¹²⁵. Éste “esa noche tenía otra cuenta pendiente”¹²⁶ y “a las dos y cuarto (...) salió de casa sigilosamente”¹²⁷, el adolescente acude al local donde se exhibe Eva. “No pudo dormir aquella noche”¹²⁸. “A la mañana siguiente Adán

124. *Ibid.*, p. 234.

125. *Ibid.*, p. 9.

126. *Ibid.*, p. 30.

127. *Ibid.*, p. 39.

128. *Ibid.*, p. 40.

va al instituto” y por la tarde se encuentra con Eva¹²⁹. “Los siguientes nueve días pasaron lentamente”¹³⁰, interrumpe el narrador. A su vez, sucede la noche en la que invitan a Tony a cenar a casa de Adán, esa misma noche visita a Eva en su casa y “pasada la medianoche se dirigen a un bar”¹³¹ que ella conoce, allí se ejecuta el homicidio de Tony. De aquí, la culpabilidad y huida de la pareja. Huyen y se refugian en el Hotelito, después se acercan al club a “las dos y diez”¹³², donde se reúnen con Ramón. A la mañana siguiente temprano prosiguen su huida, “Tenemos que darnos prisa, Dentro de un par de horas mi madre se dará cuenta que he desaparecido (...)”¹³³. Por la noche se hospedan en Morilla donde según Ramón “tendremos que pasar aquí la noche”¹³⁴. A la mañana siguiente se resuelve el conflicto.

La narración se sustenta bajo la técnica de combinar la acción con los diferentes espacios y tiempos de forma dual y paralela. Van totalmente unidos porque se fusionan con la palabra fuga. De tal manera que proporciona a la acción vertiginosidad como si de una película se tratase. Y se aprecia una correlación entre el grupo de los personajes perseguidos con los perseguidores:

Mientras Eva y Adán huyen con sus consiguientes desventuras en diferentes espacios y en las diversas franjas horarias, Manolo al frente de la policía quiere desentrañar el crimen de Tony y busca a Eva y Adán en el mismo horario y en diferentes espacios. Así en la noche que Eva y Adán se cobijan en el hotelito, y pub; sincrónicamente Manolo no puede dormir y acude al bar del homicidio a tomar una copa donde descubre el cadáver, después acude a casa de Eva, al negocio del Calvo y por último habla con la madre de Tony. A partir de aquí la huida y la persecución son concordantes hasta llegar por la tarde a Morilla.

Otra concomitancia de acciones en el mismo tiempo se realiza con personajes que se hallan en situaciones límites. Mientras Eva descubre al adolescente su vida incestuosa con su hermano. Éste estrangula a Sofía. Ramón huye con los jóvenes y los ampara, a la vez que intenta deshacerse del adolescente, lo droga, quiere degollarlo con la cortina de baño o achicharrarlo con el voltaje del secador. La huida de los tres con el dinero coincide con el hallazgo de Manolo: el crimen del policía y de su hija.

Por otro lado, también entra en juego la ansiedad de los personajes que se mide por el reloj: “Empezaron a pasar los minutos y las horas, y la madre, sentada (...)”¹³⁵.

En conclusión, todo sucede en el momento y hora que debe ocurrir, su alteración hubiese producido un desenlace diferente en los acontecimientos.

129. *Ibid.*, p. 45.

130. *Ibid.*, p. 54.

131. *Ibid.*, p. 65.

132. *Ibid.*, p. 81.

133. *Ibid.*, p. 154.

134. *Ibid.*, p. 240.

135. *Ibid.*, p. 208.

7. Caracteres de *Eva desnuda*

Actualmente en el panorama de la narrativa española existe un grupo numeroso de escritoras que destacan. Una mayor parte de ellas son jóvenes creativas e inteligentes que tratan de conseguir un espacio dentro del marco narrativo contemporáneo. Luchan por conseguir una identidad propia y la aceptación y valoración de su autenticidad dentro de la sociedad, de ahí, la variedad de obras narrativas que se publican. Realmente no existe unidad entre estas novelas, sino que cada una está impregnada del carácter peculiar, originalidad y creatividad de su autora.

El estilo de Julia sería muy aventurado definirlo debido a que es la primera novela que elabora, aún es muy joven, y su estilo todavía está en pleno proceso creativo. No cabe duda que con el tiempo ha de afianzarse y evolucionar. Entonces será más acertado pronunciarse sobre él. Sin duda, pronto nos sorprenderá con otra novela, según afirma ella “estoy trabajando en la segunda novela”¹³⁶ que tal vez no tenga relación alguna con ésta. “Ya tengo la historia y tiene que ver con algo que he trabajado en el pasado”¹³⁷.

Los pilares que han hecho posible la realización de dicha novela se sostienen por un lado en la propia formación de la escritora. Viene avalada por la influencia de la literatura, lo reconoce la novelista “siempre he sido una devoradora de libros, y, precisamente yo llegué al cine a través de la literatura”¹³⁸. También confiesa: “Me interesa la literatura siempre que no sea aburrida que te atrape, que te empuje a seguir pasando páginas. Y creo que es la única forma de contar algo”¹³⁹. Otro de los elementos que subyace en su experiencia proviene de ser redactora de guiones para el cine o televisión. Estas experiencias forman a la narradora y la habilitan para asumir otros riesgos, así confiesa Julia su decisión de lanzarse a la nueva actividad de novelista: “Quería probar un formato diferente del cine y la televisión y que fuera más expansivo, me permitiera no estar constreñida por las técnicas del guión audiovisual (...) entonces me pareció que la novela era el medio más adecuado”¹⁴⁰. No obstante, este cúmulo de experiencias cinematográficas ha contribuido a plasmar su fantasía dentro del marco narrativo, así G. J. M. apoya sus declaraciones: “El cine y la literatura tienen mucho en común en cuanto a expresión narrativa, por ello es sensato pensar que autores de ambas disciplinas puedan pasar de una a otra con facilidad”¹⁴¹. De todo

136. Rubio, M. J., “Como escritora me siento satisfecha”, *adn cultural* (21-III-2006), p. 20.

137. I. C., “Entrevista a Julia Montejo escritora pamplonesa”, *Diario de Navarra* (20-XII-2005), p. 69.

138. Oliveira Lizarríbar, Ana, “con mi primera novela, he querido invitar al lector a un viaje que le hiciera vibrar tanto como una película”, *Diario de Noticias* (20-XII-2005), p. 72.

139. Almagia, Carolina, “Julia Montejo escritora, guionista y realizadora de cine”, *Gara* (2 -II-2007), p. 57.

140. Rubio, M. J., “Como escritora me siento satisfecha” *adn cultural* (21-III-2006), p. 20.

141. G. J. M., “Adán y Eva, millones de años después”.

ello se deduce el objetivo que se propuso la novelista: “Con la novela quería meter al lector en un viaje tan interesante y que le hiciera vibrar como una película, pero que me sintiera responsable”¹⁴².

La aproximación al estilo de esta novela se origina después de la lectura y análisis del relato, a la vez, lo subrayamos con las opiniones de la escritora, así como con los diferentes puntos de vista de otros estudiosos que hemos creído relevantes.

Señalamos con precisión los elementos que hacen que esta novela se mantenga exultante de vida en estos tiempos vertiginosos lleno de novedades. En grandes rasgos sorprende su habilidad de contar aunque siempre recuerda la estructura de un guión cinematográfico, por ello, la intriga engancha al lector. El jurado del Premio ciudad de Torreeveja valoró “la agilidad de su prosa, la originalidad de la historia y la calidad de un producto con el que aporta savia nueva al panorama literario”¹⁴³. Julia augura “es una historia para cualquier persona que quiera vivir un viaje emocionante y diferente”¹⁴⁴.

Respecto al tema se construye sobre ejes temáticos clásicos como el amor, el viaje, la búsqueda y la agresividad, pero envueltos en un tratamiento moderno. Todos esbozados en similares proporciones, excepto la agresividad que domina por completo. Se plasman en situaciones y acciones actuales. Ante esta temática la escritora declara: “Es una historia muy dura, pero no he tenido ninguna infancia traumática e infeliz como dicen que han de tener estos autores para poder trabajar este material”. Por otro lado, la autora reconoce su intencionalidad al crear la obra: “Quería contar una historia que tiene que ver con el destino, si estamos destinados a algo o construimos nuestra vida”¹⁴⁵.

Concerniente a la estructura. “De sólida carpintería novelística” según Luis del Val. “Una trama sutil y potente que pisa los campos de la pasión, el género policiaco y el psicológico. (...) Una digna reflexión sobre la muerte y el destino que atinada recoge la bondad y la maldad tal como se cruzan en nuestros caminos”¹⁴⁶. A ello contribuye el arte de entroncar el espacio y el tiempo con las diferentes acciones. Maneja el tiempo con hábil maestría, marca el tiempo, pero sin caer en la exhaustividad. Resulta un componente esencial para la rapidez de la acción. Calcula con precisión el paralelismo que se propicia entre acciones de los personajes y el tiempo.

142. I. C., “Entrevista a Julia Montejo escritora pamplonesa”, *Diario de Navarra* (20-XII-2005), p. 69.

143. M.J.A., “La novela de la Navarra Julia Montejo entre las finalistas del Premio Torreeveja”, *Diario de Noticias* (2-X-2005).

144. Oliveira Lizarríbar, Ana, “Julia Montejo autora de *Eva desnuda*”, *Diario de Noticias* (20-XII-2005), p. 72.

145. I. C., “Entrevista a Julia Montejo escritora pamplonesa”, *Diario de Navarra* (20-XII-2005), p. 69.

146. Caballero, Marta, “La directora Julia Montejo se adentra en la novela”, *El Mundo* (26-XII-2005), p. 45.

El espacio semiótico significa en dependencia de las vivencias que los actores experimentan en los diversos lugares. Se relaciona con su pasado y acciones presentes de estos personajes trágicos e infelices.

Novela entronca con la picaresca del Lazarillo: el nacimiento, infancia y adolescencia del pícaro, en relación con “Érase una vez mi puta vida” de Eva. También, los trajines de los personajes recuerdan un aire de “comedia cinematográfica entroncada con una sociedad norteamericana”¹⁴⁷. “El guión del cine, televisión y periodismo son las fuentes en las que bebe la novela con una historia que por un lado aborda un asunto contemporáneo; por otro está sabiamente dialogada”¹⁴⁸. Esto se observa en la variedad de diálogos con los que nos sorprende, donde se resalta la frescura y la espontaneidad de las opiniones de los personajes.

Entre los personajes destaca Eva, mujer actual que lucha por su pasión y personalidad, así se critica “Las mujeres más complejas son verosímiles, chica joven y luchadora que se enfrenta al mundo y defienden con uñas y garras a los suyos”¹⁴⁹. Otra crítica: “Hay rasgos de buena literatura en la profundidad de los personajes”. En Eva y Ramón predomina un halito de misterio que poco a poco se va desvelando, aunque en Eva es difícil determinar sus futuras acciones.

Por una parte, destacan los mecanismos de sustitución léxica para crear un mundo de agresividad y como antítesis de amor a través del lenguaje. El poder de la palabra concreta en cada momento sin rodeos, aún en los momentos más escabrosos, pero, a la vez sin regocijo en el tema. Sorprende su inventiva, su imaginación y su precisión léxica.

A la vez que cuenta la narradora, glosa sus conocimientos culturales de distintos ámbitos, así relaciona al lector con sus digresiones sobre las lecturas de Adán. Los pensamientos de Adán para comparar su situación con una compañera los relaciona con la intriga entre Rodrigo Borgia con Lucrecia y César¹⁵⁰, la revista *Cosmopolitan*¹⁵¹ o hace mención de películas como *Bonny & Clyde*, *Tlema & Louise*¹⁵² que los compara con el ataque de Adán a la policía. O cuenta los orígenes de Jack el Destripador en boca de Ramón¹⁵³. O recursos médicos como la enfermedad de Gilbert, etc.¹⁵⁴.

Por otro lado, Adán descubre los gustos literarios de Eva: *Amenazas y promesas*, *Primer amor*, *Amor en la sombra*, *El conquistador*, *Sueños de Azúcar*, *El amor, a la vuelta de la esquina*, *El mejor partido*, *Rosas para amar* y los critica “como muy horteras”¹⁵⁵. El hecho de denigrar estas narrativas en boca del joven adolescente hacen que el na-

147. G. J. M., “Adán y Eva, millones de años después”.

148. Santos, Care, “Eva desnuda”, *El Cultural del Mundo* (12-XII-2006), p. 16.

149. *Ibid.*, p. 16.

150. Montejo, Julia, *op. cit.*, p. 42.

151. *Ibid.*, p. 41.

152. *Ibid.*, p. 158.

153. *Ibid.*, p. 168.

154. *Ibid.*, p. 169.

155. *Ibid.*, p. 64.

rador se comporte paralelamente a la actitud que adoptan el barbero y el cura al quemar las novelas de caballería de la biblioteca del Quijote.

Bibliografía

- Alas, Leopoldo, *La Regenta*, Ed. Juan Oleza, Madrid, Cátedra, 1989, 2 vols.
- Flaubert, Gustave, *Emma Bovary*, Trad. Germán Palacios, Madrid, Cátedra, 1986.
- Balzac, Honore, *Eugenia Grandet*, Madrid, Club Internacional del libro, 1993.
- Barrera García, Consuelo, "Tiempo de manipulación en *La Regenta*", *Huarte de San Juan* (1995), pp. 57-76.
- "Miradas en la narrativa de finales de dos siglos". Se estudian las diferencias y similitudes entre las heroínas de finales del siglo. *Actas del VIII Congreso Internacional de la asociación Española de Semiótica. "Miradas y Voces de fin de siglo"*, Madrid, Asociación española de semiótica, 2000, vol. I.
- Beltrán Almería, Luis, *Palabras Transparentes*, Madrid, Cátedra, 1992.
- Blasco Ibáñez, Vicente, *Cañas y Barro*, Madrid, Aguilar, 1967, vol. I, pp. 817-922.
- Castro, Luisa, *La Segunda mujer*, Barcelona, Seix Barral, 2006.
- Flaubert, Gustave, *Emma Bovary*, Trad. Germán Palacios, Madrid, Cátedra, 1986.
- Freire, Espido, *Melocotones helados*, Barcelona, Planeta, 1999.
- Goncourt, Edmond y Jules, *Renata Mauperin*, Barcelona, Editors, 1990.
- Gopegui, Belén, *La escala de los mapas*, Barcelona, Anagrama, 1993.
- Grandes, Almudena, *Malena es nombre de tango*, Barcelona, Tusquets, 1994.
- Greimas, Algirdas J. y Fontanille, Jacques, *Semiótica de las pasiones*, Madrid, Siglo XXI editores, 1994, pp. 65-75.
- Lindo, Elvira, *La palabra tuya*, Barcelona, Círculo de lectores, 2005.
- Martín Gaité, Carmen, *Lo raro es vivir*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Millás, J. J., *Laura y Julio*, Barcelona, Seix Barral, 2006.
- Montejo, Julia, *Eva desnuda*, Madrid, EDAF, 2005.
- Pardo Bazán, Emilia, *Insolación*, Madrid, Taurus, 1980.
- *La Madre Naturaleza*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- *Los pazos de Ulloa*, Ed. Nelly Clemessy, Madrid, Espasa-Calpe, 1987.
- *La Tribuna*, Madrid, Cátedra, 1989.
- Pérez Galdós, Benito, *Tormento*, Introd. F. C. García de Robles, Madrid, Aguilar, 1981, v.I.
- *Marianela*, Ed. Joaquín Casaldueiro, Madrid, Cátedra, 1984.
- *Fortunata y Jacinta*, Ed. Francisco Caudet, Madrid, Cátedra, 1985, 2 vv.
- Prada, Juan Manuel de, *La Tempestad*, Planeta, 2000.
- Prado, J. M., *Cómo se analiza una novela*, Madrid, Alhambra, 1983.
- Regas, Rosa, *La Canción de Dorotea*, Barcelona, Planeta, 2001.
- Rigalt, Carmen, *Mi corazón que baila con espigas*, Barcelona, Planeta, 1997.
- Sthendal, Henri Bayle, *Rojó y negro*, Trad. Emma Calatayud, Madrid, Cátedra, 1985.
- Tolstoi, Lev, *Ana Karenina*, Trad. Josefina Pérez Sacristán, Madrid, Cátedra, 1986.
- Zola, Emile, *La conquista de Plassans*, Trad. Esther Benítez, Madrid, Alianza, 1982.
- *La Taberna*, Ed. Francisco Caudet, Madrid, Cátedra, 1987.
- *Naná*, Trad. Francisco Caudet, Madrid, Cátedra, 1988.

Bibliografía sobre la autora

- A. O. L., “La guionista Julia Montejo publica su primera novela”, *Diario de Noticias* (2-XII-2005), p. 77.
- Almagia, Carolina, “Julia Montejo escritora, guionista y realizadora de cine”, *Gara* (2-II-2007), p. 57.
- Armendáriz, M. J., “Optar a este premio con mi primera novela ha ido una sorpresa”, *Diario de Noticias* (2-X-2005), p. 84.
- Caballero, Marta, “La directora Julia Montejo se adentra en la novela”, *El Mundo* (26-XII-2005), p. 45.
- G. J. M., “Adán y Eva, millones de años después”, *Diario de Noticias* (25-III-2006), p. 80.
- I. C., “Entrevista a Julia Montejo escritora pamplonesa”, *Diario de Navarra* (20-XII-2005), p. 69.
- M. J. A., “La novela de la Navarra Julia Montejo entre las finalistas del Premio Torreveja”, *Diario de Noticias* (2-X-2005).
- Oliveira Lizarribar, Ana, “Julia Montejo autora de *Eva desnuda*”, *Diario de Noticias* (20-XII-2005), p.72.
- Rubio, M. J., “Como escritora me siento satisfecha”, *adn. Cultural* (21-III-2006), p. 20.
- Santos, Care, “Eva desnuda”, *El Cultural del Mundo* (12-XII-2006), p. 16.

Anexo

Inscripción correspondiente a la partida de bautismo de Ignacia Hermenegilda, hija de Tomás de Goya y Polonia Elizondo, bautizada en Sobradiel el día 13 de abril de 1780. Copia obtenida del Archivo Municipal de Sobradiel por gentileza de Don Florencio López Aguin³⁹.