

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ)
МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»



**ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ИБЕРОАМЕРИКАНСКИЙ ЦЕНТР**

ИБЕРОАМЕРИКАНСКИЕ ТЕТРАДИ CUADERNOS IBEROAMERICANOS

ВЫПУСК 2 (12) 2016

**МОСКВА
ИМИ МГИМО МИД РОССИИ
2016**

ББК 63.3(70)

И 14

Главный редактор

А. А. Орлов

Зам. гл. редактора *М. В. Ларионова*

Редакционный совет

*Н. Е. Аникеева, Е. М. Астахов, Е. Р. Воронин,
Р. Гусман Тирадо (Университет Гранады, Испания), А. Л. Зенькович,
В. А. Иовенко, Г. С. Романова, С. М. Хенкин*

Председатель Научно-экспертного совета

А. В. Шестопал

Научно-экспертный совет

*В. М. Давыдов, А. И. Кузнецов, А. В. Мальгин, Л. С. Окунева (зам. председателя),
А. И. Подберезкин, Н. А. Симония, А. В. Щетинин*

Ответственный редактор выпуска

М. В. Ларионова

Ибероамериканские тетради. Вып. 2 (12) / Гл. редактор *А. А. Орлов*, отв. редактор выпуска *М. В. Ларионова*. — М.: ИМИ МГИМО МИД России, 2016. — 178 с.

ISSN 2409-3416

В журнале представлены статьи и исследования, посвященные актуальным проблемам истории и современности Ибероамерики в международном контексте, а также вопросам языка и культуры Испании и стран Латинской Америки, а именно: анализу новейших тенденций политического и социального развития региона, социолингвистической ситуации в ибероамериканских странах, вопросам перевода и преподавания испанского языка как языка профессии. Публикуемые материалы обсуждались в рамках VII международной научной конференции испанистов “*Homo loquens в ибероамериканском лингвистическом пространстве: исследования и преподавание*”, состоявшейся в МГИМО МИД России.

Настоящее издание является частью комплексной программы научной деятельности МГИМО МИД России и осуществляется при финансовой поддержке банка “Сантандер Консьюмер Банк”.

Издание адресовано как экспертам-международникам, так и широкому кругу читателей, интересующихся современными проблемами Ибероамерики.

The issue of «Ibero-American notebooks» includes articles and investigations devoted to actual problems of history and modernity of Ibero-American region in the international context, as well as materials dedicated to the questions of language and culture of Spain and Latin America, in particular: analysis of the latest trends in the political and social development of the region, the sociolinguistic situation in the Ibero-American countries, the issues of translation and teaching of Spanish for professional purposes. The published materials were discussed within the VII international scientific conference “*Homo loquens in the Ibero-American linguistic space: researches and teaching*”, held in MGIMO—University.

This edition is a component of the complex program of the MGIMO—University research activities and is carried out with financial support of Santander Consumer Bank.

Present edition is addressed both to experts in international affairs and broad audience of readers interested in contemporary problems of Iberoamerica.

*Мнения авторов могут не совпадать с мнением редакционного совета.
Opinions of the authors may not coincide with the opinion of the Editorial Board.*

*Материалы публикуются в авторской редакции.
Materials are published in author's edition.*

ISSN 2409-3416

ББК 63.3(70)

И 14

© МГИМО МИД РОССИИ, 2016

CONTENIDO

Sección I. Iberoamérica en el contexto internacional:

paradigmas de la historia y la modernidad

<i>Anikeeva Natalya</i> Relaciones de España con Marruecos y otros países de Magreb en el contexto de la cooperación euromediterránea (1996–2004)	7
<i>Buynova Kristina</i> La URSS de la détente en la Argentina de “Mafalda”	13
<i>Hediger Helga</i> Felipe II, su imperio, sus esposas y amantes	22
<i>Hernández Ríos, M^a Luisa, Tolosa Sánchez, M^a Guadalupe</i> Cuentos desde la oscuridad: la represión de presos políticos en las cárceles franquistas	27
<i>Raevskaya Marina</i> Homo loquens del Siglo XIX: Elisée Reclus y su visión de España.....	35
<i>Ramos Ramírez, Antonio</i> Combatividad y contención. La acción colectiva del sindicalismo docente tucumano frente a los proyectos de reforma de las leyes educativas, 1968–1973	40
<i>Volosyuk Olga</i> Los condes de Vorontsov y la España del siglo XVIII	49

Sección II. El mundo iberoamericano en el espacio y el tiempo:

problemas actuales de la lengua y la cultura

<i>Ainciburu, María Cecilia</i> Preguntas y respuestas culturalmente marcadas en la entrevista de trabajo	55
<i>Astakhova Elena</i> Ramón Gómez de la Serna, homo ludens – hombre quien juega	66
<i>Chesnokova Olga, Talavera-Ibarra Pedro Leonardo</i> El diálogo de lenguas y culturas en la toponimia vasca	72
<i>Díaz Gutiérrez, Eva; María del Carmen Suñén Bernal</i> El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales	77
<i>Duffé Montalván, Aura Luz</i> La formación de los profesores de LANSAD en la universidad en Francia	83
<i>Fàbregas Alegret, Immaculada</i> Creatividad lingüística y acronimia en el espacio peninsular	94
<i>Rodríguez Gallardo, Ángel; Rodríguez Salgado, Laura; Vázquez Silva Iria</i> Actos de habla en mujeres inmigrantes.....	102
<i>Grínina Elena</i> Las batallas lingüísticas de Arán en el contexto de la crisis de multiculturalismo.....	112
<i>Gúseva Irina</i> México en las memorias de los poetas rusos de la Edad de Plata	117
<i>Guzmán Tirado, Rafael</i> ADOLL: proyecto de la Unión Europea para la enseñanza de español, ruso e inglés a personas ciegas y con discapacidad visual.....	121
<i>Iovenko Valery</i> Mentalidad nacional y lengua: españoles y castellano	127
<i>Karpóvskaya Natalia</i> Potencial pragmático-cognitivo de palabras a la luz de traducción y comunicación intercultural.....	132
<i>Korneva Valentina</i> Representación lingüística de la orientación espacial en el idioma español	139
<i>Larionova Marina</i> Las que el viento se llevó, o palabras fuera de la moda en el español moderno	145
<i>Rafael del Moral</i> El Español en Cataluña (Lenguas condicionadas y nacionalismos exaltados)	153
<i>Perederi Elena</i> La autoridad y el orden legal en la conciencia paremiológica hispánica	161
<i>Romanova Gala</i> Evita, a través de su discurso	168

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Иberoамерика в международном контексте:

парадигмы истории и модернизации

<i>Аникеева Н. Е.</i> Отношения Испании с Марокко и другими государствами Магриба в контексте евросредиземноморского сотрудничества (1996–2004)	7
<i>Буйнова К. Р.</i> СССР периода разрядки в Аргентине эпохи “Мафальды”	13
<i>Хедигер Х.</i> Филипп II и его империя	22
<i>Эрнандес Риос М. Л., Толоса Санчес Г.</i> Рассказы из темноты: политические репрессии во франкистских тюрьмах	27
<i>Раевская М. М.</i> <i>Homo loquens</i> XIX века: Элизе Реклю и его Испания	35
<i>Рамос Рамирес А.</i> Воинственность и сдержанность. Коллективные действия профсоюзов учителей Тукумана в отношении проектов по реформированию образовательных законов, 1968–1973	40
<i>Волосюк О. В.</i> Графы Воронцовы и Испания XVIII века	49

Раздел II. Иberoамериканский мир в пространстве и времени:

актуальные вопросы языка и культуры

<i>Аинсибуру М. С.</i> Собеседование при устройстве на работу: “неудобные” вопросы и ответы, лингвокультурный аспект	55
<i>Астахова Е. В.</i> Рамон Гомес де ла Серна, <i>homo ludens</i> — человек играющий	66
<i>Чеснокова О. С., Талавера-Ибарра П. Л.</i> Баскская топонимия в диалоге языков и культур	72
<i>Диас Гутьеррес Э., Суньен Берналь М.</i> Методика работы с проектами при обучении испанскому языку для профессиональных целей	77
<i>Дуффе Монтальбан А. Л.</i> Подготовка преподавателей иностранного языка как языка профессии во французских университетах	83
<i>Фабрегас Алегрет И.</i> Языковые игры и акронимы в испанском языке Испании	94
<i>Родригес Гальярдо А., Родригес Сальгадо Л., Баскес Сильва И.</i> Речевые акты в среде женщин-иммигрантов	102
<i>Гринина Е. А.</i> Лингвистические баталии в Аранской долине и кризис мультикультурализма	112
<i>Гусева И. В.</i> Мексика в воспоминаниях русских поэтов Серебряного века	117
<i>Гусман Тирадо, Р.</i> ADOLL: европейский проект по обучению испанскому, русскому и английскому языку слепых и слабовидящих людей	121
<i>Иовенко В. А.</i> Национальный менталитет и язык: испанцы и испанский	127
<i>Карповская Н. В.</i> Когнитивно-прагматический потенциал лексических единиц в свете перевода и межкультурной коммуникации	132
<i>Корнева В. В.</i> Языковая репрезентация пространственной ориентации в испанском языке	139
<i>Ларионова М. В.</i> Унесенные ветром, или немодные слова в современном испанском языке	145
<i>дель Мораль, Рафаэль</i> Испанский язык в Каталонии	153
<i>Передерий Е. Б.</i> Власть и правопорядок в паремиологическом сознании испаноговорящих	161
<i>Романова Г. С.</i> Эвита: создание имиджа дискурсивными средствами	168

CONTENTS

Section I. Ibero-America in the international context: paradigm of history and modernization

<i>Anikeeva Natalia</i> The relations of Spain with Morocco and with other countries of the Maghreb in the context of Euro Mediterranean cooperation (1996–2004)	7
<i>Buynova Kristina</i> The USSR of the détente in Mafalda's Argentina	13
<i>Hediger Helga</i> Felipe II, his empire, his wives and lovers	22
<i>Hernández Ríos, M^a Luisa; Tolosa Sánchez, M^a Guadalupe</i> <i>Stories from the darkness: political repression in Franco's prisons</i>	27
<i>Raevskaya Marina</i> <i>Homo loquens</i> of the nineteenth century: Elisée Reclus and his vision of Spain.....	35
<i>Ramos Ramírez, Antonio</i> Combativeness and containment. Tucuman collective action of teachers' unions against reform projects of educational laws, 1968–1973.....	40
<i>Volosyuk Olga</i> The Counts Vorontsov and 18th century Spain.....	49

Section II. Ibero-American world in space and time: current issues of language and culture

<i>Ainciburu, María Cecilia</i> Culturally marked questions and answers in a job interview.....	55
<i>Astakhova Elena</i> Ramón Gómez de la Serna, <i>homo ludens</i> — playing man	66
<i>Chesnokova Olga, Talavera-Ibarra, Pedro Leonardo</i> The dialogue of languages and cultures in basque place names	72
<i>Díaz Gutiérrez, Eva, María del Carmen Suñén Bernal</i> The project-based learning in class of Spanish for professional purposes	77
<i>Duffé Montalván, Aura Luz</i> Training of LANSAD teachers in French universities.....	83
<i>Fàbregas Alegret, Immaculada</i> Linguistic creativity and acronymic derivation in the peninsular Spanish	94
<i>Rodríguez Gallardo, Ángel; Rodríguez Salgado, Laura; Vázquez Silva, Iria</i> Inmigrant Women: speech acts.....	102
<i>Grinina Elena</i> The linguistic battles of the Aran Valley in the crisis of multiculturalism	112
<i>Guseva Irina</i> Mexico in the memories of the Silver Age Russian poets	117
<i>Guzmán Tirado, Rafael</i> ADOLL: A European Union project for teaching Spanish, Russian and English the blind and visually impaired	121
<i>Iovenko Valery</i> National mentality and language: Spaniards and Spanish	127
<i>Karpovskaya Natalia</i> The cognitive-pragmatic potential of words in the light of translation and intercultural communication.....	132
<i>Korneva Valentina</i> The language representation of spatial orientation in Spanish	139
<i>Larionova Marina</i> <i>Gone with the Wind</i> , or the obsolete words in modern Spanish	145
<i>del Moral, Rafael</i> Spanish in Catalonia (Conditional Languages and exalted nationalism).....	153
<i>Perederi Elena</i> Authority and law order in the Spanish-speaking paremiological consciousness	161
<i>Romanova Gala</i> Evita: image by her discours.....	168

**Раздел I.
Ибероамерика
В международном контексте:
парадигмы истории и модернизации
Sección I. Iberoamérica en el contexto internacional:
paradigmas de la historia y la modernidad**



ANIKEEVA NATALYA
(UNIVERSIDAD MGIMO, MOSCÚ, RUSIA)

**RELACIONES DE ESPAÑA CON MARRUECOS
Y OTROS PAÍSES DE MAGREB EN EL CONTEXTO
DE LA COOPERACIÓN EUROMEDITERRÁNEA (1996–2004)**

Los intereses económicos principales de España en la región Mediterránea se concentraban alrededor de los países de Magreb y están relacionados, en mayoría de los casos, con el complejo energético. Los receptores líderes de las inversiones españolas eran Túnez y Marruecos. Uno de los principales candidatos en la nueva estrategia euromediterránea, era el Reino de Marruecos, por sus relaciones estrechas con la UE y España, en particular. Las relaciones de España con los Estados de Magreb se basaban en el fundamento sólido de los convenios bilaterales en los ámbitos comercial y financiero. En el fomento de las relaciones bilaterales y el desarrollo de la colaboración de dos países existían problemas políticos no resueltos, en particular, del estatus de los enclaves.

El papel de España en ese período no se redujo sólo a estimular el fomento de la política mediterránea de la UE. La parte española organizó la celebración de importantes acontecimientos internacionales dedicados al estudio y desarrollo de las medidas necesarias para la mejora de la situación en esa región. Existían dificultades, en las que habría que combatir en el marco de esa cooperación, relacionadas con causas objetivas históricas. Fundamentalmente, con el carácter heterogéneo y el mismo mosaico que es la región mediterránea, así como aspectos del bienestar económico y la política de los países participantes en dicho proceso.

Palabras clave. *España, la integración euromediterránea, Marruecos.*

Durante la presidencia del gobierno del Partido Popular de Jose María Aznar (1996–2004), los intereses económicos principales de España en la región Mediterránea se concentraban alrededor de los países de Magreb y están relacionados, en mayoría de los casos, con el complejo energético (casi un 70% de las importaciones del gas natural en ese período era de Argelia), la agricultura, el turismo y las inversiones a la infraestructura. Los receptores líderes de las inversiones españolas eran Túnez y Marruecos, y en el último tiempo, principalmente, en relación con el cambio del diseño de

los proyectos en el sector petrolero, era Argelia. Madrid estaba interesado muy seriamente en el acceso a los recursos naturales de Libia (un 10% de las necesidades de España en petróleo se cubrían gracias a las importaciones desde ese país), especialmente a la luz de la cancelación de las sanciones. Las relaciones de España con los Estados de Magreb se basaban en el fundamento sólido de los convenios bilaterales en los ámbitos comercial y financiero.

Uno de los principales candidatos en la nueva estrategia euromediterránea, era el Reino de Marruecos, por sus relaciones estrechas con la UE y España, en particular. Junto con ello, para crear el espacio común euromagrebí, era necesario que aumentase la intensidad de la colaboración económica, ampliando el acceso de los países de Magreb a los mercados de Europa [1].

A pesar de que formalmente los diseños y la discusión de los programas de buena vecindad estaban en manos de la Eurocomisión y el Consejo de la UE — Marruecos, nada impedía un ulterior desarrollo de forma bilateral.

Además, esos programas podrían convertirse en un eje del desarrollo no sólo de la política unida exterior de la Unión Europea, sino también en una base para las relaciones bilaterales.

España, además de tener la colaboración bilateral con Marruecos, estaba interesada en el desarrollo de las relaciones ese país norafricano con la Unión Europea. En relación con eso, es necesario caracterizar en breve la situación alrededor de esa colaboración con los Estados de Magreb, en particular, la de Marruecos con la UE, y también la línea de la política unida exterior de la Unión Europea.

En el fomento de las relaciones bilaterales y el desarrollo de la colaboración de dos países existían problemas políticos no resueltos, en particular, del estatus de los enclaves. Atendiendo a la posición especial de Marruecos en el sistema de las prioridades de la política exterior de Madrid, nos detendremos con mayor atención en este detalle.

Aunque en España nadie desea voluntariamente abandonar los enclaves, Marruecos considera suyas las ciudades de Ceuta y Melilla [2]. En los períodos de complicaciones en las relaciones hispanomarroquíes, los políticos marroquíes insistieron en que no existía duda sobre la pertenencia de Ceuta y Melilla.

Durante el Gobierno de J.M. Aznar, en las relaciones hispano-marroquíes apareció un factor importante, a saber, las corrientes de inmigrantes desde Marruecos, que se arraigaban en España o que se dirigían a través de España a otros países europeos.

Por el crecimiento demográfico en los países del norte de África, la presión a los enclaves aumentó. Anualmente las administraciones expulsaron de su territorio a decenas de miles de inmigrantes ilegales de Magreb y otros países. No obstante, esta ola que constituía una amenaza aumentaba cada vez más.

El problema de la inmigración adquirió una relevancia especial en España en la segunda mitad de los años 1990. La cantidad de los extranjeros, que aparecieron legalmente en su territorio, se acercaba a unos 800 mil personas, una quinta parte residía en Madrid. Entre los inmigrantes legales un 38% salió de los países del América del Sur, un 29% era de Europa (incluida la UE), un 20% era de los países africanos. No obstante, justamente los últimos eran la mayoría de los emigrantes ilegales que cruzaban el Estrecho de Gibraltar. En diciembre de 1999, sólo a través de Ceuta, a España entraron, según fuentes diferentes, de 300 hasta 2300 emigrantes desde el Magreb, que por grupos penetraban en la frontera hispano-marroquí. En 2000 las autoridades españolas detuvieron unos 15 mil personas que pasaron por el Estrecho de Gibraltar. Casi la misma cantidad, que entró desde enero hasta septiembre de 2001 [3, c. 11].

El Gobierno de España también aprobó la decisión de firmar con diferentes Estados convenios bilaterales, que detalladamente reglamentaban el orden de la actividad laboral de los extranjeros en España. El primero de esos documentos fue firmado con Marruecos el 2 de septiembre de 1999.

En esa cuestión, la tarea principal de España, era acabar con la inmigración ilegal, establecer relaciones estrechas con los órganos legales de Marruecos. Por otra parte, Marruecos estableció un punto de traspaso para los migrantes de África subsahariana. En ese aspecto, para Madrid era extremadamente importante establecer la colaboración estrecha con las personas oficiales en Rabat, animarles para erradicar la inmigración ilegal, para mantener el control y limitar las corrientes migratorias.

En enero del año 2000, los enclaves fueron visitados por el jefe del Gobierno de España, Aznar. En Ceuta, en particular, él dijo que esa ciudad era “espanola” y “una parte inalienable del futuro de España”. Como respuesta, Rabat a través de su representante oficial del Gobierno J. Aliua, se apresuró a expresar su “asombro” y su lamento por las expresiones de Aznar. El representante del Partido Unión Socialista de las Fuerzas Populares (USFP) las calificó como “indebidas”, y dirigidas a la conservación del “anacronismo de la época anterior” en el futuro.

“Marruecos quisiera recordar de nuevo sobre su posición legal, que se relaciona con la pertenencia marroquí de los enclaves Ceuta, Melilla y las islas colindantes que están bajo la ocupación española, y también repetir el desafío de regular ese problema”, — anunció J. Alioua [4].

Unos días más tarde, durante su visita a Túnez, el jefe del MAE de España Matutes manifestó que la cuestión sobre Ceuta y Melilla “no figura en ningún orden del día de la ONU y nunca ha sonado en las resoluciones de esa organización”.

Una vez más, él indicó que Ceuta y Melilla son “parte de España”. La respuesta de Rabat, de nuevo, no se hizo esperar. Marruecos expresó su gran “asombro” por las expresiones del titular de Exteriores de España.

“Marruecos está extremadamente sorprendido por esos comentarios y no entiende ni las intenciones, con las que estaban hechas, ni su motivación”, — dijo el portavoz del Ministerio de asuntos exteriores y colaboración de Marruecos.

Rabat de nuevo recordaba que “sus derechos inherentes a esas dos ciudades y las islas colindantes, que hasta entonces estaban bajo el Estado español”.

Esas declaraciones de nuevo demostraron que la situación alrededor de los enclaves, como siempre, recordaba el diálogo de un sordo con un mudo, y que ella apenas cambiaría en un futuro visible. Para ambos países cualquier tensión entre ellos por causa de los enclaves, en realidad no decide nada y sólo implicaría una amenaza a los intereses vitales, más bien, de los marroquíes [5, c. 27].

En 2002 recayó una atención especial, dentro del marco de las relaciones hispano-marroquíes, en el problema de la isla de Perejil, situada en el Estrecho de Gibraltar, a unos 10 kilómetros del enclave español Ceuta y a unos 200 kilómetros de la costa marroquí. La situación alrededor de esa isla sirve como una ilustración más de la dificultad y la incertidumbre de las pretensiones territoriales de los dos países, uno al otro.

El 11 de julio de 2002, unos diez gendarmes marroquíes desembarcaron en la isla e izaron la bandera de Marruecos. España exigió la salida inmediata de las fuerzas marroquíes. El 16 de julio, el embajador español en Marruecos fue llamado a consultas en Rabat, y el 17 de julio los marines españoles, sin lucha, expulsaron a los marroquíes. Después de recibir de Marruecos las garantías que la isla no sería ocupada de nuevo, el 20 de julio el contingente español la abandonó. El acuerdo sobre la normalización de la situación fue conseguido en las negociaciones telefónicas entre los ministros de Exteriores de ambos países, A. Palacio y M. Benaisa con la mediación del secretario de Estado de los EEUU Colin Powell. Después de las negociaciones en Rabat el 22 de julio, los ministros de asuntos exteriores de España y Marruecos hicieron un comunicado común para la prensa, en el que se confirmaba el restablecimiento del status quo. También fue conseguido el acuerdo “sobre el inicio del diálogo abierto y sincero para fomentar las relaciones bilaterales”.

El 22 de septiembre de 2002 la parte marroquí canceló la visita para el día siguiente a Madrid del ministro de Asuntos Exteriores, Benaisa, durante la cual se planteaba discutir todo el complejo de las relaciones bilaterales. Como excusa se argumentó que en vísperas de la fecha, un helicóptero español había aterrizado en la isla de Perejil, lo que los españoles negaron categóricamente. Madrid lamentó por la cancelación de la visita y confirmó la disposición al diálogo con el propósito de la normalización de las relaciones bilaterales.

Los españoles consideraron que la agudización del problema de la isla de Perejil era un reflejo del deseo de Rabat para aumentar la presión a Madrid por otros problemas bilaterales, sobre todo la emigración ilegal y el narcotráfico, el conjunto de las relaciones entre Marruecos y la UE, especialmente, en la pesca, la regulación del problema del Sáhara Occidental, con respecto a los cuales España tenía una posición que no satisfacía a Rabat.

De esta manera, la ampliación de la UE al Este hizo que destacasen más los fallos del modelo de cooperación que existía con los países del Mediterráneo. Resultó ahora más evidente que la política de la Unión Europea con respecto a los países del Mediterráneo, especialmente hacia el Magreb, no era suficientemente ambiciosa. Si en el futuro, la Unión Europea iba a desempeñar el papel de catalizador del desarrollo económico y social en la región, ningún otro modelo, salvo la integración completa al Mercado Común y a espacio jurídico común, según la opinión de los expertos españoles, resultaría más productivo.

Al mismo tiempo, después de que a Marruecos se le negó la posibilidad de adherirse a la UE (la primera petición se realizó en 1984), las autoridades de ese país empezaron a insistir de forma especial

en las relaciones con la Unión Europea, que implicasen “mayor cooperación que la entrada en la Unión”. En 1996 entre Marruecos y la UE se firmó un acuerdo de cooperación asociada, que entró en vigor, tras su ratificación por ambas partes. En esta fórmula de cooperación, que no ha recibido un desarrollo suficiente por falta de concreción, se mantuvo en primer plano debido a las disputas respecto a la candidatura de Turquía de entrar en la UE, y también por la necesidad de definir las fronteras geográficas de la futura Unión Europea y establecer unas relaciones estables con los países no miembros [6, c. 28].

El balance de la labor de varios foros ha sido la conclusión de que la política de la Unión Europea puede también convertirse en un obstáculo en las relaciones entre Europa y el Mediterráneo. No obstante, según la opinión de expertos europeos, ello era más bien un problema de falta de información, así como el exceso de desinformación en la región donde se aplicaba dicha política. Como remarcó la administración de la Unión Europea, en particular, Javier Solana, la precaución de parte de los países del Mediterráneo del Sur desaparecería gradualmente, si la UE iniciase una campaña dirigida a informar y aclarar los propósitos de su política. Si la UE creara conceptos tales como Política Exterior Unificada y Política de Seguridad, en los que estaría escrito claramente que la intrusión forzada de la UE puede ser realizado sólo en caso si esos derechos estarían delegados por el Consejo de Seguridad de la ONU, entonces, la mayoría de los socios del Mediterráneo del Sur no estuvieran tan preocupados, como, por ejemplo, con la intervención de la OTAN en el conflicto de Kosovo o en el conflicto de Irak.

Iniciado y apoyado por Madrid, el proceso de Barcelona confirió un nuevo empuje al desarrollo de las relaciones entre la UE y el Mediterráneo. Durante el período relativamente breve, transcurrido tras la firma de la declaración de Barcelona, fue conseguido un éxito notable, aunque lejano aún de lo que consideraban necesario los países participantes del proceso en el inicio del camino. Las metas y los medios de la realización de la colaboración fueron, sin duda alguna, los mayores en la historia de las relaciones entre los países de la región del Mediterráneo. Al mismo tiempo, Barcelona tenía planteadas muchas tareas, y las metas eran tan elevadas que el logro de los resultados deseados parecía poco realista. De todos modos, los alcances en la cooperación en el ámbito económico y social testificaban que la línea general del trabajo había sido elegida correctamente. Se alcanzaron éxitos en la financiación. El programa MEDA fue uno de los principales éxitos del proceso de Barcelona. Proporcionaba recursos tanto a la cooperación bilateral, como a la multilateral; en particular, en los términos de utilización de los fondos de cooperación técnica. Dentro del marco del programa MEDA, en el periodo 1996–1999 a los países mediterráneos se les concedió una ayuda financiera por valor de unos 9 millones de euros (incluidos los créditos por parte del Banco Europeo de Inversiones). En 2000 empezó a funcionar el programa MEDA II, pensado para el período de 2000–2006, durante el cual se planificaba conceder una suma equivalente a cerca de 5.350 millones de euros, así como la reforma de los procedimientos de financiación para mejorar la eficacia del MEDA. La Comisión de la UE constató que la base de ese programa era el apoyo a la actividad científica y al desarrollo técnico de los países no miembros de la UE.

En el período contemplado, España prefirió conservar el formato básico del diálogo y del conjunto de los participantes del “club barcelonés”. En ello se basaba, también, una actitud conservadora respecto a la idea del aumento del estatus de Rusia como “invitado especial” en los acontecimientos centrales, así como respecto al concepto de crear un “Mediterráneo Mayor”, que incluyese la región del mar Negro, pero que podría hacer los mecanismos de integración poco controlables. Aún entendiendo que sin Rusia no sería posible hacer adelantos en todo el ámbito de los problemas, especialmente en lo relativo al mantenimiento de la estabilidad política y militar, en Madrid no excluían, en un futuro unas formas más avanzadas de aproximación de la parte rusa al proceso euromediterráneo.

Los participantes del foro euromediterráneo civil tomaron la decisión sobre concederle el estatus de estructura permanente para mantener el diálogo y la colaboración en la región. Gracias al Instituto de Cataluña de Estudios Mediterráneos, se creó un secretariado permanente del fórum que, junto con el creado comité internacional correspondiente, debería ocuparse del seguimiento de la realización de los proyectos de colaboración.

El papel de España en ese período no se redujo sólo a estimular el fomento de la política mediterránea de la UE. La parte española organizó la celebración de importantes acontecimientos internacionales dedicados al estudio y desarrollo de las medidas necesarias para la mejora de la situación en esa región. Existían dificultades, en las que habría que combatir en el marco de esa cooperación, relacionadas con causas objetivas históricas. Fundamentalmente, con el carácter heterogéneo y el mismo mosaico que es la región mediterránea, así como aspectos del bienestar económico y la política de los países participantes

en dicho proceso. A esta situación se añadía el conflicto de Oriente Próximo, la oposición greco-turca y el problema de Chipre, obstáculos en el camino de la ampliación de colaboración en muchas áreas, y también las cuestiones de la armonización de los principios políticos en la vida sociopolítica de esos Estados, así como el factor religioso. Todos esos aspectos estaban especialmente vinculados, además, a la desigualdad de nivel del desarrollo económico de los países de la región [7, с. 147].

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Martín I. La nueva política de vecindad de la Unión Europea // Una oportunidad para realizar las relaciones España-Marruecos? (<http://www.realinstitutoelcano.org>)
2. España reconoció la independencia de Marruecos el 5 de abril de 1956. Sin embargo, la cuestión sobre las ciudades costeras-fortalezas Ceuta y Melilla no está solucionada. España posee a Melilla desde 1497, y a Ceuta desde el año 1580.
3. Современная Европа. 2005. №1.
4. Magreb arab press. 2000, 11 janvier.
5. Куделев В. В. К проблеме испанских анклавов в Северной Африке. Ближний Восток и современность. М., 2004. С. 362.
6. Куделев В. В. Указ. соч. С. 362.
7. Anikeeva Natalya E. Política exterior de España en los siglos XX y XXI. — М.: МГИМО—Университет, 2011. — 202 с.

АНИКЕЕВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА
(УНИВЕРСИТЕТ МГИМО МИД РОССИИ)

ОТНОШЕНИЯ ИСПАНИИ С МАРОККО И ДРУГИМИ ГОСУДАРСТВАМИ МАГРИБА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОСРЕДИЗЕМНОМОРСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА (1996–2004)

Основные экономические интересы Испании в Средиземноморском регионе в исследуемый период концентрировались вокруг стран Магриба и были связаны в основном с энергетическим комплексом. Ведущими адресатами испанских инвестиций являлись Тунис и Марокко. Взаимоотношения Испании с государствами Магриба опирались на солидную базу двусторонних соглашений в торговой и финансовой сферах. Одним из основных кандидатов для претворения в жизнь новой евросредиземноморской стратегии было Королевство Марокко — из-за его тесных связей с ЕС, и с Испанией в частности. Укрепление взаимных связей и развитие сотрудничества двух стран осложняли нерешенные политические проблемы, такие, как статус анклавов.

Роль Испании в этот период не сводилась только к лоббированию необходимости усиления средиземноморской политики ЕС. Испанская сторона стала организатором проведения крупных международных мероприятий, посвященных изучению и выработке необходимых мер по улучшению обстановки в этом регионе. Те трудности, с которыми пришлось столкнуться в рамках этого сотрудничества связаны с историческими причинами. Прежде всего это вопрос неоднородности и мозаичности самого Средиземноморского региона, вопросы экономического и политического процветания стран — участниц данного процесса.

Ключевые слова: *Испания, евросредиземноморское сотрудничество, Марокко.*

ANIKEEVA NATALIA

THE RELATIONS OF SPAIN WITH MOROCCO AND WITH OTHER COUNTRIES OF THE MAGHREB IN THE CONTEXT OF EURO MEDITERRANEAN COOPERATION (1996–2004)

The main economic interests of Spain in the Mediterranean region during the study period were focused on the Maghreb countries and were mainly associated with the energy sector. The leading recipients of Spanish investments are Tunisia and Morocco. Relations with the countries of the Maghreb Spain relied on a solid

base of agreements in trade and financial spheres. One of the main candidates for the implementation of the new Euro-Mediterranean strategy was the Kingdom of Morocco — due to its close ties with the EU, and Spain in particular. The strengthening of mutual relations and cooperation between the two countries complicate the unresolved political issues such as the status of the enclaves.

The role of Spain in this period is not limited to lobbying for the need to strengthen the EU's Mediterranean policy. The Spanish side was the organizer of major international events devoted to studying and developing the necessary measures to improve the situation in this region. The difficulties of Euro Mediterranean cooperation related to the historical reasons. First of all, it's a matter of heterogeneity and patchiness of the Mediterranean region, issues of economic and political prosperity of the countries — participants of the process.

Key words: *Spain, Euro Mediterranean cooperation, Morocco.*

Anikeeva Natalya es catedrática del Depto. de Historia y Política de Europa y América de la MGIMO (Universidad), Dra. en Ciencias Históricas por la misma Universidad.



BUYNOVA KRISTINA
(UNIVERSIDAD MGIMO, MOSCÚ, RUSIA)

LA URSS DE LA DÉTENTE EN LA ARGENTINA DE “MAFALDA”

Una de las tiras más exitosas entre las de su género, la Mafalda de Quino, humorista gráfico argentino, se desarrolló entre los años 1963 y 1973, cuando la llamada Revolución Argentina coincidió con la détente en las relaciones internacionales. A uno de los temas políticos más importantes de la tira, La Guerra Fría y la participación de la URSS en ella, está dedicado el presente estudio.

Palabras clave. España, la integración euromediterránea, Marruecos, URSS, Guerra Fría, carrera armamentista, carrera espacial, détente, Argentina, Revolución Argentina, Mafalda.

[la maestra] — A ver, Manolito, una palabra que empiece con “P”.
[Mafalda, pensando] “¡Zás! Este es capaz de decir esa mala palabra”.

[Manolito] — ¡Política!

[Mafalda, pensando] “Y la dijo, no más”. [1]

¡Qué hispanista no conoce a la famosa niña argentina, niña que hace poco cumplió 50 años y sigue preocupándose por la paz y por el futuro de la humanidad! Se trata de *Mafalda*, la tira cómica que se desarrolló entre los años 1963 y 1973 en Argentina, creada por el humorista gráfico Joaquín Lavado, conocido como Quino (nacido en 1932).

No sería ninguna exageración afirmar que jamás otro comics del mundo latino se ha hecho tan popular en todo el mundo. Ha pasado un medio siglo desde su “nacimiento” y más de 40 años desde que se despidió para siempre de sus lectores, sin que *Mafalda* haya perdido su fama ni actualidad. Al contrario, traducida a más de 30 idiomas, sigue conquistando lectores de todo el mundo [2].

El éxito de la tira se atribuye sobre todo a la manera de Quino de expresar a través de la intervención de sus personajes, siempre niños, el desvelo por la humanidad y la paz. Y no les faltaban razones a Mafalda y sus amigos, pues el mundo de su infancia “estaba enfermo”.



Aquel período de la historia universal se caracterizaba por las realidades de la Guerra Fría: la crisis de los misiles de Cuba en 1962, la détente, la carrera espacial, la guerra en Vietnam de 1965–1975, la Primavera de Praga (1968), el desarrollo de China comunista con su campaña de Gran Santo Adelante, la carrera de armamentos y los intentos de controlar la propagación y proliferación de las armas; por fin, la latente amenaza de guerra nuclear.

Mientras tanto Argentina estaba desarrollándose bajo el mando de otra dictadura militar. Realizadas las reformas en la esfera social y política, lograda cierta autonomía de EE.UU., el gobierno radical de Arturo Illia de 1963–1966 fue derrocado tras el golpe militar de 28 de junio de 1966. La presidencia de la república fue asumida por el teniente general Juan Carlos Onganía, sucedido por Marcelo Levingston en 1970–1971, y éste por Alejandro Agustín Lanusse en 1971–1973. La dictadura de la junta militar se estableció como la “Revolución Argentina” (1966–1973), cuyos planes iban mucho más allá de las aspiraciones de los gobiernos provisionales de antaño. El nuevo régimen gozaba tanto de apoyo de EE.UU. como de solidaridad con otros regímenes autoritarios de la región (Brasil, Bolivia, Paraguay, países de América Central), y realizaba el curso que ideológicamente se basaba en el nacionalismo de derecha, el anticomunismo, la idea de “integración” de las clases sociales, clericalismo católico conservativo [4]. Siguiendo la doctrina de las fronteras ideológicas, el gobierno militar se comprometía a combatir la amenaza comunista-castrista y “la continuada intervención de los poderes chino-soviéticos” en el interior de su país [5]. Además, esa lucha interior correspondía a los propósitos de la junta militar de establecer su propio modelo ideológico, imponiendo a la sociedad argentina un conjunto de valores conservativos.

Para conseguir la “unidad espiritual de la República”, el régimen apostaba por el “estilo de vida argentino”, comprendiendo éste tales elementos culturales como la familia, la patria, la soberanía, la creencia religiosa, la moral. Según los ideólogos de la Revolución Argentina, en el clima de la Guerra Fría dichos valores se veían amenazados por la “infiltración ideológica”. El papel del intruso se otorgaba, de una manera natural, al comunismo, que se había hecho blanco de la censura argentina a partir de comienzos de los años sesenta [6]. No era de sorprender, pues, que pronto la censura abarcara todos los ámbitos de la vida argentina, en los medios de comunicación, la educación, el aspecto físico y la conducta.

En una de las entrevistas, pasadas ya varias décadas desde la publicación de las últimas tiras, Quino recuerda el desafío de la censura de aquellos años: “Me decían: ‘Pibe, chistes contra la familia no, militares no, desnudos no’. Yo nací con autocensura” [7].

Descartados los militares, para los chistes de la índole política le quedaba un margen de maniobra algo limitado: el comunismo. Y no sería más cosa que caricatura política de una tal tira argentina, ni nunca habría causado un impacto suficiente como para dedicarle un estudio, si la tira no hubiera llegado a ser todo un símbolo tanto de la “argentinidad” como de la paz ansiada por los niños en todo el mundo.

El hecho de estar presente la Unión Soviética en la famosa sátira gráfica argentina inspira mucha curiosidad al investigador de las relaciones internacionales. Puesto que en dicho período de la Guerra Fría las manifestaciones de la Détente, o la distensión de las relaciones internacionales, por un lado, y las carreras armamentista y espacial, por el otro, se sucedían, es interesante observar cierta evolución de la imagen de la URSS a lo largo de esta década tumultuosa a través de la tira que se ha hecho tan popular y tanto ha influido en la opinión de millones de personas sobre la URSS y, por consecuencia, Rusia. Algunos de estereotipos formados en aquella época no dejan de perseguirnos ni 25 años después de la disolución de la Unión Soviética.



[8]

La primera tira de *Mafalda* salió en 1963, aunque entonces todavía no era más que una parte de la campaña publicitaria de electrodomésticos. En 1964 Quino publicó tres tiras de *Mafalda* en un suplemento de la revista *Leoplán*, el mismo año la tira empieza a publicarse en la revista semanal

Primera Plana. De la *Primera Plana* Quino pasó a publicar la historieta en el diario argentino *El Mundo*, que se editaba en la capital y se consideraba uno de los más populares e independientes [9]. Habría sido la misma razón por la cual el diario fue cerrado en 1967, dejando a los de *Mafalda* sin espacio para volver a encontrarse con sus lectores. Pasaron seis meses sin que ningún periódico se hubiera interesado por la tira, cuando de pronto su creador tuvo suerte con *Siete Días Ilustrados*. Esta nueva revista (nacida en mayo 1967) siguió publicando la historieta hasta el 25 de junio de 1973, cuando los personajes de la tira se despidieron de sus lectores formalmente.

Dependiendo de si se publicaba en una semanal, como es el caso de la *Primera Plana* en 1964–1965, o en un diario, — *El Mundo* en 1965–1967 —, *Mafalda* pasaba de cuestiones generales, de la vida de la clase media, a temas de último momento, relacionados estrechamente con los sucesos que se vivía en la Argentina de esos tiempos y del mundo [10].

La tira completa de *Mafalda* también salió en diez álbumes de pequeño formato, que se publicaban uno en cada año desde 1966 (el primer álbum) hasta 1974 (el décimo). Las ediciones 4 y 5 salieron el mismo año, 1968. Los números 1–2 y 6–10 fueron publicados por la editorial Ediciones de la Flor, los 3–5, por la Editorial Jorge Álvarez y La Flor, todas en Argentina. Cada álbum representa una recopilación de viñetas, cuyo número no suele exceder 250. La recopilación completa de la tira vio la luz en 1992 en Barcelona y un año más tarde en Buenos Aires (Joaquín Salvador Lavado, Quino: *Todo Mafalda*. Barcelona. 1992). Contiene las ediciones 1–10, así como las de “Mafalda inédita” y “Mafalda mucho más inédita”. Las viñetas vienen en blanco y negro, en los primeros cuatro álbumes cada tira está numerada y firmada por Quino, más adelante la numeración y la firma son ocasionales (de referirnos a éstos los pondremos entre corchetes).

El mundo de *Mafalda* incluye una serie de caracteres que interactúan a lo largo de la historia de la tira. La protagonista, Mafalda, es una niña, nacida en 1960 en Buenos Aires, dotada de una conciencia y sensibilidad excepcionales para denunciar la maldad del mundo de los adultos. Sus padres son, al contrario, típicos de la clase media argentina de la época. El padre es un empleado de oficina que vela por el bienestar financiero de la familia, y la madre es un ama de casa que había abandonado los estudios para casarse y desde entonces vive cuidando los intereses de su marido y sus hijos (en 1967 nace el hermanito de Mafalda, Guille).

Mafalda suele pasar el tiempo en compañía de sus amigos, cada uno de los cuales corresponde, según la idea de su creador, a un arquetipo de la sociedad argentina de la época. Todos se ven disimuladamente criticados por Mafalda (o por Quino) por su falta de voluntad o disposición para cambiar el mundo. Así, Felipe es un chico tímido e ingenuo, lleno de buenas intenciones pero por su pereza incapaz de hacer ni los deberes. Manolito, el hijo de un comerciante, es tosco, materialista y poco culto, que no se interesa de nada que no sea el negocio. Susanita es excesivamente habladora, preocupada por los chismes y la moda, y además racista, aunque sea más por falta de educación que por malintencionada. Miguelito es un soñador y un vago, alejado de la actualidad por sus reflexiones metafísicas. Libertad, hija de un socialista, es tan liberal e irreconciliable que llega a parecer de izquierda (cabe aclarar que Libertad, cuyas declaraciones resultan chocantes para pertenecer a una criatura tan diminuta y frágil, aparece en 1971, cuando el régimen ya estaba en sus últimas después del “Cordobazo”, la destitución de Onganía y Levingson, y una serie de huelgas generales [11]).

La pandilla de amigos pasa el tiempo discutiendo los problemas de actualidad, poniendo en entredicho a los padres, vecinos y profesores. Quino disimula su lucidez bajo la inocencia y el atrevimiento propios de los niños.

Claro que la “lucidez” no sobrepasa los límites de la ideología del mundo bipolar, ni el de los buenos y los malos en el que viven los seres más ingenuos. Para Mafalda el mal absoluto es **el comunismo**, y semejante rechazo a la niña solo le inspira... la sopa. “La sopa es a la niñez lo que el comunismo es a la democracia”, suspira la protagonista ante el humeante plato que solo le provoca asco [12].

Ya en el año 1965 las viñetas de Quino reflejan hasta dónde llega el miedo irracional ante el comunismo. En una de ellas, el jefe del padre de Mafalda amenaza con despedirlo “por comunista” tras oír una frase suelta que no tenía nada que ver con la ideología sino con la introducción de televisión en el hogar de los argentinos [13]. Un año más tarde, dada luz verde a la verdadera caza de brujas [14], ya no habrá chistes de ese tipo, sino que la obcecación por ver las intrigas del comunismo por todas partes se presentará como cada vez más paranoica. Así, cuando Felipe le cuenta a Mafalda que ya no va al jardín de infancia porque se han acabado las clases, la niña cae en pánico pensando que su amigo se refiere a las clases sociales, que de ser así significaría que “había llegado el comunismo” [15]. Las burlas del “temor rojo”

al que iba sumergiéndose la sociedad [16] aparecen ya en los años previos a la dictadura, y lo que cambia con el nuevo gobierno (y el endurecimiento de la censura) es que de ridículas pasan a ser macabras.



[17]

En las páginas de *Mafalda* de primeros años de la Revolución Argentina el comunismo no deja de compararse con una enfermedad contagiosa. (De hecho la tendencia de asociar el comunismo con un virus tiene una larga historia y no era nada nueva para los años 60 [18]). En una de las tiras el padre encuentra divertido que Mafalda esté cuidando el globo “enfermo”, y le sigue el juego preguntando de qué estará enfermo el mundo y si tiene fiebre. “Tiene un comunismo, que vuela” [19] — contesta la hija. En otra ocasión Mafalda le pide un consejo a su mamá para después poder aclararle a Miguelito que “la vacuna Sabin te protege de la polio... pero no del comunismo” [20].

A partir de 1971 las referencias a la izquierda política suenan más neutrales, si no amigables. “El triángulo cuyos lados son iguales es... socialista” [21], declara a la maestra pequeña Libertad, cuya apariencia en la tira justo en los últimos años de la Revolución Argentina no es una coincidencia. La atenuación se atribuye tanto a la obvia decepción en la política de la junta militar, como a las concesiones del gobierno de Lanusse (la llamada política de Gran Acuerdo Nacional, GAN), que hasta llegó a entrevistarse con Salvador Allende y otros líderes de la izquierda latinoamericana [22]. En nuevas tiras de *Mafalda* la concesión se les hace a los socialistas. Las funciones de su portavoz en el comics se le conceden a Libertad, que ya no ve ningún inconveniente en anunciar que su papá es socialista. La pícara incluso se atreve a suponer que el padre de Mafalda también podría ser del mismo partido. “Papá, acá Libertad quiere saber de qué partido político sos vos”, grita la hija. “¿Yo?... ¿Yo, partido político? ¡Jáh!” — será la reacción del padre, que tal vez le hubiera contestado otra cosa solo hace un año. Pero ya no hay por qué disimularlo, y a Libertad solo le queda constatar: “Y, claro, ese es mucho más conocido que él de mi papá” [23].

En el clima de cansancio y cierta apatía política, la izquierda ya no se presenta como un asustaniños, sino como una ideología con su respectiva retórica. “¿Vos oíste de la revolución social? — le pregunta Libertad a Mafalda. — Mi papá a veces habla de la revolución social. Dice que la masa trabajadora está en marcha y que el proletariado hará la revolución social”. “¿Cuándo?” — responde la Mafalda de 1971, que ya no parece nada asustada, sino más bien curiosa. “¿Cuándo? — se pone pensativa Libertad. — Y, a veces, cuando está sentado en el living, lo dice” [24].

Lo que no explican las viñetas dedicadas a la ideología tanto comunista como socialista, es por qué tenerles miedo. Lo irracional sin más no justifica el terror colectivo de la época que abarcaba tantos países. Lo que sí inspiraba recelo era la **política exterior** agresiva de los países de izquierda, o “los malos”. Pues, como aclara en una de las primeras tiras la esnob de Susanita, “nada es bueno, si no es de gran aceptación en Europa y Estados Unidos” [25].



[26]

Con haber los malos, los niños no se dejan engañar con el equilibrio de los buenos, pues tampoco confían en ellos [27]. No se les escapa que viven en el **mundo bipolar**, con dos potencias dividiendo el

mundo y los demás países eligiendo entre lo malo y lo peor. “¡Me revienta esto de tener el capitalismo por un lado y el comunismo por el otro!” — se enfada Mafalda en las tiras de 1966 [28]. Cuando la maestra de matemáticas dibuja el pentágono en la pizarra explicando el nuevo tema, la alumna se siente indignada: “¿Y mañana el Kremlin?” Ante el estupor de la maestra entiende que acaba de meter la pata y se disculpa: “Digo... para equilibrar” [29]. Desesperada, la niña borra del globo “a Pequín, a Pentágono y al Kremlin”, y más tarde, al recordar a James Bond, también a Reino Unido [30]. Soñando con ser intérprete y así contribuir a que los pueblos se entiendan, Mafalda piensa estudiar “inglés, ruso... y algo de yudo, por las dudas” [31].

Siendo muy jóvenes, los amigos de *Mafalda* tienen todas sus esperanzas puestas en la paz [32]. Mientras tanto en los periódicos solo se puede leer que “la situación internacional es sumamente crítica, las probabilidades de un conflicto bélico generalizado aumentan día a día, el armamento crece de forma alarmante” [33]. En cuanto a los conflictos bélicos localizados, se han hecho parte de la vida cotidiana. Así, durante varias tiras los amigos intentan resolver el enigma de la guerra en Vietnam [34].

En las primeras tiras, antes de que haya empezado la distensión de la Guerra Fría, lo que más temen los niños es la **guerra nuclear**: “...el peligro de un lío nuclear nos amenaza a todos” [35]. Las consecuencias del posible conflicto serían tales (“Aquí dice que el conflicto nuclear podría provocar la muerte de unos 700 millones de personas” [36], lee Felipe), que no pueden menos de poner en ridículo a sus propios padres con su miedo de la guerra de antaño. “Vaya un miedo de morondanga...”, se burla Mafalda al enterarse de que cuando su papá era pequeño la gente también le tenía miedo a la guerra sin que hubiera bombas atómicas [37].

Supuestamente tras haber visto las películas norteamericanas de ficción (tipo *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb* de Stanley Kubrick [38]) los niños le dan rienda suelta a la imaginación, ensañándose en los detalles de la posible tragedia: “Aquí donde lo ves, de un dedo como éste depende el destino de la humanidad. Basta que alguien lo apoye sobre el botón de disparo de un cohete nuclear para que el mundo salte en pedazos” [39].



[40]

En este clima los protagonistas de *Mafalda* se ven muy pendientes de las **negociaciones sobre armas atómicas y no proliferación**, que empezaron cuando la Unión Soviética alcanzó la paridad nuclear frente a los Estados Unidos [41].

El 27 de enero de 1966 se inauguró la nueva etapa de la Conferencia Mundial de desarme, en la que participaron 18 países. Terminó el 25 de agosto del mismo año, sin dar fruto ni marcar un hito en la historia de desarme [42]. La decepción que provocaban estas negociaciones se refleja en las tiras desde su inicio [43]. En 1967, cuando Susanita pregunta si Ginebra es la capital de Suiza, Mafalda responde, melancólica: “No. Es la capital del fracaso” [44]. En todo el 1967 los personajes de *Mafalda* no dejan de implorar por la paz [45]. Pasado otro año de espera, el tema solo excita irritación: “para qué cuernos cambiamos de año” si no se han acabado el hambre y la pobreza ni se suprimieron las armas nucleares [46].



[47]

Tomando en cuenta que aquellos años Argentina giraba en la órbita de Estados Unidos, es curioso que la culpa por la incapacidad de llegar a un compromiso no se le echa a ninguna de las partes en particular. Más bien se critican las dos. El ingenuo de Felipe, que cree que “si los norteamericanos y los rusos dicen que quieren el desarme, es porque realmente lo quieren”, tampoco descarta que las vacas vuelen [48].

Son tantas las noticias frustrantes, que Mafalda aprende a adivinar lo que van a decir por la tele antes de que el presentador lo pronuncie, solo asombrándose de que después digan “que la TV... atrofia la imaginación” de los jóvenes [49]. Cuando el padre le pide que se fije “si un diario que hay por ahí es viejo o es el de hoy”, la hija lee que la URSS volvió a rechazar la propuesta de EE.UU. y no se le ocurre otra cosa que contestar: “Las dos cosas, papá” [50]. Los sucesivos fracasos en conseguir el desarme la llevan a la conclusión que “lo bueno que tiene este mundo es que... funciona como un reloj” [51].

El escepticismo de la protagonista también lo comparte su padre. Escuchándolos jugar a Mafalda y Miguelito — “...y el auto venía y ¡póm! chocó a la vaca, que ¡booooooop! cayó sentada en la luna. — ¡No, en un satélite artificial!” — se entusiasma mucho, seguro de que “no hay quien les gane a inventar fantasías”. Sin embargo, al abrir el periódico se da cuenta de que sí hay creencias que hacen palidecer la “imaginación insuperable” de los chicos: “Se afirmó en Ginebra que una vez que se logre el desarme nuclear, la paz mundial se verá asegurada” [52].

Por cierto, la carrera espacial era el único aspecto de la Guerra Fría que, a su manera, les emocionaba a los chicos de *Mafalda*. Los niños no serían niños si no se convirtieran a los astronautas en sus juegos, lanzaran cohetes al espacio, creyeran en selenitas ni sostuvieran diálogos con supuestos habitantes del espacio desde la ventana de su cuarto [53]. Siendo tan pequeños se interesan por los satélites, lanzamientos (pues así se va al cielo el que se muere, según Miguelito y Mafalda) y la desintegración de los objetos en la atmósfera [54]. Resulta curioso que los soviéticos se consideraban más exitosos en el espacio que los norteamericanos, o por lo menos así creía la pandilla de amigos.



19 abril '65 [55]

Pese a la admiración por los avances espaciales, la irritación ante la obstinación de los rivales y la impotencia de las instituciones internacionales como la ONU persistía, hasta ceder el paso al cansancio e incluso indiferencia [56]. Y era tal, que a partir del año 1969 las referencias al tema se reducen al mínimo a pesar de celebrarse la nueva etapa de negociaciones en Ginebra, y se le hace caso omiso del Tratado sobre Misiles Antibalísticos firmado por el presidente Richard Nixon y el Secretario General del Comité Central del Partido Comunista, Leonid Brézhnev, en 1972 [57]. Cabe decir que las tiras 9 y 10 (los años 1972 y 1973 respectivamente) están enfocadas exclusivamente en la política interna del país, sumido éste en una crisis social, económica y política muy profunda [58]. “No soy yo la pesimista, — se disculpa Quino a través de Mafalda, — es la gente. Lo único que oís por ahí es que las instituciones están en crisis, la economía en crisis, la juventud en crisis, la moral en crisis, el mundo en crisis, la iglesia en crisis, los valores en crisis, la vivienda en crisis, el fútbol en crisis, el cine en crisis, la televisión en crisis, la política en crisis, la educación en crisis...” [59].

Los próximos años Argentina estaría envuelta en nuevas peripecias de su política interna que, en efecto, afectarían todas las esferas de vida de los argentinos. Mientras tanto, la política de distensión culminaría con el hito trascendental: el 1 de agosto de 1975 fue firmada la Acta final de la Conferencia sobre la Seguridad y Cooperación en Europa, conocida también como Acuerdos de Helsinki [60]. A aquellas alturas ya no existía *Mafalda*, puesto que con el regreso a la democracia en 1973 Quino decidió que “ya no tendría sentido continuarla” [61].

He aquí otra manifestación del carácter decisivo de la política interna de Argentina en la vida de los personajes de *Mafalda*. Aunque se tratara de la carrera espacial o “el virus” comunista, la prioridad de

los temas solía determinarse por lo que más les inquietaba a los ciudadanos y, claro, lo que se permitía por la censura.

De ahí que las primeras referencias al comunismo en *Mafalda* revelan la actitud negativa, propia de los países del bloque opuesto. Las tiras correspondientes a los gobiernos de Onganía y Levingston aluden al temor rojo, la caza de brujas y la tendencia a ver infiltraciones comunistas por todos lados, así como presentan el comunismo como un virus contagioso. La política de Gran Acuerdo Nacional, propuesta ante el agotamiento de la Revolución Argentina, conllevó concesiones que le permitieron a Quino manifestar las simpatías hacia el socialismo.

La supuesta maldad del país que confesaba, divulgaba y encarnaba el comunismo, la URSS, se explicaba, según el tebeo, por su política exterior. La Guerra Fría está plasmada en *Mafalda* en tales manifestaciones como la carrera armamentista, el sistema bipolar, los intentos de llegar a un acuerdo sobre no proliferación de armas nucleares, la carrera espacial, entre otras. Las negociaciones en Ginebra, que marcaron la época, tardando mucho en llevarse a cabo, mantenían muy pendientes a los personajes de la tira los primeros años. Con el paso de tiempo empezaron a provocar desilusión, acabando por no suscitarles ningún interés cuando por fin dieron fruto, pues el país se veía sumido en sus propios problemas.

Salta a la vista que con ser “malos” los soviéticos en las páginas de *Mafalda*, en ninguna parte de la tira se idealizan los norteamericanos ni otros países de su bloque. Incluso había un campo de batalla en el que los “rojos” casi les ganaban a los estadounidenses (al juicio de los niños), que era el espacio.

Ganara quien ganara, lo que más le importaba a la protagonista era **la paz**. Y si fuera *Mafalda* a contestar la pregunta que nos sirvió de epígrafe, sin duda alguna sería esta palabra su respuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. *Mafalda 2*. Argentina: Ediciones de la Flor. Buenos Aires, 1967. Viñeta 339.
2. Evita, Gardel, Maradona y... *Mafalda*. El País. 13.08.2007. En línea: http://cultura.elpais.com/cultura/2007/08/13/actualidad/1186956002_850215.html Fecha de consulta: 20.01.2016.
3. *Mafalda 2*, viñeta 353.
4. Stroganov A. I. *Latinskaja Amerika v XX veke*. Moskva, 2002. [Stroganov A. I. *América Latina en el siglo XX*. Moscú, 2002.] P. 204–206, 230–231.
5. Cisneros, A., Escudé, C., Corbacho, A.L. *Historia general de las relaciones exteriores de la República Argentina*. Parte III. Tomo XIII: Las relaciones políticas, 1943–1966. Buenos Aires. 1999. En línea: <http://www.argentina-rree.com/13/13-041.htm> Fecha de consulta: 20.01.2016.
6. Avellaneda, A. El discurso de represión cultural (1960–1983) // *Revista Escribas* N° III. Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba. 2006. P. 36–37.
7. Cinco cosas que probablemente no sabías de *Mafalda*. *La Nación*. 29.09.2014. En línea: <http://www.lanacion.com.ar/1731334-cinco-cosas-que-probablemente-no-sabias-de-mafalda> Fecha de consulta: 20.01.2016.
8. *Mafalda 2*, viñeta 248.
9. *Mafalda inédita*. 2013. P. 43–44.
10. Grubert, M. L. *Mafalda: de lo circunstancial a un objeto preciado* // Primer Congreso Internacional de historietas Viñetas Serias, Buenos Aires, 23–25 de septiembre de 2010. P. 7.
11. Stroganov A. I. *Latinskaja Amerika...* P. 259.
12. *Mafalda 1*. Argentina: Ediciones de la Flor. Buenos Aires. 1966. Viñeta 203. *Mire también* *Mafalda 1*, viñeta 28.
13. *La frase es “supongo que si el Papa tuviera hijos pensaría de otro modo” y alude a la afirmación del Papa que la televisión une a la familia*). *Mafalda* mucho más inédita: 23 de marzo 1965 // Joaquín Salvador Lavado, Quino: *Todo Mafalda*. Buenos Aires. 1993.
14. Quiroga Lavié, H. *La Revolución Argentina (1966–1973)* // *Evolución de la Organización Político-Constitucional en América Latina (1950–1975)*. Vol. II. Sudamérica y España. México. 1979. P. 419.
15. *Mafalda inédita*: 26 de enero 1965 // Joaquín Salvador Lavado, Quino: *Todo Mafalda*.
16. *Mire por ejemplo*: *Mafalda inédita*: 27 de octubre 1964, 3 de noviembre 1964, 15 de mayo 1965 // Joaquín Salvador Lavado, Quino: *Todo Mafalda*.
17. *Mafalda 1*, viñeta 172.

18. *Así, el que más contribuyó al temor rojo fue John Edgar Hoover, el primer director de la Oficina Federal de Investigación de Estados Unidos, que compartió sus miedos en su Testimonio: "I do fear so long as American labor groups are infiltrated, dominated or saturated with the virus of communism".* Hoover, J. E. The Testimony of J. Edgar Hoover Before the House Un-American Activities Committee. March 26, 1947 // American Decades Primary Sources, 1940–1949. [Farmington Hills, Michigan], 2003. P. 238.
19. Mafalda 2, viñeta 356.
20. Mafalda 3. Argentina: Editorial Jorge Álvarez y La Flor. Buenos Aires, 1968. Viñeta 532.
21. Mafalda 8. Argentina: Ediciones de la Flor. Buenos Aires, 1972. [Viñeta 1483].
22. Quiroga Lavié, H. La Revolución Argentina. P. 413–414.
23. Mafalda 8, viñeta 1500.
24. Mafalda 7. Argentina: Ediciones de la Flor. Buenos Aires, 1971. [Viñeta 1344]
25. Mafalda 1, viñeta 204.
26. Mafalda 1, viñeta 140.
27. *Mire, por ejemplo*, las viñetas 704, 705 (Mafalda 3), 1530 (Mafalda 8).
28. Mafalda 1, viñetas 109, 110.
29. Mafalda 5. Argentina: Editorial Jorge Álvarez y La Flor. Buenos Aires, 1969. [Viñeta 1067]. *Mire también* Mafalda 2, viñeta 420.
30. Mafalda 2, viñetas 330, 342. *Para hacerse una idea del tema de China en Mafalda, mire viñetas 342, 355, 356 (Mafalda 2), 499, 505, 580 (Mafalda 3), 835 (Mafalda 4), etc.*
31. Mafalda 1, viñeta 207.
32. *Mire, por ejemplo*, viñeta 416 (Mafalda 2).
33. Mafalda 3, viñeta 591. *De las lecturas y radioescuchas de Mafalda mire también las viñetas 619, 627 (Mafalda 3).*
34. *Mire viñetas 37, 38, 39, 40, 41, 42, 122 (Mafalda 1), 355 (Mafalda 2), 1010, 1011 (Mafalda 5).*
35. Mafalda 3, viñeta 500.
36. Mafalda 3, viñeta 719.
37. Mafalda 3, viñeta 613.
38. “¿Teléfono rojo?, volamos hacia Moscú”, o “Dr. Insólito o: Cómo aprendí a dejar de preocuparme y amar la bomba”, *en traducciones al español. Película de culto rodada en 1964 por Stanley Kubrick.*
39. Mafalda 1, viñeta 226.
40. Mafalda 2, viñeta 373. *Mire también:* Mafalda 1, viñetas 13, 14.
41. Barsenkov A. S., Vdovin A. I. Istorija Rossii. 1917–2004. Moskva, 2005. [Barsenkov A. S., Vdovin A. I. La Historia de Rusia. 1917–2004. Moscú, 2005] P. 516.
42. Disarmament commission official records. Supplement for 1966. United Nations. New York. 1967.
43. Mafalda 1, viñeta 102.
44. Mafalda 2. [Viñeta 369]
45. *Mire las viñetas 253, 256, 337, 346, 349, 393 (Mafalda 2); Mafalda inédita: 27 de julio 1967 // Joaquín Salvador Lavado, Quino: Todo Mafalda.*
46. Mafalda 2, viñetas 255, 256.
47. Mafalda 2, viñeta 395.
48. Mafalda 2, viñeta 249. *Mire también* viñeta 357.
49. Mafalda 2, viñeta 454.
50. Mafalda 3, viñeta 567.
51. Mafalda 3, viñeta 685.
52. Mafalda 2, viñeta 357.
53. *Mire las viñetas 345, 357, 456 (Mafalda 2), 585 (Mafalda 3); Mafalda inédita: 16 de junio de 1969 // Joaquín Salvador Lavado, Quino: Todo Mafalda. Selenita es un habitante imaginario de la Luna (Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario).*
54. Mafalda 2, viñeta 436. Mafalda 3, viñeta 694.
55. 19 de abril 1965 // Mafalda inédita. 2013. P. 46.
56. Viñetas 535, 557, 585, 627, 628, 702 (Mafalda 3), 833 (Mafalda 4), 1512 (Mafalda 8).
57. Dogovor mezhdru Sojuzom Sovetskih Socialisticheskikh Respublik I Soedinennymi Shtatami Ameriki ob ogranichenii sistem protivoraketnoj oborony. [El tratado entre la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y los Estados Unidos de América sobre misiles antibalísticos] En línea:

- http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/russia_usa.shtml Fecha de consulta: 20.01.2016.
58. Stroganov A. I. Latinskaja Amerika... P. 260.
59. Mafalda 8, viñeta 1511.
60. Conferencia sobre la Seguridad y Cooperación en Europa. Acta final. Helsinki. 1975. En línea: <https://www.osce.org/es/mc/39506?download=true> Fecha de consulta: 20.01.2016.
61. Mafalda, la grande. La Nación. 06.05.2014. En línea: <http://www.lanacion.com.ar/1677806-mafalda-la-grande> Fecha de consulta: 20.01.2016.

БУЙНОВА КРИСТИНА РОМАНОВНА
(УНИВЕРСИТЕТ МГИМО, МОСКВА, РОССИЯ)

СССР ПЕРИОДА РАЗРЯДКИ В АРГЕНТИНЕ ЭПОХИ “МАФАЛЬДЫ”

Один из самых удачных проектов в истории “серьезных” комиксов, аргентинская “Мафальда” художника Кино, выходила в 1963–1973 гг., когда события так называемой Аргентинской Революции совпали с этапом разрядки международной напряженности. На страницах “Мафальды” холодная война и участие в ней СССР были важным политическим сюжетом, который, в свою очередь, стал предметом настоящего исследования.

Ключевые слова: СССР, холодная война, гонка вооружений, космическая гонка, разрядка, Аргентина, Аргентинская революция, Мафальда.

BUYNOVA KRISTINA

THE USSR OF THE DÉTENTE IN MAFALDA'S ARGENTINA

*One of the most successful projects in the history of “serious” comics, Argentinian Mafalda by Quino, was published during the years 1963–1973, when the so-called Argentine Revolution coincided with the **détente** period. The Cold War and the participation of USSR in it were in **Mafalda** an important political subject, which became the topic of the present investigation.*

Key words: USSR, Cold War, arms race, space race, **détente**, Argentina, Argentine Revolution, Mafalda.

Buynova Kristina Romanovna es Doctora en Historia, profesora del Departamento de Español de la Universidad MGIMO, Rusia.



HEDIGER HELGA
(UNIVERSIDAD POPULAR DE BASILEA, SUIZA)

FELIPE II, SU IMPERIO, SUS ESPOSAS Y AMANTES

El artículo está dedicado a algunos hitos de la historia personal de Felipe II, tan discutida por los historiadores de su tiempo como por los de la actualidad que tratan de rehabilitar su imagen.

Palabras clave: España, Felipe II, imperio español.

Felipe II, el hombre más poderoso de su época, para algunos, para él mismo “una ilusión” [1]. Consigue mantener los reinos heredados a pesar de muchos incidentes políticos, como ser, insurrección en los Países Bajos, guerras con Francia e Inglaterra, hostilidades en Italia. A pesar de eso, llega a incorporar Portugal a España. El deseo de unir ambas coronas era de gran interés económico, siendo Portugal una potencia naval.

No obstante, si miramos hacia atrás, fue su padre Carlos V o I para España, quien retomó la idea de incorporación de Portugal al imperio al casarse con Isabel de Portugal en 1526 [2]. Una boda excepcional porque no solamente fue por razones de expansión, sino hubo amor por parte de ambos. Se escribe que la emperatriz Isabel de Portugal era una de las mujeres más hermosas de su tiempo y al verla Carlos I por primera vez se quedó embelesado.

Las exigencias del gobierno obligaron a Carlos I a trasladarse a Valladolid con su corte. Es allí donde nació Felipe II el 21 de mayo de 1527. Creció junto a sus dos hermanas Juana y María con quienes mantuvo una fuerte relación, en particular con María. En 1535 el padre designa a personas importantes para su educación como príncipe y futuro heredero del imperio. Su madre, la emperatriz Isabel, fallece en 1539 cuando Felipe contaba 12 años de edad.

Su padre, Carlos I formaliza en 1543, es decir, a los 16 años de Felipe, el matrimonio con María Manuela de Portugal, hija de Juan III, el Piadoso y la archiduquesa Catalina de Austria, hermana de Carlos I. Según nos cuenta la historia, Felipe era el “mejor partido” de Europa. Por ser hijo de madre portuguesa, se prefirió ese matrimonio por razones de conveniencia política, siendo Portugal el reino vecino. Además la dote que traía la princesa era considerable y suponía un respiro para las arcas vacías del Emperador. Con el matrimonio se quiso formalizar la futura anexión de Portugal a España, unión deseada por Isabel de Portugal, esposa de Carlos I. Los dominios territoriales de Felipe II después de la unión con Portugal se extendieron por Europa, Asia, África y América.

Las responsabilidades del joven príncipe eran controladas por su padre a quien respetaba y admiraba. Su educación fue típica para la época renacentista en la que figuraba el latín, las matemáticas y la arquitectura, así como las artes y los deportes. El príncipe era de un natural tímido, de un físico no muy corpulento, pero un buen cazador, le gustaban las fiestas y los placeres mundanos.

Se sabe que su matrimonio con María Manuela no estuvo exento de infidelidades. Ella era una princesa respetuosa de la fe católica, joven y algo regordeta que en él no despertó la misma pasión que vivieron sus padres. Felipe y María Manuela eran primos carnales por lo que necesitaron la dispensa canónica. “El contrato matrimonial se firmó en Lisboa el 1° de diciembre de 1542. La boda por poderes tuvo lugar el 12 de mayo de 1543 en el palacio de Almeirim, lugar habitual de vacaciones de los reyes portugueses” [3, 24].

El príncipe estaba muy curioso en conocer a María Manuela antes de su casamiento con ella, así salió de incógnito de Salamanca mientras ella viajaba con su séquito y logró verla sin que ella le viese.

Hasta la coronación de Felipe II como rey de Portugal, pasaron muchos años. En primavera de 1581, el monarca llegó a Lisboa para tomar posesión del trono después de vencer a las tropas portuguesas gracias a las estrategias de los generales del duque de Alba. A la muerte del rey portugués, don Sebastián en la batalla de Alcazarquivir en 1578, el trono portugués quedó sin herederos y la sucesión al mismo se convirtió en política internacional. Don Antonio, prior de Crato e hijo bastardo del Infante don Luis y nieto de don Manuel, pretendía el trono de Portugal así como Felipe II quien se consideró con derecho de reunir ambos imperios desunidos en el siglo XII. Las cortes portuguesas nombraron a Felipe II, rey, con el título de Felipe I de Portugal. El monarca prometió respetar los fueros, privilegios, usos y libertades existentes. Residió en dicha ciudad hasta 1582, según el historiador Henry Kamen, “la etapa más descansada de su reinado”[4]. Don Antonio, pretendiente al trono de Portugal, huyó a Oporto y luego a Francia. La corona portuguesa estuvo unida a la española hasta 1640, reinado de Felipe IV. No fueron muchos años, un error de Felipe II fue no haber nombrado Lisboa capital de ambos estados. Según la opinión de Antonio Igual Úbeda, autor de *El Imperio español* “...Felipe II supo iniciar la obra trascendental de la unidad ibérica, pero no supo convertirla en empresa nacional...” [5, 83].

La separación de Portugal en 1640 se dio tanto a conflictos externos como internos durante el reinado de Felipe IV. La derrota en la batalla de Villaviciosa en ese año por parte de los castellanos, llevó a la separación definitiva entre Portugal y España.

Volviendo a la vida de Felipe II y sus matrimonios que para él eran una cuestión de Estado, una obligación diplomática por ocupar el trono más prestigioso de su época.

Se sabe que tuvo algunas amantes a las que amó más que a sus esposas elegidas e impuestas. Al casarse a los 16 años con María Manuela, enviudar a los 18 años (1545) después del nacimiento de su hijo Carlos, nombre que se le dio en honor a su abuelo, se vio en la necesidad de buscar otra esposa para cumplir con su deber.

Una de sus amantes favoritas fue Isabel Osorio, posiblemente, la primera mujer del príncipe antes de casarse con María Manuela, mayor que él, hermosa doncella que había sido dama de honor de Isabel de Portugal y quien fue su amante durante un largo período de tiempo. Ella se benefició económicamente de esta relación porque nacieron dos hijos bastardos a quienes se dio una educación privilegiada.

Su padre Carlos I, conociendo las debilidades de su hijo, único heredero varón, se preocupaba por su educación y le pidió al ayo del príncipe, don Juan de Zúñiga, prevenir a su hijo de los peligros y excesos amorosos, misión difícil de cumplir.

A la muerte de María Manuela, Felipe se retiró al monasterio franciscano de Abrojo, sin tomar parte en los funerales de su esposa, haciendo público su aparente duelo.

Su segundo matrimonio fue con María Tudor, hija de Enrique VIII y Catalina de Aragón, nacida en 1516, era 11 años mayor que Felipe II. Fue una mujer educada, culta que hablaba varias lenguas (latín, inglés, francés español e italiano), pero de poco atractivo exterior, incluso se decía que era desdentada debido a los muchos dulces que consumía. Sus facciones marchitas y su temprano envejecimiento, sin duda, eran consecuencia de las peripecias por las que había pasado después del divorcio y anulación del matrimonio de Enrique VIII con Catalina de Aragón.

Fue Ana Bolena, la amante y más tarde esposa del rey de Inglaterra, la que amargó la vida de María, porque al anularse el matrimonio oficial, María perdió todos sus derechos al trono de Inglaterra y se la consideraba como hija bastarda, cuyas consecuencias fueron: El encierro en el castillo de Kimbolton, ser expulsada de la corte y de la vida pública en general. María era muy religiosa y ambicionaba devolver la fe católica a Inglaterra, contradiciendo de esa manera a su padre que la había rechazado.

Al ser Catalina, su madre, Felipe y ella estaban emparentados, es decir, María era tía segunda del príncipe. En un principio se barajó la idea de casarla con el poderoso Carlos I, pero a eso se interpuso la decisión de éste de contraer matrimonio con Isabel de Portugal.

En 1547, a la muerte de Enrique VIII, asume el trono Eduardo VI, hijo de la tercera esposa del monarca, lady Jean Seymour. Para esa fecha también hubo una reconciliación entre éste y su hija María, devolviéndole el reconocimiento como hija legítima y, por lo tanto, la posibilidad de acceder al trono en segundo lugar. Eduardo VI fallece en 1553 y María, gracias a la nueva disposición, asume el trono.

Carlos I propuso la boda con María Tudor porque le convenía al emperador para asegurar su predominio imperial y al mismo tiempo frenar las guerras con Francia, su gran enemiga. Además, deseaba retirarse y entregar la responsabilidad a su hijo. Así una vez más Felipe tenía que casarse por razones de conveniencia.

Al enterarse María Tudor de la posibilidad de un casamiento con Felipe II, pidió un retrato de él que fue pintado por Tiziano, pintor oficial de la corte. La juventud del príncipe representada en el cuadro impresionó a la reina. Las negociaciones de cómo se compartirían los poderes entre España e Inglaterra quedaron en manos de los respectivos representantes reales, cuyos detalles salto por falta de tiempo.

Felipe y María Tudor tenían en común imponer la fe católica en toda Europa. Ella era una fervorosa combatiente de la imposición de dicha fe en Inglaterra y Felipe II el de cristianizar Europa, a pesar de que, ya se conocía y propagaba el movimiento de la Reforma en ese continente. La reina persiguió, castigó e hizo ejecutar a los anglicanos que no querían doblegarse a su dogma, lo que le dio el apodo de María “la sanguinaria” (bloody Mary).

No obstante a los inconvenientes y oposiciones tanto por parte del pueblo como de la nobleza, el parlamento inglés terminó por aprobar la boda que tuvo lugar el día de Santiago, 25 de julio de 1554 en la catedral de Winchester. Felipe nunca llegó a amarla pero ella, según se dice, amó a su esposo apasionadamente. Se sabe que el príncipe buscaba consuelo entre las damas de la corte, se escapaba disfrazado por las noches y se divertía a sus anchas.

El deseo de María era quedarse embarazada, prodigaba a su esposo ternezas que éste soportaba de la mejor manera posible. El deseo de Felipe II era volver a España. Lo que pareció un supuesto embarazo no fue más que una hidropesía, es decir, retención de líquido. Para María fue una decepción, ya que por su edad la esperanza de un heredero se hacía cada vez más distante e ilusoria.

En 1555 Felipe recibe la noticia de su padre de dirigirse a Bruselas para ser coronado como emperador, la razón era que éste se sentía agotado y quería abdicar para retirarse a Yuste. Felipe tuvo de esa manera la posibilidad de huir del sombrío Londres para sumergirse en la sociedad más abierta y divertida de Flandes. Es allí donde el monarca se enamorará de madame d'Aller con quien llenará sus horas de ocio. Pero no era la única infidelidad que llegó a los oídos de María, provocando en ella celos y sufrimientos.

El 17 de noviembre de 1558 a los 42 años muere la reina a causa de una peritonitis tuberculosa. Felipe queda viudo por segunda vez sin descendencia por parte de María Tudor. La sucesora de ésta, Isabel I, (hija de Ana Bolena y Enrique VIII) volverá a permitir el protestantismo, gobernando durante 44 años.

En 1556 Carlos I hereda a su hijo los reinos de España, las colonias en el nuevo mundo, las posesiones de Italia y los Países Bajos. También le deja una enorme deuda que le obliga a recabar fondos para costear los gastos, teniendo que sufrir verdaderas bancarrotas (1557, 1575, 1596). Las riquezas que llegaban de las colonias iban a parar a las arcas de los banqueros alemanes (Fugger o Fúcares) para pagar las deudas. Castilla la fuente más rica de España estaba azotada por el hambre debido al abandono de la agricultura y catástrofes climáticas.

En 1557, para conmemorar la victoria de San Quitín, Felipe II encomendó la construcción de El Escorial.

Tercer matrimonio:

Para establecer la supremacía de España en el Mediterráneo se negoció el matrimonio con la jovensísima Isabel de Valois, hija menor de Enrique II de Francia y de Catalina de Medicis, nacida en 1546 en Fontaineblau. Francia hubiera querido casarla con Eduardo VI de Inglaterra, pero al fallecer éste en 1553 hubo que modificar los planes. A continuación se estudió el posible matrimonio con Carlos, hijo de Felipe II y María Manuela de Portugal, pero al quedar viudo por segunda vez, el entonces emperador, pretendió él mismo a la joven Isabel como esposa. Carlos, que así quedó desplazado, no tenía buenas relaciones con su padre, su comportamiento era a veces alocado y no se lo veía con buenos ojos como futuro pretendiente al trono. Al enterarse del casamiento de su padre con Isabel de Valois, agredió al monarca hasta el punto que éste tuvo que alejarlo de la corte, encerrándolo. Con su tercer matrimonio Felipe cumple una vez más con sus obligaciones, aunque se sabe que llegó a amar a la joven esposa.

La unión de las dos coronas: España y Francia fue acogido con gran entusiasmo. La boda tuvo lugar en 1559 en la soberbia catedral de Notre-Dame, pero por ausencia del rey representado por el duque de Alba, no se cumplió con el precepto marital de la primera noche. Más tarde en enero de 1560 Isabel pisará España entrando por Roncesvalles para contraer matrimonio en el Palacio del Infantado de Guadalajara. Por su corta edad (13 años), Felipe tuvo que esperar un año para consumar el matrimonio.

En su larga espera, el monarca se entretuvo con Eufrosia de Guzmán, bella dama de compañía de su hermana Juana de Portugal. A pesar de que se consideraba a Felipe II como un hombre de fuertes convicciones religiosas, gran patriotismo, capaz de sacrificar sus intereses personales para servir a su imperio, tenía sus debilidades sexuales. Eufrosia recibió una dote del rey y el hijo, Luis Antonio Leyva y Guzmán, fruto de aquel amor, gozó una educación privilegiada de acuerdo al rango de su padre.

Isabel dio nacimiento a dos hijas: Isabel Clara Eugenia 1566 y Catalina Micaela 1567. Al quedar embarazada por tercera vez en 1568 pierde la vida en octubre de ese año y Felipe queda viudo por tercera vez. Pocos meses antes había muerto Carlos, el hijo de Felipe II, de manera que éste se quedaba sin descendencia masculina.

Según la leyenda negra, escrita y difundida por los enemigos del monarca, Felipe II dejó matar a su hijo y aseleró la muerte de Isabel para casarse con Ana de Austria.

Cuarto matrimonio:

Ana de Austria, la más fértil de todas, era hija de la hermana menor de Felipe II, la infanta María casada con el emperador Maximiliano II, quienes durante sus treinta años de casados habían tenido al menos 15 hijos. El motivo de su elección fue que, por una parte, Ana suponía una garantía de fertilidad, por otra parte, su deseo de asegurar la paz con Flandes y los territorios conquistados en Italia. El rey manifestó que el cuarto casamiento suponía un sacrificio, pero aceptaba poniendo por delante los intereses de su imperio que necesitaba un heredero varón.

Por las relaciones de parentesco, tuvieron que realizar varias gestiones hasta obtener la dispensa del pontífice Pío V. Ana quedó embarazada muy pronto, pero de sus cinco embarazos solamente sobrevivió el hijo varón, el futuro Felipe III 1578–1621. Ella fallecerá en 1580 en Badajoz consecuencia de una gripe contagiada por su esposo.

Tampoco Ana de Austria quedó libre de infidelidades.

Ya durante el matrimonio con Isabel de Valois entró en juego la princesa de Éboli, una figura muy controvertida [7]. Estos amoríos, si es que fueron ciertos, se prolongaron hasta el casamiento con Ana de Austria. Sin duda, la princesa de Éboli fue la personalidad femenina más famosa de la corte y sobre la cual se han escrito muchas páginas fantásticas o reales, hechos que hasta la fecha no se han podido comprobar, pero que tuvieron influencia en las decisiones del monarca.

Ana de Mendoza, Princesa de Éboli estuvo casada con el secretario más leal del rey, don Ruy Gómez de Silva de descendencia portuguesa a quien Felipe había encargado, entre otras obligaciones, custodiar a su hijo Carlos por su comportamiento desenfrenado.

Después de cuatro matrimonios, tantas guerras y correrías amorosas, Felipe II se sien — te agobiado, enfermo de artrosis y gota; decide buscar el descanso y la compañía de sus hijas, además de preocuparse por la educación de su hijo Felipe III.

A finales de julio de 1598 queda postrado en su cama por unas fiebres tercianas el hombre más poderoso de su tiempo. Fallece el 13 de septiembre de 1598 en El Escorial, lugar desde donde gobernó en los últimos meses. Sus restos descansan junto a los de sus familiares en el Panteón de El Escorial que hizo construir en honor a sus antepasados.

Con su muerte se marca el ocaso de un gran imperio y el comienzo de una nueva era para España. También da comienzo a innumerables críticas sobre su persona que se extienden por todo el imperio gracias a la imprenta, el invento que cambió al mundo, tan acreditado como hoy día internet, facebook y los medios de transmisión rápida. Unos lo pintaban como el gran monstruo negro por su afán religioso y su defensa de la cristiandad junto con su aparato de persecución: la inquisición.

Otros como el historiador británico Henry Kamen [6] muestra en su biografía sobre Felipe II a un monarca menos siniestro de lo que lo había pintado “la leyenda negra” [4]. Ve en él a un hombre amante de las artes e interesado en la arquitectura, a un hombre capaz de convivir con judíos y protestantes, no obstante a su religiosidad; en muchos casos partidario de opiniones pacíficas, pero obligado a tomar decisiones violentas contra su voluntad.

Él investiga en archivos internacionales, por ejemplo, Londres y Viena, analizando documentos relacionados con las familias reales austríaca y española. Descubre que la esposa preferida del monarca no fue, como siempre se opinaba, Isabel de Valois, sino Ana de Austria.

Siguen existiendo también opiniones contradictorias sobre la vida amorosa del emperador, especialmente en lo concerniente a los amores o desamores con la princesa de Éboli, o sea, Ana de Mendoza. Una mujer excepcional por su belleza, inteligencia e implicada en la vida política de su época, relacionada con el secretario de Felipe II, Antonio Pérez, acusada y finalmente encarcelada por orden del rey a causa de sus intrigas políticas. Aunque la princesa de Éboli le acusaba de ser padre de uno de sus hijos, Felipe nunca lo reconoció oficialmente. Además, queda la intriga si el rey realmente ha tenido una relación amorosa con ella.

Según Henry Kamen, los amoríos del rey no eran exagerados como se le solían atribuir, sino que estaban dentro de la normalidad [4]. No hay que olvidar que sus placeres personales estaban en segundo lugar.

Son varias las razones de crítica al largo reinado del hombre que gobernó el mayor imperio del mundo: la prematura muerte de su hijo don Carlos en semicautiverio, seguido de la muerte de su tercera esposa, la traición de su secretario Antonio Pérez en confabulación con la princesa de Éboli, el asesinato de Juan de Escobedo, secretario de don Juan de Austria, hermanastro del rey, el supuesto envenenamiento de éste y otros más, fueron episodios que aportaron material suficiente para desacreditar al monarca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. La bibliografía sobre Felipe II es inmensa, se puede consultar en internet. Véase, por ejemplo: de la Cierva, R., *Yo, Felipe II*, edición Planeta, S. A. 1992, Barcelona, España; Thomas H., *El señor del mundo, Felipe II y su imperio*, editorial Planeta S. A., 2013, Barcelona, España; Clemente J. C., *Las alcobas clandestinas*, Styria de Ediciones y Publicaciones, S. L., 2008, Barcelona, España, entre otras obras.
2. Isabel de Portugal fue la hija de Manuel I de Portugal y María de Aragón y Castilla (1503–1539).
3. Villacorta A., *Las cuatro esposas de Felipe II*, ediciones Rialp, S. A., 2011, Madrid, España.
4. Kamen Henry, *Felipe de España*, editorial XXI, 12a. edición, Madrid, España.
5. Fernando de la Guardia Salvetti, *Historia // Atenea*, N° 37, 2012.
6. Henry Kamen es autor y profesor del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
7. Arteaga A., *La Princesa de Éboli*, ediciones Martínez Roca S. A., 2004 Madrid, España.

HELGA HEDIGER

FELIPE II, HIS EMPIRE, HIS WIVES AND LOVERS

The article is dedicated to some events of the personal history of Felipe II, so discussed by the historians of his time and modern scientists, who try to rehabilitate his image.

Key words: *Spain, Felipe II, Spanish empire.*

Helga Hedige, PhD, Universidad Popular de Basilea, Suiza.



HERNÁNDEZ RÍOS, M^a LUISA
(UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA)
TOLOSA SÁNCHEZ, M^a GUADALUPE
(INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA, MÉXICO)

CUENTOS DESDE LA OSCURIDAD: LA REPRESIÓN DE PRESOS POLÍTICOS EN LAS CÁRCELES FRANQUISTAS

La represión vivida por los presos políticos en las cárceles franquistas en la inmediata posguerra nos brinda testimonios únicos por medio de la realización de cuentos cuyos destinatarios eran los hijos de éstos. Por ello, los cuentos escritos e ilustrados desde el medio penitenciario, y bajo condiciones de extrema dureza, se convierten en un medio de comunicación con el exterior esencial, al mostrar una obra resultado de un colectivo variopinto de literatos, aficionados y dibujantes, unas veces conocidos, otras anónimos, que por medio de ediciones facsímiles nos aproximan a una fuente histórica para conocer otra faceta de la vida en la cárcel de los años más severos de la posguerra española. En este texto nos acercamos a dos personajes que compartieron, en la distancia, penalidades y a quienes los une su acción como realizadores de cuentos para legarlos a sus hijos pequeños. El literato Miguel Hernández y el editor Alberto Sánchez Mascuñán sufrieron la represalia de los vencedores de distinta manera, y ambos fueron movidos por el amor a sus hijos, aspecto que posibilitó una obra preciosa y única llena de emotividad: los cuentos realizados desde la cárcel.

Palabras clave: *Cuentos. Represión franquista. Presos políticos. Miguel Hernández. Alberto Sánchez Mascuñán.*

*“Un hombre aguarda dentro de un pozo sin remedio,
tenso, conmocionado, con la oreja aplicada.
Porque un pueblo ha gritado, ¡libertad!, vuela al cielo.
Y las cárceles vuelan.”*
(Miguel Hernández, *El hombre acecha*)

CUENTOS DESDE LA CÁRCEL

La ilusión del poeta Miguel Hernández de entregar personalmente a su hijo pequeño unos cuentos realizados en su última y final estancia — desde el periplo carcelario iniciado al ser detenido y entregado en la Portugal de Salazar hasta su último destino en el Reformatorio de Adultos de Alicante — se convirtió en frustración cuando se le negó hacerlo, ya que las dramáticas circunstancias de vida que como preso político vivía le impidieron disfrutar de un último contacto con su hijo antes de su muerte.

Los cuentos fueron ideados y realizados para su pequeño Manuel Miguel, un niño de poco más de dos años al que adoraba y al que no pudo finalmente abrazar; no obstante, en una visita al presidio fue a su esposa Josefina Manresa a quien le fueron entregados en forma de librito cosido a mano con hilo color ocre y cuyas páginas eran láminas de 12 por 19 centímetros de papel higiénico, lo que habla de la precariedad del contexto en el que se crearon. Pocos años más tarde, desde la dureza del Penal de Burgos y debido a su compromiso político, el republicano español exiliado en México, Alberto Sánchez Mascuñán, regresó a España para contribuir con la causa republicana en la más pura clandestinidad. Apresado y sin posibilidad de futuro inició una comunicación con su hija Blanquita de cinco años de edad, quien vivía desde la distancia mexicana la inconsciencia del sufrimiento carcelario de su padre. Fue a través de una serie de cuentos cargados de mensajes que el papel protagonista de la niña y los numerosos animales de los argumentos y las breves narraciones tomó voz, siendo ésta la fórmula de comunicación elegida con su pequeña como un regalo; un legado que marcó las frustraciones y traumas de la relación de un preso con su hija en la inmensa lejanía física y emocional. Como en el caso de los cuentos de Miguel Hernández, los de Alberto Sánchez Mascuñán fueron producto de la solidaridad y compañerismo de diferentes artífices que contribuyeron con su quehacer en su espléndida realización y que hoy se pueden disfrutar gracias a la labor de edición facsímil realizada en los albores del siglo XXI; dichas ediciones, tanto la de los cuentos de Miguel Hernández como la de los de Alberto Sánchez refuerzan a la aún necesaria tarea de recuperación de la Memoria Histórica [1].

LA SITUACIÓN CARCELARIA DE LOS PRESOS POLÍTICOS TRAS LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Después del drama del enfrentamiento bélico en España la etapa que siguió a partir de 1939 marcó una fase sombría protagonizada por una limpieza política e ideológica sin precedentes; un tiempo de silencios caracterizado por la represión carcelaria, suma de venganza, disciplina extrema, hambre, hacinamiento, injusticia, enfermedad y miedo vividos desde el interior de penitenciarías insufribles, controladas por carceleros sin compasión [2]. Lo que estableció un modo de vida compartido por miles de personas que durante años experimentaron el encierro, cuando no la muerte; un cautiverio que llevó a los vencedores a imponer un sistema de purga y limpieza que hoy constituye, a la luz de las cada vez más numerosas investigaciones, un hecho oscuro por lo que contiene de vergüenza histórica y de causas que nunca alcanzarán a hacer justicia por lo vivido [1].

La ley creada el 9 de febrero de 1939 con el nombre de Ley de Responsabilidades Políticas, como otras contemporáneas al surgimiento del control político e ideológico de un país como España, tuvo una precursora repercusión en el ámbito represivo de acción, ya que bajo su aplicación quedaron incluidos todos aquellos que hubiesen colaborado y pertenecido a sindicatos y partidos del Frente Popular, a organizaciones separatistas y, cómo no, a aquellas personas que mostrasen o hubieran manifestado una posición enfrentada al triunfo del Movimiento Nacional. En estos primeros tiempos de posguerra la crudeza de los juicios pasó no por tribunales civiles sino militares, que agudizaron la dureza de las condenas y causas sumarísimas. La citada ley, junto a otras muchas que establecían el control estricto sobre las maneras de pensar y actuar de los españoles, llevó a que la Junta Nacional de Defensa que había decretado desde finales de 1936 el estado de guerra se extendiera hasta el 7 de abril de 1948, aspecto que entrevé cómo el hecho de que la guerra si bien finalizó en 1939 alargó mediante este sistema de control una prolongada severidad durante toda la década de los años cuarenta. En este tremendo periodo siguieron los juicios sumarísimos, los fusilamientos masivos, las desapariciones, los exilios, las deplorables denuncias de la población civil que hablaban de miedo, de rencillas y de injusticia sin paralelismo entre el bando de vencedores y vencidos. Todo el sistema de represión que tomó como punto de partida las estrictas leyes tenían como objetivo el mantenimiento de un orden nacional sin fisuras territoriales y un orden social que remitía al poder de la Iglesia católica y al nacionalsindicalismo de Falange. Para Gómez Bravo [3, 13] la combinación “terror-ideología” se produce en el caso español no por medio de una dinámica de exterminio masivo por cuestiones de raza o etnia, sino por medio de ajustes de cuentas o juicios que llevaran a la eliminación de los enemigos del régimen; entre éstos quedaron ubicados muchos de los perdedores de la guerra, considerados peligrosos y por ello excluidos de la sociedad; listos para en el caso de ser conmutada una pena de muerte ser reeducados en espacios carcelarios o sometidos a trabajos forzados [4]. Por ello los infortunados de la Guerra Civil española, al igual que los perdedores de todas las guerras, tuvieron que enfrentar unas condiciones de supervivencia de extrema reciedumbre en los ámbitos político, social y económico. La represión hace acto de presencia

en una posguerra marcada por el miedo y el odio: fusilamientos, condenas de por vida, torturas físicas y psicológicas, humillación...

Es preciso destacar asimismo cómo desde la propia cárcel existían diversas formas de sometimiento; una de ellas era vehículo ideológico de sumisión y transformación de la mentalidad de los *rojos*, nos referimos a la religión, y otra las ceremonias patrióticas como fórmulas de reducción de los encarcelados; la re-españolización y la re-catolización se conformaron como ideas prioritarias del *Nuevo Estado*, eliminando con las prácticas penitenciarias cualquier rastro de republicanismo y democracia [5, 77]. No obstante, no se puede hablar de un proceso uniforme pues la tenacidad y el carácter inconformista de muchas de las personas que resistían a esta manipulación hicieron que la depuración fascista no fuera homogénea. De hecho en uno de los casos que presentamos se evidencia por medio de la actitud del poeta Miguel Hernández, quien no se sometió a los dictados de los sacerdotes, que desde su encarcelamiento en Alicante no cesaron de hostigarlo para su reconversión. El texto de José Carlos Rovira así lo narra:

Acosado por tres sacerdotes — Almarcha, Vendrell y Dimas — que buscan su reconversión y la abjuración de sus ideas, Hernández resiste a aquel caritativo infierno negando sobre todo su retractación política, lo que impide, seguramente por acción del principal de esta tríada infernal, Luis Almarcha, que se le traslade a la última posibilidad de supervivencia, el sanatorio antituberculoso valenciano de Porta Coeli, llegando como sabemos la orden de traslado, tras sucesivos retrasos, pocos días antes de su muerte [6, 120].

Para Ángel Suárez [7] — pseudónimo utilizado por un equipo de investigadores que en los albores de la transición democrática española puso de manifiesto la situación de las cárceles franquistas — España se convirtió desde el inicio de la posguerra en una cárcel, ya que lo social y lo penitenciario se dan la mano en los modelos organizativos y en la disciplina extrema impuesta, haciendo paralelismos entre la manera de plantear la dictadura en las estructuras familiar, educativa, conventual, cuartelera... diferenciándose poco de la forma de control correctiva de las cárceles. Así, la “hipertrofia de la jerarquización y del principio de autoridad que conlleva la dictadura no ha afectado sólo, ni quizás siempre en mayor medida, a los reclusos sino a toda la sociedad” [1].

De hecho uno de los grandes sufrimientos padecidos por los presos políticos y que de forma generalizada constituía una de las sombrías frustraciones e impotencias vividas desde la cárcel era la estigmatización que padecían sus familias. Marcos Ana, uno de los presos políticos históricos en el Penal de Burgos y compañero de Sánchez Mascañán así lo expresaba:

La mujer y los hijos constituían la herida sangrante de los presos. La fuente de mayor sufrimiento fluía de cada hogar destrozado, de los ojos de cada esposa angustiada, de los hijos enfermos y desamparados. Yo he visto amigos míos a los que no pudieron doblar los tormentos, quedarse sin fuerza en las rodillas y estar a punto de caer sobre ellas, por el dolor de sus familias. No les importaba perder su propia vida. Pero no podían soportar la idea de haber destrozado la juventud y la vida de sus mujeres [8, 15–16].

Ante tal cantidad de despropósitos la resistencia llevó a acciones clandestinas, mismas que se desarrollaban desde dentro y desde el exterior a los muros infranqueables de las cárceles; la situación penitenciaria fue invariable para los presos políticos del franquismo, para sus familiares, para aquellos que por asociación a los enemigos del *Régimen* tuvieran que ver con maneras de pensar diferentes a la imposición establecida.

En este ambiente surgen historias de vida y muerte, al mismo tiempo que cantos de luz transmitidos desde la mayor oscuridad mediante la tarea generosa de compartir con los seres queridos narraciones con una sutileza crítica que será la herencia recibida por muchos hijos castigados por el sistema.

DE MICROHISTORIAS Y CUENTOS: LOS CASOS DE MIGUEL HERNÁNDEZ Y ALBERTO SÁNCHEZ MASCAÑÁN

Al bando perdedor pertenecen algunas de las miles de microhistorias que se sucedieron, así como parte de la investigación que presentamos y que aúna a España y México por las conexiones entre ambos países en una trayectoria compleja de existencia que los aproxima desde tiempo atrás. Los persona-

jes elegidos son los protagonistas de una historia común, al igual que el compromiso político republicano que los une y los lleva a ser ajusticiados con condenas a muerte, mismas que serían conmutadas por un número de años imposible de sobrevivir bajo las condiciones en las que se habitaba en los recintos carcelarios; tal adversidad provocó situaciones diversas de supervivencia.

Los dos actores sobre los que centramos nuestro interés corrieron distinta suerte y ambos utilizaron el cuento como legado a sus hijos, a quienes no pudieron disfrutar como padres; como herencia de un patrimonio artístico, literario y personal de unas circunstancias de vida tremendamente complejas, si bien transmisoras de los valores y sensibilidades profundas en tiempos más que difíciles.

Miguel Hernández (1910–1942) el gran poeta y dramaturgo más vinculado como epígono de la Generación del 27 que a la que se le ubica como poeta de la Generación del 36, tuvo un compromiso decidido desde los inicios con la causa republicana. Fue conocido como poeta del pueblo y de él se supo en España mucho más sobre su muerte que sobre su vida, aspecto que con el transcurso de las décadas desde la transición democrática ha desvelado importantes datos por medio de estudios sobre su biografía, su formación autodidacta y su intensa obra [9].

De su primera edición en pleno contexto de la II República española hasta su fallecimiento realizó una obra de compromiso ideológico muy personal, en la que su vida y padecimientos llegan a tener un alcance esencial en la misma. López Baralt [10] retoma la idea de Tuñón de Lara quien dijo de él que “el poeta protagoniza la tragedia que canta”, pero al mismo tiempo es resumen de lo que la autora destaca como

(...) múltiple y facetada, y cada lector la hace suya según sus inclinaciones personales. Porque en él confluyen varios poetas: el poeta pastor; el poeta incipiente — Primeros poemas —; el poeta barroco — Perito en lunas —; el poeta amoroso — El rayo que no cesa —; el poeta social — Viento del pueblo —; el poeta antibélico — El hombre acecha —; el poeta prisionero; el poeta libertario; el poeta del dolor y de la muerte — Cancionero y romancero de ausencias — y el poeta cantado — Alberto Cortez y Serrat — [10, 79].

La Guerra Civil marcó el futuro comprometido social y políticamente de Miguel Hernández. Fue miliciano del Quinto Regimiento de la República que escribió con un carácter de apasionado propagandismo poético evidenciado en *Viento del pueblo* (1937), obra que idea para la difusión masiva, o también *El hombre acecha* (1939) de acento antibelicista donde el pesimismo profetiza la pérdida de la guerra y con ello el propósito republicano devastado por la contienda civil, al tiempo de presagiar la muerte de Manuel Ramón, su primer hijo. También esta obra muestra el impacto que le ocasiona su viaje a la Unión Soviética en representación del gobierno de la República, motivo por el que el realismo socialista hace acto de presencia en los versos de este poemario, así como bases vanguardistas evidenciadas en determinados poemas que enlazarían con éstas, como son el *Guernica* de Picasso y el poema *Llanto por la muerte de Ignacio Sánchez Megías* de García Lorca, ambos igualmente víctimas de la guerra y que sufrieron desigual destino: el primero el exilio y el segundo el asesinato recién iniciada la contienda [11].

Estos acontecimientos llevaron a Miguel Hernández a la cárcel, a la condena a muerte y posteriormente a la conmutación de la pena máxima por un periodo de encierro que no culminó dado su fallecimiento en el Reformatorio de Adultos de Alicante el 28 de marzo de 1942 a consecuencia de una tuberculosis. Todo ello igualmente lo acercó en los años de encierro a la ausencia vivida al ser privado de su esposa Josefina Manresa y de su segundo hijo Manuel Miguel, sabiendo las penurias padecidas por ambos, tristeza que lo llevó a escribir uno de los poemas más conmovedores del periodo: *Nanas de la cebolla*. También desde este presidio hizo a su hijito beneficiario de los cuentos “para cuando sepa leer”, mostrándonos otra faceta de escritor que emociona; tal es el hecho de que la fuerza final la dedicara a componer tales cuentos, como legado a Manuel Miguel, constituyendo los últimos textos que escribiera antes de su muerte en un periodo en que utiliza la escritura como pura supervivencia.

En su visita al reformatorio la esposa del poeta recibe el manuscrito, privando al carcelero a Miguel Hernández de la posibilidad de hacer la entrega personalmente a su pequeño hijo. La represalia y el propio sistema carcelario aplicado a aquellos enemigos del *Régimen* y considerados colaboracionistas de la causa roja, cumplieron su función al no permitir un intercambio directo de afectos hacia aquellos seres más queridos de los presos: sus propios hijos. Josefina Manresa como mujer de preso político asume, al igual que tantas esposas, madres, novias, hijas o hermanas, el encasillamiento social de mar-

ginación por asignación del rol del “otro” al ser parte de él, de su marido, conformándose en víctima marginal por esa simple contingencia: el compromiso político e ideológico de Miguel Hernández con el sector republicano. El intento reeducador de hacer añicos la posible identidad republicana de presos y familiares fue constante en la dinámica política franquista; no obstante, el denominado *universo carcelario* provocó procesos de movilización y solidaridad tanto en el exterior como en el interior de las cárceles [12, 29].

Tal fue la colaboración de Eusebio Oca Pérez, maestro nacional, dibujante y preso político republicano compañero de Miguel Hernández, condenado a veinte años de cárcel por “adhesión a la rebelión”, que al recibir el manuscrito de dos cuentos — *El potro oscuro* y *El conejito* — elaboró un librito ilustrado con dibujos infantiles titulado *Dos cuentos para Manolillo (Para cuando sepa leer)* [13]. Junto a los dos cuentos citados, otros dos — *Un hogar en el árbol* y *La gatita Mancha y el ovillo rojo* — se caracterizan por utilizar poemas y prosa en relatos breves cuyos personajes son animales, que de manera velada recurren a metáforas y son un auténtico canto a la libertad. La fórmula para sacar los cuentos de la cárcel la basó en el argumento que esgrimía respecto a que eran cuentos que había traducido del inglés para su hijo, única posibilidad según Rovira de poder hacer frente a la censura carcelaria [14].

En paralelo, la historia de Alberto Sánchez Mascuñán (1913–1995) comparte con la de Miguel Hernández, como podría ocurrir con miles de presos políticos españoles, el vivir un periodo complicado como fue la Guerra Civil, un compromiso político y un exilio interior de encierro carcelario desde el que comunicar con su ser querido mediante cuentos, al igual que lo hizo el poeta. Dicho compromiso parte de su periodo como estudiante de Medicina que lo llevó a afiliarse a la Federación de Estudiantes de Cataluña. En Barcelona, lugar donde vivía con sus padres, prestó sus servicios como auxiliar de uno de los médicos del Cuerpo de Sanidad en la 134 Brigada Mixta, allí se afilió a las JSU y pronto se alistó para luchar por la causa republicana.

Al terminar la guerra padeció como refugiado en varios campos de concentración franceses y finalizó su periplo en el puerto de Veracruz en México. Su historia podría enlazarse con la del antihéroe o héroe inconsciente que como *kamikaze* arruina su vida por una causa ética y comprometida: la de regresar a una España de posguerra en circunstancias de peligro extremo, cuestión que lo obligó a abandonar su nueva vida con inmensas posibilidades de futuro; una vida ya compartida en este momento con la que fue su esposa, la mexicana Blanca Luisa Jiménez Lozano, con quien tendría a su hija Blanquita, destinataria de los cuentos que realizó años más tarde desde su encarcelamiento en el Penal de Burgos.

En 1944 Alberto Sánchez fue reclamado por el Partido Comunista, motivo por el que regresó a España con destinos diversos para hacer la guerrilla urbana por medio de su acción editorial, imprimiendo panfletos y ediciones de *Mundo Obrero* para luchar por medio de la propaganda desde la clandestinidad en un país que ya no le parecía suyo, tan destruido y tan distante de sus recuerdos juveniles, una España militarizada y religiosa, hambrienta y temerosa. Fue delatado, arrestado en Valencia y condenado a muerte para finalmente revisada su condena, ser conmutada por una pena de treinta años de cárcel gracias a las acciones internacionales emprendidas por su esposa. Sánchez Mascuñán ingresó en Burgos a una de las más duras prisiones del franquismo, donde continuó con sus sueños e ideales de lucha y desde donde no cesó de actuar organizadamente con otros presos en el encierro.

Así pues la historia de Sánchez Mascuñán “cobra un doble sentido de vivencia del exilio, el que inicia en un país lejano, amigo pero distante y remoto, del que regresaría para subsistir en las tremendas circunstancias del exilio desde el interior de la cárcel, para terminar retornando al país de acogida, un México que lo recibió y al que se unió hasta el fin de sus días, viviendo una experiencia de transterrado que le hizo saborear la libertad y el amor de sus seres queridos que le fue negado en sus años de juventud” [1].

Desde la cárcel Sánchez Mascuñán pudo poner en práctica los discursos reivindicativos, a veces camuflados, al igual que otros muchos de sus compañeros de penalidades, quienes mostraron su particular estrategia de resistencia por medio de entrañables narraciones infantiles en forma de cuentos que desde la cárcel hicieron llegar a sus seres más queridos. Mascuñán mantuvo contacto con su pequeña hija utilizando los cuentos para inculcarle los valores de justicia, libertad y solidaridad que como padre quiso transmitirle desde la distancia. Escribió e ilustró en compañía de otros presos cuentos infantiles que envió a su hija, a la que no vio hasta que Blanquita cumplió los 15 años de edad y fue a visitarlo al Penal de Burgos [15].

Los cuentos de Sánchez Mascuñán están plagados de dolor contenido, al mismo tiempo que de una belleza y una ternura clave para su comprensión. Existe en ellos una semantización política

y represiva. Al hacer uso de neologismos es posible que el gallo Barbón sea él mismo, el favorito de Blanquita; no obstante, sometido a juicio puede vivir o puede morir, la sentencia dependerá de lo que la mayoría de votos decida para ser la víctima propiciatoria para la cena. La esperanza y la lucha llevan a un destino si bien incierto, feliz para su destinataria: una niña de cinco años. Fin feliz para un gallo que salva su vida a cambio de servir a la niña convertida en su benefactora. En los cuentos se advierte una tendencia a desdramatizar lo vivido en el espacio represivo, como también a aprovechar determinados personajes y situaciones desde los que ridiculizar ambientes, personajes y realidades que aparecen en el contexto de vida cotidiana en el entorno grave de la represión. También son peculiares los contextos descritos en los que México, vivido desde el recuerdo del exiliado, queda perpetuado por el repertorio de palabras que son costumbre y hábito de la cotidianeidad de la niña Finita, es decir, de Blanquita. La redacción repleta de diminutivos con referencias directas a los paisajes o a la gastronomía mexicana quedan, además, reforzados por los dibujos realizados por trazos y cromatismo que denotan diferentes estilos y manos de artistas, así como esa caligrafía perfecta reducto ya de esa elaboración artesanal que contenían las letras y las composiciones caligráficas de aquellos tiempos, y nos brindan una información del equipo de redacción, de los ilustradores, del autor de los textos, de la dirección editorial; así podemos comprobar datos que siguen a la dedicatoria a la niña y que especifican: Printed in Burgos, 1949. Tipografía artística-12 Brigada. PC de Burgos-ESPAÑA, y con una constante que aparece en numerosos cuentos: los colores de la bandera mexicana [15]. Títulos como *Cuento de la niña Finita* (1949), *Florina* (1949), *El mejor premio*, *El señor Barbón no va al puchero* (1950) o *Xochitl la niña prietita* (1950) muestran su potencial como instrumento pedagógico, pues el tono de los cuentos aporta mensajes que no sólo son para niños sino destinados a un público adulto que pueda descifrar el hondo contenido de los mismos. Los valores de justicia y solidaridad son transmitidos haciendo llegar el mensaje de que la distancia no es óbice que reste el valor del amor del padre por la hija a pesar de la lejanía física, tema que pone en cuestión la ausencia-presencia de un padre en un contexto de rechazo social que probablemente provocó traumas que sólo el tiempo podrá comenzar a paliar.

EPÍLOGO

Los casos del literato Miguel Hernández y del editor Alberto Sánchez Mascuñán no fueron una excepción en el ambiente carcelario posterior a la guerra; como tampoco las vivencias de otros muchos hombres y mujeres que tuvieron que hacer frente al hacinamiento en celdas húmedas e insalubres en los años crueles de la posguerra, a miedos desde la oscuridad de los penales, a la privación del amor de sus seres queridos, a las innumerables injusticias en definitiva. La década de 1940 constituye un periodo tremendo y triste de la historia de una España que sufrió las consecuencias de una guerra fratricida que rompió en dos al país y en la que los perdedores lo fueron de la propia vida, de los sentimientos, de las pertenencias, de tantas y tantas cosas como se quedaron en el camino. Valga esta aportación para contribuir a lo que aún es necesario en la historia del presente y como justicia a los hombres y mujeres que vivieron el terror de la pérdida: la memoria histórica única que podrá con el tiempo cicatrizar heridas aún abiertas.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. HERNÁNDEZ RÍOS, M^a Luisa y Guadalupe TOLOSA SÁNCHEZ (2015). “Los exilios de Alberto Sánchez Mascuñán y sus cuentos desde la cárcel”, *Clío. History and History Teaching*, nº 41. En línea: <http://clio.rediris.es/n41/articulos/hernandezTolosa2015.pdf> (Recuperado: 7 de enero de 2016).
2. Véase, por ejemplo: JULIÁ Santos (2004). *Historia de las dos Españas*. Barcelona: Taurus; JULIÁ Santos (coord.) (1999). *Víctimas de la Guerra Civil*. Madrid: Temas de Hoy.
3. GÓMEZ BRAVO, Gutmaro (2009). *El exilio interior: cárcel y represión en la España franquista (1939–1950)*. Madrid: Taurus.
4. GÓMEZ BRAVO, Gutmaro y Jorge MARCO CARRETERO (2011). *La obra del miedo. Violencia y sociedad en la España franquista (1939–1950)*. Madrid: Península.
5. HERNÁNDEZ BURGOS, C. y M.A. DEL ARCO BLANCO (2011). “Más allá de las tapias de los cementerios: la represión cultural y socioeconómica en la España franquista (1936–1951)”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, núm. 33: 71–93. En línea: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/32414/1/HERN%C3%81NDEZ%20DEL%20ARCO%20Mas%20alla%20de%20las%20tapias%20de%20los%20cementerios.pdf> (Recuperado: 12 de diciembre de 2015).

6. ROVIRA, José Carlos y Carmen ALEMANY BAY (coords.) (2010). *Miguel Hernández [exposición]: La sombra vencida, 1910–2010* En línea: http://www.bne.es/es/Micrositios/Exposiciones/miguel_hernandez/documentos/estudios_01_rovira.pdf (Recuperado: 20 diciembre de 2015).
7. SUÁREZ, Ángel y COLECTIVO 36 (1976). *Libro blanco sobre las cárceles franquistas. 1939–1976*. París: Ruedo Ibérico. Adhesión.
8. MARCOS ANA (2008). *Te llamo desde un muro*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
9. Son numerosas las investigaciones realizadas sobre Miguel Hernández desde la perspectiva poética y dramaturga, así como sobre su ámbito biográfico. Una exposición con motivo de su nacimiento llevó a una serie de especialistas en el tema a una antológica en la Biblioteca Nacional de Madrid como un homenaje al autor y a exponer avances y materiales inéditos sobre el escritor. Ver José Carlos Rovira et al. (2010). *Miguel Hernández [exposición]: La sombra vencida, 1910–2010*, coords. José Carlos Rovira Soler y Carmen Alemany Bay. En línea: http://www.bne.es/es/Micrositios/Exposiciones/miguel_hernandez/documentos/estudios_01_rovira.pdf (Recuperado: 20 de diciembre de 2015).
10. LÓPEZ-BARALT, Mercedes (2010). “Tradición y vanguardia: las fuentes múltiples de Miguel Hernández”, en José Carlos Rovira Soler y Carmen Alemany Bay (coords.) (2010). *Miguel Hernández [exposición]: La sombra vencida, 1910–2010*. En línea: http://www.bne.es/es/Micrositios/Exposiciones/miguel_hernandez/documentos/estudios_07_baralt.pdf (Recuperado: 20 diciembre 2015).
11. Remitimos a la nota 35 de López-Baralt en la que refiere las fuentes en las que se explicita que Miguel Hernández tras su viaje a la Unión Soviética y su adhesión al realismo socialista, mostró su apego a éste en un artículo titulado “Nuestra Bandera”, publicado en Alicante en 1937, en el que también condena a las vanguardias. Un estudioso del tema hernandiano, en un prólogo de la edición de *Viento del pueblo* (Cano Ballesta, “Prólogo”. Madrid, Cátedra: 36–37) hizo referencia a cómo el poeta llegó a repudiar a Picasso, con lo que ello conlleva de rechazo a las vanguardias que en determinado momento fueron influencia en su poemario. Ver LÓPEZ-BARALT, Mercedes (2010). “Tradición y vanguardia: las fuentes múltiples de Miguel Hernández”, en José Carlos Rovira Soler et al. (2010): 89. En línea: http://www.bne.es/es/Micrositios/Exposiciones/miguel_hernandez/documentos/estudios_07_baralt.pdf (Recuperado: 20 de diciembre de 2015).
12. ABAD BUIL, Irene (2005). “Las mujeres de los presos políticos del franquismo. Protagonistas de una represión indirecta”, *Revista Ripacurtia*. nº 3. En línea: <http://www.raco.cat/index.php/Ripacurtia/article/view/42118/269524> (Recuperado: 30 de diciembre de 2015).
13. El especialista José Carlos Rovira dio a conocer en una edición facsímil de los Dos Cuentos para Manolito. (Para cuando sepa leer) su texto “Últimas ausencias para un niño (Algunas notas a dos cuentos traducidos por Miguel Hernández)”, acompañado a los cuentos de Miguel Hernández, Madrid: Palas Atenea Ediciones, 1988. El propio Rovira reconoce que en el avance de sus investigaciones la atribución de todo el trabajo ejecutivo de los cuentos, encuadernación e ilustración, no pudo ser realizado por Miguel Hernández dado el grave estado de salud que tenía en ese momento. Afirmación ya constatada tras conocer y contrastar el estilo dibujístico y de encuadernación realizado por el compañero de prisión Eusebio Oca Pérez.
14. La Biblioteca Nacional de España (BNE) en Madrid adquirió un manuscrito con cuatro cuentos, dos de ellos inéditos. Perteneían a Julio Oca, hijo del maestro ilustrador de los mismos como compañero de Miguel Hernández. Julio Oca tenía un mes menos que Manuel Miguel, y coincide en la debilidad provocada por la enfermedad avanzada del poeta con el momento en que él ilustraba cuentos para su propio hijo; es por ello que lo encontramos realizando las ilustraciones y terminando la encuadernación, acto prácticamente imposible para Miguel Hernández dada su gravedad.

El valor patrimonial del documento, así como el interés literario y estético, llevaron a esta institución pública a su adquisición en 2014. Hoy día en el catálogo de la BNE aparecen registrados con la numeración de página del manuscrito, quedando el contenido de la siguiente manera: El potro oscuro (h. 1–4). Un hogar en el árbol (h. 4–6). El conejito (h. 7–9). La gatita Mancha y el ovillo rojo (h. 10–12). Sobre los argumentos y el estudio, datación y catalogación de los mismos véase José Carlos Rovira, *Sobre los cuatro cuentos infantiles de Miguel Hernández* (manuscrito último). En línea Biblioteca Nacional de España: http://www.bne.es/webdocs/Prensa/Noticias/2014/0805_Manuscritos_Miguel_Hernandez.pdf (Recuperado: 7 de enero de 2016).

15. Para mayor información sobre el tema véase: M^a Luisa Hernández Ríos y Guadalupe Tolosa Sánchez (2015). “Los exilios de Alberto Sánchez Mascuñán y sus cuentos desde la cárcel”, *Clio. History and History Teaching*, nº 41. En línea: <http://clio.rediris.es/n41/articulos/hernandezTolosa2015.pdf> (Recuperado: 7 de enero de 2016).
Véase también: AGRAMUNT LACRUZ, Francisco (2005). *Arte y represión en la Guerra Civil Española*, Valencia, Generalitat Valenciana/Junta de Castilla y León;
Véase también: HERNÁNDEZ RÍOS, M^a Luisa (2014). “Represión y exilios en el cine y el documental español: de la posguerra a los albores del siglo XXI”, en Manuela Ledesma Pedraz (coord.), *Homenaje a Carmen de Michelena*. Jaén: Diputación Provincial-Universidad de Jaén.
16. En 2012 se publicó la edición facsímil de los cuentos realizados por Alberto Sánchez Mascuñán e ilustrados por sus compañeros en el Penal de Burgos, que muestra la belleza de este legado patrimonial y familiar. La edición estuvo a cargo de Juan Pablos Editor en México, como resultado del trabajo de su hija Blanca Sánchez Jiménez en homenaje al centenario del nacimiento de su padre. También queremos destacar que su nieta Andrea Álvarez, conmovida por la historia familiar, centró su acción en la redacción del guión “El idealista/encuentro en Burgos” sobre la experiencia de vida de su abuelo y que gira en torno a su hija Blanca y los cuentos desde la cárcel, el cual fue premiado en el Concurso de Guiones de Largometraje para Autoras y Adaptadoras del Cine Mexicanas de 2008.

M^a Luisa Hernández Ríos (Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España)

M^a Guadalupe Tolosa Sánchez (Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. México)



RAEVSKAYA MARINA
(UNIVERSIDAD ESTATAL LOMONOSOV DE MOSCÚ, RUSIA)

HOMO LOQUENS DEL SIGLO XIX: ELISÉE RECLUS Y SU VISIÓN DE ESPAÑA

El propósito del artículo es mostrar el papel que ha desempeñado Eliseo Reclus en la conformación de una nueva imagen de España basada en la Dimensión Humanística del pensamiento científico del siglo XIX. El presente texto esboza a grandes rasgos los principales puntos de la ideología del autor inspirado por la doctrina de su maestro Karl Ritter.

De acuerdo con este objetivo se analizará el modo de percibir e interpretar la realidad geográfica, social y política de España expuesto por Reclus en su “Nueva Geografía Universal” y se comentarán sus ideas y reflexiones principales sobre la identidad y evolución histórica de las naciones de España desde el punto de vista del determinismo ambiental: el hombre es parte integrante del orden natural y, por lo tanto, vive influido por la realidad natural que lo rodea. De ahí que para comprender mejor el genio del pueblo y su modo de vivir sea necesario analizar las condiciones climáticas y topográficas de la tierra donde ha nacido.

Conforme a estos planteamientos en el artículo se utiliza el método analítico-sintético que permite investigar los materiales concretos (el texto auténtico de E. Reclus); establecer relaciones de su ideología científica y filosófica y las ideas expuestas respecto a la realidad geográfica, etnográfica, social y política de España; explicar las deducciones hechas por el autor a base de sus observaciones e ideas en el capítulo “España” de la “Nueva Geografía Universal” (1876).

Palabras clave: *Eliseo Reclus, España, geografía de la Península Ibérica, paisaje ibérico, Nueva Geografía Universal.*

El siglo XIX es un período muy interesante desde el punto de vista de la conformación de la dimensión humanística protoprofesional marcada por la convivencia de planteamientos nuevos basados en los logros científicos y las concepciones filosóficas como la condición absolutamente indispensable e inherente de toda investigación científica. Es interesante que los maestros del pensamiento científico naturalista del siglo XIX siendo los hombres letrados de su época siguieran el camino de sus antepasados estimando fecunda no solo la presentación de los resultados concretos de sus indagaciones sino también la declaración de sus actitudes epistemológicas y los modos de su razonamiento global. Desde este punto de vista resultan muy relevantes los trabajos de Eliseo Reclus que desempeñaron un papel importante en la génesis de la moderna Geografía social.

El propósito del artículo es mostrar el papel que ha desempeñado Eliseo Reclus en la conformación de una nueva imagen de España basada en la Dimensión Humanística del pensamiento científico del

siglo XIX. El presente texto esboza a grandes rasgos los principales puntos de la ideología del autor inspirado por la doctrina de su maestro Karl Ritter.

De acuerdo con este objetivo se analizará el modo de percibir e interpretar la realidad geográfica, social y política de España expuesto por Reclus en su “Nueva Geografía Universal” y se comentarán sus ideas y reflexiones principales sobre la identidad y evolución histórica de las naciones de España desde el punto de vista del determinismo ambiental: el hombre es parte integrante del orden natural y, por lo tanto, vive influido por la realidad natural que lo rodea. De ahí que para comprender mejor el genio del pueblo y su modo de vivir sea necesario analizar las condiciones climáticas y topográficas de la tierra donde ha nacido.

Conforme a estos planteamientos en el artículo se utiliza el método analítico-sintético que permite investigar los materiales concretos (el texto auténtico de E. Reclus); establecer relaciones de su ideología científica y las ideas expuestas respecto a la realidad geográfica, etnográfica, social y política de España; explicar las deducciones hechas por el autor a base de sus observaciones e ideas en el capítulo “España” de la “Nueva Geografía Universal” (1876).

Muchos autores destacan la originalidad y el valor de las ideas de Eliseo Reclus cuyas obras constituyen un testimonio valioso y expresivo del hombre de su época.

Para entender la obra de Reclus hemos de tener en cuenta la vertebración fundamental de su ideología basada en las concepciones anarquistas como materia nutritiva de su horizonte geográfico. Reclus fue anarquista, según su ideología, un duro crítico del racismo, casado con una mujer mulata, hija de francés y negra africana. Cursó sus estudios de teología en la Universidad de Berlín, pero gracias a Karl Ritter, catedrático de geografía de la Universidad, abandonó definitivamente las clases religiosas para enfocar su vida hacia la geografía e historia humana. El así llamado determinismo ambiental, la consideración de los fenómenos físicos como determinantes de los hechos humanos, era el elemento esencial del pensamiento de Ritter, y Reclus, siendo su ex discípulo, supo compartir su indoblegable espíritu libertario y su profunda y analítica mirada a base de esta ideología ritteriana con la práctica de vida.

Siendo un viajero infatigable y un observador minucioso de todos los elementos del paisaje, Reclus fue un ciudadano cosmopolita, sus ideas se desarrollaron por cauces que constituyeron un desafío contra el orden de cosas establecido e incluso a las ideas que se consideraban novedosas en dicho momento.

No hay que olvidar que los trabajos de Reclus que gozaron del fervor del público culto de la segunda mitad del siglo XIX permiten considerarle como uno de los padres de la geografía moderna y más aun como la figura más destacada de su período protoprofesional. Merecen una atención especial sus descripciones del paisaje natural de numerosísimas tierras que había pisado con sus propios pies donde describe con aguda sensibilidad el carácter de la naturaleza vinculado con el carácter de sus habitantes.

En el siglo XIX los primeros viajeros europeos (fueron entre ellos tanto hombres de ciencia y de negocios como simples aficionados) se lanzaron por los caminos desconocidos guiados por el afán de investigar las tierras nuevas y sus naciones. Según dicen los especialistas, Inglaterra, Alemania y Francia fueron los primeros en esta sed de investigación científica. Con los viajeros del siglo decimonónico nació la geografía descriptiva, en la que los más destacados fueron los franceses. Debido a su aportación la Europa del siglo XIX se dio cuenta de las maravillas del paisaje de diferentes rincones más alejados de nuestro planeta, de la diversidad de sus pueblos y de sus formas de vida, así como de sus condiciones físicas y climáticas.

Élisée Reclus considerado creador de la Geografía Social dejó innumerables trabajos sobre geografía humana y geografía económica que están entre los mejor elaborados en la historia de estas ciencias. Es autor de tales obras monumentales como “Geografía Universal”, “El Hombre y la Tierra”, “Evolución y revolución” y muchísimas otras, que le acondicionaron la fama mundial por pertenecer a las representaciones más elocuentes de las tierras y de las naciones del planeta.

En su numerosísimo legado nos van a interesar ante todo las reflexiones dedicadas a la península Ibérica que visitó por primera vez en 1861 para colaborar en la elaboración de la segunda edición de la Guía de los Pirineos. La etapa pirenaica de los viajes de Reclus es sumamente interesante debido a un buen conocimiento de la lengua española adquirido durante su viaje por Colombia en 1855–1857. La experiencia colombiana cuando Reclus tuvo contacto con la realidad cultural hispana y conoció el pasado colonial español le facilitó la penetración en la realidad visual y mental de la península y le permitió renovar la visión del paisaje español, establecer relaciones entre las condiciones geográficas y la historia del país y expresar sus propias consideraciones sobre la identidad nacional y regional de los españoles en el capítulo titulado “España” en el primer tomo de la Nueva Geografía Universal.

Reclus empieza el capítulo por la explicación pormenorizada de la situación geográfica de España y la historia de sus pueblos, primitivos y modernos, trazando los rasgos característicos de sus tribus primitivas

con un comentario detallado de su procedencia y aportación a la empresa común pirenaica y completando el cuadro general con un comentario exhaustivo de sus condiciones climáticas y naturales. A modo de conclusión dice que un español tiene el fuego del hombre meridional y la fuerza del hombre septentrional y no necesita la comida abundante como este. La representación del tipo nacional español con todos sus contrastes que expone a los lectores Eliseo Reclus es sorprendente porque parece ser muy acertada. Reclus describe “las cosas de España” con objetividad de un sabio bien familiarizado con la vida y costumbres nacionales y presenta el genio nacional español mencionando a Gil Blas como un héroe típico.

Es muy interesante el comentario que hace Reclus sobre la Gran Empresa Española; según él, el descubrimiento del Nuevo Mundo, producido en ese momento a beneficio de la Corona, fue una desgracia tal vez más grande para la nación. Expatriación de todos los jóvenes atrevidos, de todos los aventureros que podrían conquistar El Dorado allá del Atlántico, fue una de las causas que más contribuyeron al debilitamiento de España: así poco a poco la patria se iba encontrando privada de sus mejores hijos. Reclus compara el país con una nave sobrecargada que se expone a volcar tras la menor tormenta; así España, demasiado débil para la inmensidad de sus colonias, se hundió rápidamente sobre sí misma.

Las ilustraciones que contiene la parte española de la Nueva Historia Universal de Reclus representan paisajes con un alto grado de simbolismo “capaces de expresar las estrechas conexiones que mantienen con las trayectorias históricas y nacionales de los pueblos asociados a ellas” [1, p. 45]. Tal vez la elección de tales dibujos simbólicos fuera la obra de la editorial Hachette, pero su inclusión tenía en cuenta el carácter menos esteticista y más realista de las intenciones del mismo autor que siempre manifestaba el esfuerzo constante por relacionar el factor natural y el humano, la geografía y la sociedad, buscando la armonía del mundo material y el espiritual.

Al exponer los cuadros del paisaje ibérico Reclus sigue la ideología de Karl Ritter e insiste en la influencia de la forma de relieve en la historia y destino económico del país, definiendo España como tierra de transición entre el continente Africano y Europeo, como un miembro indivisible perfectamente posicionado dentro del organismo europeo siendo al mismo tiempo “un Africa en miniatura”. Debido al carácter masivo de sus costas y a la escasez relativa de sus puertos naturales España, según Reclus, tuvo pocas posibilidades para promover la actividad comercial. Pero, por otra parte, el descubrimiento de las rutas atlánticas hacia América en 1492, siendo este un evento trascendental en la historia mundial, así como la inclinación topográfica general de la Meseta hacia el océano Atlántico y la existencia de algunas llanuras costeras propiciaron la orientación general de la historia española al oeste, volviendo la espalda a las regiones orientales. De este modo Reclus explica que el conjunto de los factores (topográfico y humano) puso fin al dominio de la región mediterránea en la historia de civilización europea, abriendo paso a nuevas vías del desarrollo de la humanidad.

Además Reclus analiza los mecanismos del gobierno y de la administración contemporáneos, así como la vida social, las instituciones religiosas y el porvenir del país. El capítulo dedicado al presente y futuro de España comienza con la conclusión de que en el país “no solo los engranajes políticos y financieros y el entero mecanismo social están dislocados, el desorden existe principalmente en la mente” [2, p. 899].

Siguiendo la misma idea de la correlación de los factores geográfico e histórico, Reclus reflexiona sobre las causas de la decadencia de la nación española, acondicionadas en una parte considerable por las peculiaridades geográficas de la península, explicando la persistencia de luchas intestinas y la falta de la vertebración nacional por la acentuada diversidad natural y humana regional. Según el autor, la diversidad “ha pasado de la naturaleza a los hombres que la habitan” y “los habitantes mismos se parecen singularmente a la tierra que los sostiene” [2, pp. 663–666, 688].

Y más aun, el carácter del paisaje ha acondicionado el carácter del pueblo lo que ejemplifica la región de Castilla que es la mejor expresión de la identidad nacional: “Las Castillas, esta España por excelencia, no son un país bello, o al menos su belleza, solemne y formidable, no resulta adecuada para ser comprendida por la mayoría de los viajeros” [2, p.]. Pero la importancia geográfica de la Meseta Central acondicionó su papel director en la historia de la península, a su topografía dominante corresponde la importancia política de los castellanos: “Los castellanos se han anexionado casi todos los territorios vecinos bajo su dominio... Las gentes de León y de las Castillas son serias, parcas de palabras, mejestuosas, sin altibajos de humor; incluso cuando se alegran, se comportan siempre con dignidad... y siguen hasta en sus menores movimientos una etiqueta pesada y monótona... El castellano aunque siempre amable, es orgulloso entre los orgullosos” [2, pp. 667–668].

Un comentario detallado lo reciben en el primer volumen de la Nueva Geografía Universal las así llamadas regiones naturales de España (divididas en ocho partes), empezando el capítulo por la descripción de su clima, flora y fauna, condiciones geológicas y topográficas, ciudades y aldeas, industria

y agricultura, fiestas y costumbres y terminando por la historia de sus etnias seguida de las reflexiones sobre su estado industrial y económico actual: por ejemplo, Andalucía está presentada a los lectores en más de 67 páginas. Reclus expresa su opinión a base de sus observaciones y conocimientos fundamentales citando las obras de otros autores y hasta los refranes y proverbios franceses y españoles que hacen su estilo más pintoresco (*Quien no ha visto Granada, no ha visto nada; Quien no ha visto Sevilla, no ha visto maravilla; Cuando Almería era Almería, Granada era su alquería; En Valencia la carne es yerba, la yerba agua, los hombres mujeres, las mujeres nada; Arga, Ega, Aragón hacen al Ebro varón, etc.*).

La contraposición topográfica del relieve peninsular (la Meseta Central y las llanuras de litoral) explica el estado actual de la distribución de su población y refleja la tendencia principal de su desarrollo político y económico cuando las provincias marítimas, más ricas, tienden periódicamente “a aislarse de las otras partes de España y vivir una vida independiente” [2, p. 665]. El autor opina que la desigualdad de la población entre las tierras bajas costeras y mesetas interiores desempeñó el papel principal en la historia general de España. Estos desequilibrios territoriales junto a la diversidad étnica acondicionados por las diferencias geográficas constituyen el obstáculo constante a la unidad nacional y conforman los fundamentos geográficos de los regionalismos. En línea con esta idea Reclus resume que todos los proyectos políticos deben ser justificados “por la forma geográfica del país y la historia de sus habitantes” [2, p. 665].

Así Reclus presentó un nuevo modelo de división regional de España basado en la combinación de criterios históricos y naturales que, según su opinión, coincide con las distribuciones del clima, el suelo y la vegetación, los cuales, a su vez, han acondicionado las diferencias de costumbres de sus habitantes. De ahí que las fronteras políticas actuales (de la época) sean artificiales porque no corresponden a los factores naturales y nunca llevarán a “cualquier agrupamiento libre de los habitantes en un cuerpo nacional compacto y sólido” [2, p. 665].

Para comprender mejor la relevancia de las ideas de Reclus hay que tener en cuenta que sus obras gozaban de gran aceptación en los círculos intelectuales de la Europa y de la España de aquella época y tuvieron una proyección posterior importante sobre todo en el espacio educativo e investigador español. Los textos de Reclus dedicados a España fueron los más consultados según los datos de los miembros de la Institución Libre de Enseñanza. Debido a sus contactos con personas e instituciones españolas y la difusión de sus trabajos entre el público español Reclus llegó a ser uno de los autores más renombrados de España y logró presentar a los lectores la visión renovada de las tierras y las gentes ibéricas basada en un cierto equilibrio entre sus intenciones explicativa y comprensiva.

A modo de conclusión se puede decir que Reclus no era simplemente un geógrafo, además de ser un viajero incansable era una autoridad máxima en las ciencias naturales y un minucioso notario de la marcha de la tierra quien aspiraba a compartir su poderoso mensaje intelectual con todos los lectores contemporáneos. Su fama no tiene fronteras nacionales, porque después de haber escrito las últimas líneas de una larga obra, “El Hombre y La Tierra”, él mismo llegó a ser un gran hijo del siglo decimonónico y de su ambiente contextual histórico, cuya preocupación fundamental consistía en buscar la concordancia entre los Hombres y la Tierra. Para Reclus la ruptura de la primitiva relación armónica entre el hombre y el medio natural en la cual la aparición del Estado es fundamental ha causado una sociedad donde la lucha de clases ha estado siempre presente.

En el prefacio a su obra Reclus dice que trazó “el plan de un nuevo libro en el que se expondrían las condiciones del suelo, del clima, del todo el ambiente en que se han cumplido los acontecimientos de la Historia, donde se mostrase la concordancia de los Hombres y de la Tierra, donde todas las maneras de obrar de los pueblos se explicasen, de causa a efecto, por su armonía con la evolución del planeta” [3, p. 10]. No pudo cumplir con esta misión, pero el legado que nos dejó es un mensaje intelectual a todas las generaciones futuras quienes tal vez encuentren un día la armonía y la felicidad tan deseadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. *Ortega Cantero N., García Alvarez J.* La visión de España en la obra de Elisée Reclus: imagen geográfica y proyección política y cultural. *Ería*, 69, 2006. Pp. 35–56.
2. *Reclus, E.* *Nouvelle Géographie Universelle*. Vol.1, pp. 647–915. Disponible en: <https://archive.org/.../nouvellegeograph01reclu> (15.01.2016).
3. *Ribas Rabassa, P.* L’homme et la terre. Las relaciones hombre-medio en el pensamiento de Elisée-Reclus (1830–1905). *Revista HMIC*, online, 2003. Pp. 71–84.
4. *Gil-Jurado, C.J.* Reclus: un geógrafo incómodo, una geografía de compromiso. *GeoTrópico*, online. *GeoLat*, Bogotá, Colombia, 2005, 3 (1). Pp. 9–20.

5. *Vicente Mosquete, M. T.* La concepción de la Geografía a principios de siglo en España. La recepción del pensamiento de Eliseo Reclus. En: V Coloquio Ibérico de Geografía, Universidad de León, León, 1995. Pp. 95–101.

РАЕВСКАЯ МАРИНА МИХАЙЛОВНА
(МГУ ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА)

HOMO LOQUENS XIX ВЕКА: ЭЛИЗЕ РЕКЛЮ И ЕГО ИСПАНИЯ

Целью статьи является обозначить роль, которую сыграл знаменитый французский ученый и путешественник XIX века Элизе Реклю в создании нового образа Испании на основе гуманитарного научного измерения той эпохи. В статье дается общая характеристика идеологии автора, находившегося под влиянием идей своего немецкого учителя Карла Риттера. В соответствии с данной целью в статье проанализированы способы восприятия и интерпретация географической, исторической, социальной и политической реальности Испании второй половины XIX века с точки зрения географического детерминизма, исходной позицией которого является постулат о том, что человек как составная часть естественного природного порядка постоянно находится под влиянием окружающей его реальности. Для того, чтобы лучше понять национальный характер и формы национальной жизни любого этноса необходимо изучить климатические и топографические условия, в которых он родился и проживает. Согласно вышеизложенным позициям в исследовании используются аналитический и синтетический методы, которые позволили изучить конкретные материалы (аутентичный текст Элизе Реклю 1876 года), установить взаимосвязь между научными и философскими принципами Реклю и изложенными им идеями относительно географической, этнографической, социальной и политической реальности Испании того времени, а также объяснить выводы, сделанные автором на основе его наблюдений и идей в его труде “Всеобщая География” в главе, посвященной Испании (“Испания”).

Ключевые слова: Элизе Реклю, Испания, география Иберийского полуострова, иберийский пейзаж, *Nouvelle Géographie Universelle*.

RAEVSKAYA MARINA

HOMO LOQUENS OF THE NINETEENTH CENTURY: ELISÉE RECLUS AND HIS VISION OF SPAIN

The aim of the article is to define the contribution of Elisée Reclus, an outstanding French scientist and explorer of the 19th century, in shaping a new image of Spain which was based on the humanistic scientific ideas of the epoch.

The paper gives a general overview of the ideas of Elisée Reclus formed under the influence of Karl Ritter, his German teacher. With this aim in view, the author of the article carries out an analysis of the ways of perception and interpretation of the geographic, historical, social and political reality in Spain in the second part of the 19th century in terms of geographic determinism. This approach proceeds from the assumption that the Man, as a constituent part of the natural order, is constantly affected by the environment. To get a better understanding of human habits and characteristics of a particular culture it is necessary to study its geographic conditions. The theoretical basis of the research determined the analytical and synthetic methods used in it. These methods made it possible to study the concrete materials (the authentic text by Elisée Reclus (1876)), to establish the correlation between scientific and philosophical principles of Elisée Reclus and his views on the geographic, ethnographic, social and political reality in Spain at that time, to account for the conclusions he made on the basis of his ideas and observations in “Nouvelle Géographie Universelle” (“L’Espagne”).

Key words: *Elisée Reclus, Spain, geography of the Iberian Peninsula, Iberian landscape, Nouvelle Géographie Universelle.*

M. M. Raévskaya es Doctora en Filología Hispánica, Directora (catedrática) del Departamento Español, Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales de la Universidad Estatal Lomonosov de Moscú.



RAMOS RAMÍREZ, ANTONIO
(UNIVERSITÉ BRETAGNE SUD, LORIENT, FRANCE)

COMBATIVIDAD Y CONTENCIÓN. LA ACCIÓN COLECTIVA DEL SINDICALISMO DOCENTE TUCUMANO FRENTE A LOS PROYECTOS DE REFORMA DE LAS LEYES EDUCATIVAS, 1968–1973

A lo largo de la década que precedió al golpe militar de 1976, la inestabilidad institucional, económica y social fue una constante en la Argentina. Sin embargo, el gobierno militar previo, instaurado por Juan Carlos Onganía en 1966, inauguró buena parte de las políticas de transformación social y económica que se terminaron de imponer una década después. El presente trabajo tendrá como propósito demostrar la importancia relativa que adquirieron las prácticas reivindicativas de los docentes primarios de la enseñanza pública tucumana, nucleados en torno a la Agrupación Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP). Se demostrará que los docentes se articularon, junto al resto de trabajadores de la provincia, en las luchas sociales acometidas en un contexto de coerción política. Los distintos ensayos de reforma de la Ley de Educación que se quieren imponer nos servirán como eje interpretativo de las acciones colectivas de los trabajadores docentes, reaccionando en defensa de los valores consignados en la ley 1.420, aunque también trascendiendo del ámbito educativo y apuntando a consecuciones sociales que denotan una creciente politización de la militancia gremial docente. El análisis de las decisiones tomadas por la dirigencia y la militancia de ATEP, así como los desiguales rendimientos que ofrecieron las distintas interlocuciones con el gobierno provincial y nacional, servirán para arrojar luz sobre trayectoria seguida por los trabajadores docentes tucumanos.

INTRODUCCIÓN

A fines de los sesenta, la Argentina se encontraba inmersa en un profundo proceso de transformación social que pasaba por el desmontaje de la estructura productiva. Las clases medias, razonablemente bien paradas tras la experiencia del primer peronismo, constituyeron un foco de desconfianza frente a las políticas destinadas a favorecer a los trabajadores industriales.

Nuestro análisis trata sobre una de las organizaciones fundadas por el peronismo, que trazó una trayectoria que terminó por redefinir a sus integrantes. La Agrupación Tucumana de Educadores Provinciales (en adelante ATEP), desde su creación a fines de 1949 hasta la llegada de una comisión directiva con una orientación más comprometida y renovadora en 1958, fue ejemplo de una asociación profesional con escaso interés por confrontar al gobierno provincial, administración de la dependencia sus trabajadores.

La madurez en la acción colectiva de ATEP viene dada por dos elementos fundamentales. De un lado, la experiencia sindical previa imprimió un fuerte carácter a la militancia docente tucumana. Mientras que en otros espacios no se tiene registro de una acción sindical docente contundente hasta llegada la dictadura de Onganía, los docentes tucumanos habían luchado en dos ocasiones contra sendos gobiernos provinciales en 1959 y 1963. Cabe decir, no obstante, que si la docencia tucumana mostraba entonces un alto grado de concienciación, no había sido por la consecución de resultados favorables, sino más bien lo contrario. Por otro lado, la excepcionalidad del temprano desmantelamiento industrial regional despuntó como el otro elemento descriptor necesario para entender por qué desde ATEP se fomentaron las acciones con otros colectivos de trabajadores, del mismo modo que muy tempranamente su dirigencia colaboró al impulso de la unión sindical docente nacional.

LAS REACCIONES A LOS INTENTOS DE REFORMA DURANTE LA “REVOLUCIÓN ARGENTINA”

El primer proyecto legislativo de reforma en materia educativa de la dictadura de Onganía estuvo dirigido por el secretario de Educación de la Nación, José Mariano Astigueta. El lineamiento ideológico seguido en la redacción de la propuesta compartía los intereses del integrismo católico, desplazando la antigua influencia de los sectores vinculados al funcionalismo desarrollista [1].

Desde mediados de 1968 se venía preparando el borrador de este proyecto legislativo, sin contar con la colaboración de los organismos de representación de sus trabajadores. Llama la atención que la primera comunicación oficial acerca de este propósito fuese emitida en Tucumán, de la mano de Jorge Florián Oliver, presidente del Consejo Nacional de Educación, quien acudió a la provincia con ocasión de la inauguración de la escuela de La Posta, donada por la Ford Motor Argentina. Además de destacar “la actitud ejemplar de la empresa, que debiera ser emulada desde todos los sectores de la actividad privada para cooperar en la solución del problema financiero de la educación” [2], Oliver trató la cuestión del traspaso de las escuelas nacionales a las respectivas provincias, afirmando que se comenzaría a tratar a la mayor brevedad y en función de las posibilidades de cada provincia.

Este elemento en particular determinó el posicionamiento de ATEP con respecto de la propuesta, puesto que la transferencia de escuelas nacionales hacia las administraciones provinciales supondría, en la práctica, redundar en la incapacidad que el gobierno provincial tucumano había demostrado para cumplir con los requerimientos de la docencia.

No en vano, hacía menos de un mes que la renovación de la comisión directiva de ATEP, encabezada desde 1958 por Francisco Isauro Arancibia, había reiterado los objetivos que planteaba el sindicalismo docente [3]. La pertinencia de llevar a cabo una intensa actividad gremial, con el presumible objetivo de reforzar la legitimidad de unas elecciones a las que sólo se había presentado una lista, condujo a una importante campaña en contra de las medidas educativas tomadas por la dictadura.

El proyecto de Astigueta tendía a desarticular la ley 1.420, del mismo modo que propendía a un encubierto desmantelamiento de la obligatoriedad de los ciclos tal y como se contemplaban hasta ese momento. Mientras Astigueta solía repetir que se buscaba “un instrumento rector que brinde continuidad al proceso educativo” [4], la puesta en práctica de la propuesta hubiera supuesto la reducción del ciclo primario a cinco años y la implantación de un ciclo intermedio de entre cuatro y cinco años de duración [5].

Un hecho desencadenante se encontró en la documentación distribuida a los asistentes al Seminario Provincial de Educación Primaria, organizado desde la secretaría de Educación de la provincia [6]. Entre los textos difundidos, se encontraba afirmaciones que los docentes consideraron agraviosas, como cuando se decía que:

La escuela primaria provincial adolece de una serie de anacronismos que impiden que la misma esté al auténtico servicio de la niñez, de los cambios rápidos para la modernización del país, de la región del Noroeste, de la provincia, y de la necesaria sincronización con los planes de desarrollo [7].

La posición de ATEP quedó fijada mediante una declaración luego de la celebración del seminario, en la que se plasmaba que el verdadero interés del magisterio se encontraba no en pasar los últimos grados primarios al nivel secundario, sino en prolongar el ciclo obligatorio, por tratarse de aquel que contaba con un mayor carácter democratizador. La síntesis de los requerimientos del sindicato en materia de legislación

educativa podrían resumirse en: mejor presupuesto educacional, asistencia social integral para los alumnos provenientes de hogares sin recursos, creación de establecimientos de doble escolaridad sostenidos por el Estado y no por las comunidades pauperizadas, erradicación del analfabetismo, ausentismo y deserción escolar, funcionamiento real de un instituto de perfeccionamiento docente, dotación de las escuelas rurales y aplicación de etapas transicionales en cualquier cambio en materia educativa [8].

Una de las características reseñables de este proyecto de Ley Federal de Educación (que luego pasó a denominarse Ley Orgánica de Educación y finalmente Ley Nacional de Educación) fue que las entidades de representación de los trabajadores de la educación no fueron convocadas a participar en el proceso de redacción. En este sentido, no sólo se omitió la llamada a colaboración, que los docentes no dudaron en reclamar, sino que se ejecutaron mecanismos de exclusión destinados a invisibilizar a los docentes en los ámbitos de gobierno educativo. De este modo, el lugar de los representantes sindicales quedaba junto a las asociaciones de padres de alumnos y representantes de bibliotecas populares, quienes integraban un Consejo Asesor, sin más atribuciones que las consultivas [9].

Estas prácticas se generalizaron en todas las provincias del país, por lo que resulta interesante comprobar que el rechazo frontal a estas medidas terminó por hacer converger al sindicalismo docente hacia la vertebración de un movimiento sindical de implantación nacional. En este sentido se celebraron en Córdoba, los días 4 y 5 de abril de 1969, unas Jornadas Docentes para la Unidad de Acción, auspiciadas por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, que contaron con la asistencia de dos representantes de ATEP [10], quienes a su regreso expusieron frente a la asamblea de delegados escolares un informe sobre la situación general del magisterio en la provincia y el país. Producto del análisis presentado, la asamblea aprobó por unanimidad varias resoluciones, de entre las que destacamos:

Solicitar a las autoridades correspondientes la inmediata integración del Consejo de Educación, convocando a la docencia a la elección de los vocales que establece la ley (...) Hacer presentaciones ante el Consejo de Educación, planteando lo inoportuno de la unificación de escuelas y los problemas que ello acarreará; Reactivar el cumplimiento de los objetivos y fines del Departamento de materiales y construcciones escolares, acelerando la refacción y construcción de escuelas [11].

La decisión más importante fue la convocatoria de un congreso nacional por una Ley de Educación Pública, a celebrarse en la capital de Tucumán, con asistencia de entidades docentes e instituciones representativas de todo el país. Entretanto se concretaban los preparativos para este evento, ATEP aprovechaba la visita del ministro del Interior, el general Francisco Imaz, para hacerle entrega de un memorándum en defensa de la escuela pública, en el que se trataban los problemas relativos al Consejo de Educación, la junta de clasificación, régimen jubilatorio, régimen de licencias, índice de remuneraciones, deuda por equiparación y la situación socio-económica de Tucumán [12].

A comienzos de agosto de 1969 se daban pasos para la tan reclamada normalización del Consejo de Educación, con la convocatoria a elecciones para integrar las dos vocalías sindicales, que finalmente fueron ocupadas por representantes de ATEP. Esta rectificación fue propiciada, ciertamente, más por el nombramiento de Orlando Lázaro como secretario de Educación y Cultura que por la capacidad de influencia demostrada por el movimiento docente [13].

Esta breve tregua concluyó con la vuelta al tradicional escenario de conflicto, en esta ocasión debido a la aplicación inmediata de una nueva ley de jubilación, que aumentaba de 10 a 25 los años frente a grado requeridos para poder acceder al régimen jubilatorio, al tiempo que el gobierno no cumplía con la promesa dada de incrementar el índice de aumento salarial de los docentes provinciales. De hecho, el gremio docente resolvió acatar la huelga nacional convocada para el 27 de agosto, donde convergieron las tendencias participacionistas y combativas del movimiento obrero nacional.

Los incumplimientos gubernamentales al respecto de las peticiones gremiales llevaron a ATEP a declarar al gremio en estado de huelga hacia fines de octubre de 1969 [14], con paros docentes que se repitieron los días 22 y 29 de octubre. Los representantes de la docencia tucumana dejaron patente su capacidad de acceder a los más altos responsables políticos tras la visita que el secretario de acción gremial de ATEP, Sixto Miguel Paz, mantuvo con el ministro de Educación que había sustituido a Astigueta, Dardo Pérez Gilhou. La conclusión de esta reunión fue que, en palabras del propio Paz, “dadas las cosas como están, y ante la posición favorable del ministro de educación y del propio presidente, creemos que habrá impasse” [15]. En cualquier caso, pese a las llamadas a la prudencia del presidente Arancibia,

la resolución del magisterio fue continuar con las jornadas de huelga previstas para el mes de noviembre.

La crítica de ATEP volvía a apuntar a un escenario más amplio y complejo que el estrictamente educativo-provincial. Así fue que en respuesta a unas declaraciones efectuadas por Orlando Lázaro luego del transcurso de una reunión con ATEP, la comisión directiva del sindicato docente se manifestó en los siguientes términos:

“En esa ocasión el gremio docente planteó, y lo ratifica ahora, que los males que afectan a la escuela pública de Tucumán se originan en la crisis nacional socio-económica del país, agravada en la provincia por la situación azucarera que desde hace mucho tiempo ha forjado una realidad contraria a las posibilidades de desarrollo de la provincia, pero que se agudizó con la política azucarera impuesta por el actual gobierno” [16].

No es un hecho inédito, pero sí vale la pena destacarlo en este punto, que la crítica de ATEP adquirió una dimensión política tan evidente, más aún teniendo en cuenta el contexto de represión existente, así como los riesgos de sobreexposición que esta actitud podría conllevarle, abriendo la puerta a la identificación partidaria [17].

En los meses que precedieron a la celebración del Congreso por la Educación en Tucumán, las manifestaciones de los dirigentes de ATEP se consolidaron como exponente del descontento con el estado general del país, y los problemas propios de la educación eran presentados como aristas particulares conformadores de una situación compleja más vinculada más con lo socio-económico que con las políticas educativas o, si se quiere, de las prácticas de vocación instructora en los valores del gobierno militar. En este sentido, con ocasión de la primera asamblea de delegados escolares celebrada en 1970, Arancibia afirmaba que “los intereses de la educación [están amenazados] cada vez más por la acción del gobierno”, al tiempo que Sixto M. Paz fijaba el objetivo en la elevación de la conciencia gremial, siendo lo importante “tener en el orden nacional un frente de lucha lo suficientemente fuerte como para lograr soluciones de orden nacional” [18].

El estado de ánimo gremial continuó siendo favorable a la movilización, de manera que se realizaron paros de veinticuatro horas desde el 21 de mayo, que se repitieron semanalmente durante todo el mes de junio, como protesta frente al paso atrás que dio el Consejo de Educación, cuyo presidente suspendió la convocatoria a elecciones de representantes sindicales [19]. Las medidas de presión apuntaban a la consecución de objetivos de carácter gremial, puesto que el relevo en la presidencia de gobierno de Onganía a favor de Roberto Levingston supuso un frenazo en los impulsos reformistas de las leyes educativas, que se retomaron con el nombramiento de José Luis Cantini como ministro de Educación de la Nación en julio de 1970. Este conflicto puntual fue resuelto luego de una reunión mantenida con el nuevo gobernador provincial, Carlos Imbaud, quien se comprometió a normalizar el gobierno escolar, al tiempo que trató de evitar compromisos firmes al respecto de la subida salarial requerida.

Tal era el caldo de cultivo en el tuvo lugar la celebración del Congreso Nacional de Educación, que se desarrolló entre los días 10 y 12 de 1970 en San Miguel de Tucumán. Los dos primeros asuntos a tratar eran el “Análisis de la situación educativa en relación con la realidad socio-económica a nivel nacional y regional” y “Educación y cambio socio-económico”. A estos aspectos de orden político y fuerte determinación opositora frente al gobierno dictatorial, se añadían los aspectos pedagógicos que habían hecho sonar las alarmas de la docencia con el proyecto de Astigueta, a saber: “Función del Estado en Educación”, “Objetivos de la educación, principios generales de una Ley de Educación”, “Niveles y ciclo: su articulación y coordinación”, “La universidad: su función social y nexos con los otros ciclos”, “Gobierno de la educación”, “Rol de los estudiantes en el proceso educativo”, “Financiamiento del sistema educativo”, “Formas organizativas y funciones de las cooperadoras de la educación”, “Situación económica y jurídica de los educadores y su función social”, “Educación privada: su organización y financiamiento”, “Fiscalización estatal”, “Coordinación de la acción educativa nacional, provincial, municipal y privada en todos los niveles” y “Educación permanente” [20].

La experiencia del Congreso de Educación se entendió como una demostración del músculo sindical de la docencia y, según lo demuestran los pasos que siguieron a su celebración, sirvió para reafirmar la voluntad de unificar el movimiento sindical docente a nivel nacional. Asimismo, la combinación de elementos reivindicativos de carácter material y educacional convirtió a la docencia en un colectivo con fuerte apoyo popular, puesto que consiguieron granjearse la comprensión de los padres de alumnos y de la sociedad en general, entendiéndose que sus acciones colectivas destilaban un profundo compromiso

con su labor profesional. Por su parte, la comisión directiva era consciente de que este apoyo era un pilar fundamental para poder sostener movimientos futuros, de manera que no desaprovecha ocasión para reivindicar públicamente este papel. Un ejemplo de este tipo de operaciones era el tradicional saludo al magisterio que ATEP publicaba con ocasión del fin del curso lectivo. En el texto redactado en esa ocasión se declaraba que si bien el inicio del curso se vio comprometido debido a la insensibilidad de las autoridades provinciales con respecto al normal funcionamiento del gobierno escolar, el saldo podía considerarse como positivo en lo referente a las conquistas materiales de la docencia (como la elevación de los índices de remuneración y la consecución del pago de los días de huelga). El comunicado, firmado por el presidente Arancibia, incidía igualmente en que:

“el magisterio, con esfuerzo, sacrificios, con desinterés y poniendo lo mejor de sí y de sus condiciones profesionales, ha cumplido con su responsabilidad y logrado resultados altamente satisfactorios. Ello nos dice de lo que podrá obtener cuando la escuela pública cuente con todos los elementos que necesita para su labor, cuando esté en condiciones de aplicar toda la técnica educacional moderna y cuando sus maestros sean colocados en el nivel social, económico y profesional que les corresponde por derecho y justicia” [21].

Un nuevo elemento de disconformidad surgió respecto de la obligatoriedad que el proyecto de ley imponía a los cursos de perfeccionamiento docente. El principal problema radicaba en que la obligatoriedad de estos cursos no venía acompañada de los fondos necesarios para financiar los gastos que éstos suponían a los docentes. ATEP, como era habitual, publicó en la prensa local un comunicado en el que se expresaba el tajante rechazo a la medida, al tiempo que continuaba entretejiendo en sus declaraciones la oposición a un modelo socio-económico impuesto desde los círculos de poder político. Redactado con más vehemencia que en ocasiones anteriores, el documento manifestaba lo siguiente:

La docencia argentina, a través de sus auténticas organizaciones gremiales representativas dijo fundamentadamente no a la llamada Reforma Educativa, que bajo las apariencias de actualización y perfeccionamiento busca confundir a los propios docentes y a la opinión pública para implantar un ciclo primario e intermedio que significará, en las actuales circunstancias, dar un golpe de gracia a nuestra ya maltratada escuela estatal, impidiendo el acceso a la educación a nuestras masas populares. Ejerciendo simplemente la autoridad que da el poder y no la autoridad que da la razón, se comete una grave agresión a los más elementales principios democráticos y de preservación de los intereses del país en materia tan delicada e importante como es la educación” [22].

Por aquellas fechas, ATEP se encontraba encuadrada al interior de la Confederación General de la Educación de la República Argentina (en adelante CGERA), otras de las entidades que conformaron unos meses después la CTERA, y donde Sixto M. Paz ocupaba una destacada posición en su consejo directivo. No escapaba a la CGERA que bajo la superficie de la reforma educativa se encontraban intereses de los grupos que controlaban la oferta de la educación privada, estrechamente vinculados con la jerarquía eclesiástica. La pátina racionalizadora de la que pretendía presumir el ministro Cantini quedaba, en cualquier caso, manchada por sus propias palabras, puesto que luego de una reunión con representantes de la CGERA, el propio ministro reconoció implícitamente que no existían los fondos económicos necesarios para poner en práctica la propuesta legislativa [23].

Esta contradicción expresada por el gobierno sirvió como sólido anclaje al que asir la movilización docente que se concretó en un cese de actividades por 72 horas, durante los días 23, 24 y 25 de marzo, donde encontramos un antecedente de la cada vez más marcada orientación política de las críticas educacionales publicadas por ATEP:

“Lo evidente e indiscutible de este problema que afecta a los educadores y a los padres, es que constituye una expresión de política educacional, ya que el Estado, para favorecer el desarrollo de la escuela privada, ha abandonado la atención al servicio educacional, hasta el extremo de que se está cumpliendo ahora un verdadero proceso de vaciamiento de la escuela pública” [24].

El soterrado propósito de privatizar la educación movilizó, por tanto, la acción colectiva de los docentes provinciales, apuntando a que los sucesivos gobiernos de la autodenominada “Revolución Argentina” estaban “puestos al servicio de la comercialización de la educación” [25].

La capacidad de movilización de la militancia docente se demostró, más adelante, con el acatamiento de dos jornadas de paro de 48 horas cada una, efectuadas los días 19–20 y 26–27 de mayo, llegándose a plantear por vez primera la llamada a un paro por duración indefinida. Esta propuesta fue desaconsejada por Arancibia, quien con su ascendiente sobre el magisterio adoptó una posición menos confrontadora, probablemente consciente de que el aumento de tensión frente a la administración estaba lejos de garantizar mejores resultados en las negociaciones venideras. La postura del presidente de ATEP en este periodo tendió a reconducir un estado de agitación creciente en la militancia docente [26]. Buena muestra de esta actitud la encontramos en la asamblea de delegados escolares celebrada el 11 de junio, donde se votó a favor de un cese de actividades de 72 horas (durante los días 15, 16 y 17), en contra de la propuesta de una delegada que volvió a sugerir la realización de un paro por tiempo indeterminado. En esa ocasión, Arancibia advirtió sobre la conveniencia de “proceder en forma orgánica”, consiguiendo aplacar los ánimos que se dirigían en dirección a la huelga indefinida [27].

En ese momento las negociaciones emprendidas por Arancibia alcanzaron a los ministros de Bienestar Social, Trabajo e Interior de la Nación, de quienes consiguió el compromiso de enviar al gobierno provincial la cantidad necesaria para proceder al pago del índice salarial mejorado. En esta situación, y frente a una nueva asamblea de delegados, el presidente Arancibia se vio confrontado a dos corrientes internas: por un lado se encontraban los partidarios de continuar la movilización hasta la consecución de todas las peticiones (incluida la improbable marcha atrás del proyecto de reforma educativa), mientras otro grupo de militantes abogaba por levantar los paros, cuya prolongada duración estaba minando la capacidad de resistencia de los docentes, así como las muestras de apoyo y solidaridad de los padres. La experiencia en la dirigencia gremial de Arancibia permitió que, en este contexto de división, se pudiera alcanzar una solución lo suficientemente ambigua como para poder ser asumida por ambos sectores. Ciertamente es que la conclusión de esta asamblea se saldó con el levantamiento de los paros convocados, pero al mismo tiempo se pasaba a declarar al gremio en “estado de huelga”, lo que permitía presentarse ante la militancia más combativa como un dirigente que no había virado su política sindical hacia el pragmatismo, aunque en la práctica así fuera [28].

Un nuevo relevamiento al frente de la cartera de Educación de la Nación situó a Gustavo Malek como su nuevo titular. Trascorrido poco tiempo desde su nombramiento, Malek invitó a los docentes a participar de una comisión nacional de análisis y evaluación del sistema educativo, propuesta a la que el AND respondió con una firme negativa, en tanto en cuanto la docencia, declaraban, solo exigía la anulación de la reforma y no su convocatoria a participar de la misma [29]. A partir de este momento, la postura del sindicalismo docente obvió los matices anteriores y se dispuso a enfrentar frontalmente el proyecto de reforma, de manera que sólo se contemplara como un triunfo de sus demandas la paralización completa del intento de reforma, lo que significaba, dicho de otro modo, la defensa de la vigencia de la ley 1.420. Otro ejemplo de este desencuentro lo encontramos con la declaración publicada tras la celebración del día del maestro, en la que ATEP mantenía su crítica frente a la reforma educativa y declaraba que “si bien es cierto que no han encontrado eco en los poderes públicos, esa acción [las luchas libradas por la docencia argentina] ha contado con la más amplia adhesión del pueblo y sus instituciones representativas (...) La escuela estatal, pública y popular está abandonada por los gobiernos” [30].

La primera huelga nacional contra Malek fue convocada por el AND para el día 28 de septiembre, seguida por otra convocatoria para los días 6 y 7 de octubre, como respuesta al discurso que el ministro dio el día del maestro, donde no se abordaron las soluciones esperadas a la cuestión salarial de los docentes [31]. En Tucumán, la resolución del AND fue secundada por ATEP, el Ateneo de Docentes Unidos y la Federación Docente de Tucumán, quienes señalaron el incumplimiento de tres planteos gremiales: la derogación de la reforma educativa, la actualización de las remuneraciones docentes y la solución a los problemas de orden previsional y asistencial de los maestros [32]. El sindicato tucumano insistía en que las razones para esta medida de fuerza se encontraban en que “el magisterio quiere una reforma educacional en todos los niveles, que ponga al alcance de todo el pueblo no solamente la enseñanza primaria, sino también la secundaria y la universitaria” [33].

Pese a sus intentos, el movimiento sindical docente parecía incapaz de conquistar sus objetivos. Si bien es cierto que en las cuestiones salariales se conseguían avances relativos, generalmente recortados en función de la disponibilidad presupuestaria del gobierno provincial, en el ámbito de la protesta

frente a la reforma de la ley de educación sus movilizaciones no habían sido capaces de doblegar la intención del gobierno de la dictadura. ATEP consideraba negativo el balance del año 1971, donde afirmaban que la “escuela del pueblo” había seguido su proceso de destrucción. En un comunicado publicado a comienzos de 1972, el sindicato afirmaba que “todo forma parte de un plan destinado a destruir la escuela pública, lo cual se puede comprobar con claridad en Tucumán, donde se ha facilitado el funcionamiento de establecimientos privados” [34]. De este modo, ATEP se presentaba ante la opinión pública como una institución defensora de los derechos educacionales de la ciudadanía, y no tan sólo como un agente defensor de los intereses de un colectivo de trabajadores [35]. Evidentemente no se dejaban de lado las reflexiones acerca de la difícil situación material del colectivo, pero hay que reconocer que la propuesta que presentaban ante la sociedad distaba enormemente de poder ser considerada corporativista [36].

Las presiones del sindicalismo docente volvieron a ejercerse mediante un paro nacional de 72 horas convocado por el AND, a realizar los días 22, 23 y 24 de agosto. Con ocasión de esta nueva convocatoria, Sixto M. Paz declaró que el gremio del magisterio es el único que se enfrentaba con el régimen [37]. La respuesta de Malek consistió en invitar a los docentes a reanudar el diálogo, con vistas a la solución de los problemas económicos, y esta propuesta fue aceptada por los integrantes del AND, quienes se reunieron con el ministro el 12 de septiembre [38]. La negociación concluyó en un aumento del índice de actualización salarial y el compromiso de girar los fondos necesarios para su ejecución a los menesterosos gobiernos provinciales, provocando la relajación de las medidas de presión ejercidas por la docencia.

CONCLUSIONES

La convocatoria a elecciones para el 11 de marzo de 1973 y el gobierno democrático allí surgido, abre paso a una nueva etapa del movimiento sindical docente que está atravesada por la conformación de la CTERA en septiembre de ese año, así como por la continuidad de las prácticas reivindicativas docentes. En cualquier caso, el escenario nacional presentaba una creciente radicalización ideológica y un intenso aumento de la violencia política, hechos que no frenaron la activa participación de la docencia, tanto para el caso tucumano como en la Argentina en general. Esta etapa, por sus elementos diferenciadores, convendrá abordarla en futuras investigaciones.

El análisis de la trayectoria de ATEP nos ha mostrado que el sindicalismo docente tucumano exhibió una alta capacidad de movilización frente al proyecto de reforma de la Ley de Educación impulsado primeramente por el ministro Astigueta. El fuerte enraizamiento del movimiento docente en la militancia local, así como su vinculación con las entidades aglutinadoras del movimiento sindical docente nacional se nos aparecen como factores clave para explicar el ejercicio de autodefinición de la docencia como parte activa, y reivindicativa, de la clase trabajadora argentina. No se ahondó en esta materia, pero se perfiló una creciente politización en las declaraciones y manifiestos producidos desde la dirección del sindicato. Aún es más, como se ha visto anteriormente, parte de la militancia se mostraba partidaria de apostar más arriesgadamente en la lucha sindical, con propuestas de huelga indefinida que fueron reconducidas debido, sobre todo, a la intervención e influencia de su líder histórico.

El seguimiento de esta experiencia de participación colectiva nos deja el aprendizaje de que la militancia docente tucumana no recorrió un camino recto, sino que sus bases se mostraron permeables a la influencia que imprimía la depauperada situación socio-económica circundante, del mismo modo que la dirigencia sindical optó, en determinadas ocasiones, por medidas que se podrían considerar como más pragmáticas. En cualquier caso, baste recordar el trágico final de Arancibia para eliminar cualquier atisbo de duda sobre la “valentía” de su dirección. Los meandros que se observan en la trayectoria de ATEP no hacen sino confirmar la idea de que los docentes vivieron un proceso de transformación en tanto que colectivo de trabajadores, pero esta evolución, como cualquier otra experiencia colectiva, no fue el resultado de una decantación lineal, sino fruto de la relación conflictual entre las tendencias que la componían.

FUENTES:

- Archivo ATEP, Libro de actas de Asambleas de delegados escolares
- Diario *La gaceta*, San Miguel de Tucumán
- Diario *La Prensa*, Buenos Aires
- Revista *Primera Plana*, Buenos Aires
- Revista *Análisis*, Buenos Aires

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Adriana Puiggrós hace hincapié sobre el hecho de que miembros de los grupos liberal-conservadores, como por ejemplo el ex director de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Emilio Fermín Mignone, vieron ignoradas las propuestas que elevaron a través de informes que presentó la CONADE. Puiggrós, Adriana (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955–1983)*, *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires: Galerna.
2. Diario La Gaceta, 09/06/1968, p. 10.
3. En la nota de prensa publicada tras los comicios gremiales, se expresaba en estos términos las situaciones que debían mover a ATEP a intervenir en la lucha sindical docente: “remuneraciones docentes humillantes, mientras parece que si hay dinero cuando se trata de aumentar los sueldos de las altas jerarquías gubernamentales; deudas permanentes al magisterio interino y reemplazantes; falta de pago de la dedicación exclusiva; deuda paralizada de alrededor de 700 millones de pesos por equiparación de índices, mora en la actualización del índice docente de jubilados; el nuevo presupuesto fiscal no contempla ni siquiera las necesidades mínimas de la Educación, y menos su mejoramiento, pese a que siempre figura como prioridad; necesidad impostergable de crear nuevas escuelas de diversos tipos y dar impulso eficaz a construcción, ampliación y reparación de locales; inexistencia de una efectiva asistencia escolar, especialmente en zonas pauperizadas de la provincia; el Consejo de Educación intervenido y el magisterio sin su legítima representación; régimen de incompatibilidades para el magisterio después de 60 años de correcta interpretación de la Constitución”. Diario La Gaceta, 19/05/1968, p. 10.
4. Primera Plana, n° 277, 16–36/04/1968, p. 14.
5. Gudelevicius, Mariana (2011), “La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, puesto en línea el 31 marzo 2011, (<http://nuevo-mundo.revues.org/61103>, consultado 13 mayo 2013).
6. Estas “formaciones” docentes estaban destinadas a abonar el terrero de la opinión pública a favor de concepciones educativas reaccionarias, impregnadas en rancias ideales de los que hacía gala el propio Astigueta cuando declaraba que su objetivo era: oponer al culto del dinero el espíritu de servicio, al egoísmo la entrega de uno mismo, al reinado del bienestar el culto del esfuerzo, a la blandura la energía, y a la cobardía la fidelidad y el honor. Véase: Primera Plana, n° 295, 20–25/08/1968, p. 19.
7. Diario La Gaceta, 20/10/1968, p. 8.
8. *Ibidem*.
9. Diario La Gaceta, 05/10/1969, p. 7.
10. Diario La Gaceta, 23/03/1969, p. 11.
11. Diario La Gaceta, 27/04/1969, p. 14.
12. Diario La Gaceta, 13/07/1969, p. 14.
13. Diario La Gaceta, 10/08/1969, p. 14.
14. Para un análisis pormenorizado de todos los movimientos huelguísticos de este período consúltese: Ramos Ramírez, Antonio (2012), “Entre Onganía y el Operativo Independencia. Los vericuetos del sindicalismo docente tucumano, 1966–1976”, Francisco A. Rubio Durán (Ed.), *Retazos de la pluralidad. Perspectivas de la realidad histórica latinoamericana*, Sevilla: Aconcagua Libros, pp. 273–328.
15. *Análisis*, n° 452, 11–17/11/1969, pp. 14–15.
16. Diario La Gaceta, 21/12/1969, p. 12.
17. En el convulso contexto político del momento, no eran escasas las diatribas dirigidas expresamente contra el proyecto de Ley de Educación. En este sentido da testimonio la publicación del texto “Forjemos el centro coordinador de la lucha contra la dictadura”, impulsado desde el Partido Comunista, y del que destacamos el siguiente extracto: “Debemos defender la escuela de Sarmiento. La dictadura se ha propuesto liquidar la escuela laica, gratuita y obligatoria que establece la ley 1420. La nueva “ley” reduce la obligatoriedad a cinco años, cuando la tendencia es a elevarla a 8 y 10 años, como se hace ya en los países socialistas. Astigueta dice que es para evitar la deserción. Es claro, muerto el perro se acabó la rabia. Pero la deserción y el analfabetismo crecen en la provincia porque se han cerrado escuelas y refundido grados; se suprimieron comedores escolares y la entrega de material didáctico; se suprimió la Dirección General de Escuelas en la que parti-

- cipaban los maestros, y porque los útiles escolares son más costosos”. En: Tadioli, Pedro (1969), *Forjemos el centro coordinador de lucha contra la dictadura*, Avellaneda: Editorial Frente Unido.
18. Archivo ATEP, Asambleas, Libro I, acta n° 54, 10/04/1970.
 19. Archivo ATEP, Asambleas, Libro I, acta n° 50, 19/05/1970.
 20. Diario La Gaceta, 04/07/1971, p. 10.
 21. Diario La Gaceta, 06/12/1970, p. 17.
 22. Diario La Gaceta, 23/05/1971, p. 5.
 23. Diario La Prensa, 09/03/1971, p. 8.
 24. Diario La Prensa, 22/03/1971, pág. 9.
 25. Diario La Prensa, 23/03/1971, p. 11.
 26. Vale la pena destacar que desde el 24 de mayo, el magisterio provincial jujeño sí se encontraba en huelga indefinida, tras haber rechazado la propuesta de aumento de índice salarial realizada por el jefe del ejecutivo coronel Julio C. Aranguren. Véase: Diario *La Gaceta*, 13/06/1971, p. 8.
 27. Archivo ATEP, Asambleas, Libro I, 11/06/1971.
 28. Archivo ATEP, Asambleas, acta n° 79, 25/06/1971.
 29. Diario La Gaceta, 04/07/1971, p. 10.
 30. Diario La Gaceta, 12/09/1971, p. 8.
 31. Diario La Gaceta, 19/09/1971, p. 3.
 32. Resulta interesante atender a los argumentos que AGET, entidad que aglutinaba a los docentes de los establecimientos privados, esgrimía para no sumarse a la convocatoria: “[Estos paros] pretenden ser impuestos por quienes buscan capitalizar las inquietudes de los docentes en beneficio de inocultables fines ideológicos que intentan mantener a la escuela al margen de la evolución que necesita”. En: Diario La Gaceta, 26/09/1971, p. 9.
 33. Diario La Gaceta, 03/10/1971, p. 11.
 34. Diario La Gaceta, 02/01/1972, p. 11.
 35. Como se ha venido viendo, no son infrecuentes las críticas dirigidas a la escasez económica a la que, a su juicio, somete el gobierno a la enseñanza pública. En un comunicado, acordado tras una reunión de coordinación con el AND, el problema de la financiación educativa quedaba plasmado de la siguiente manera: “Todos los niveles educativos, sean primarios, secundarios o universitarios, se ven imposibilitados de cumplir con la necesaria idoneidad sus objetivos específicos debido a la asfixia presupuestaria, agudizada, este año, por una nueva reducción del presupuesto educacional, que disminuyó al 12,43% del presupuesto nacional, mientras que en 1971 fue del 14,7%”. En Diario La Gaceta, 12/03/1972, p. 8.
 36. No es objeto de esta comunicación, pero esta afirmación queda evidenciada si se atiende a la trayectoria de solidaridad intergremial desarrollada por ATEP, especialmente desde 1966 en adelante.
 37. Archivo ATEP, Asambleas, Libro I, acta n° 97, 18/08/1972.
 38. Diario La Gaceta, 03/09/1972, p. 2.

Antonio Ramos Ramírez es Historiador, profesor en la Universidad de Bretaña Sur (Francia). Su tesis doctoral, exitosamente defendida en 2015, presenta el análisis y la reconstrucción histórica de la trayectoria recorrida por ATEP (Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales), un sindicato de maestros primarios dependientes del sistema educativo de la provincia de Tucumán (Argentina), fundado a fines de 1949.



VOLOSYUK OLGA
(UNIVERSIDAD NACIONAL DE INVESTIGACIÓN
ESCUELA SUPERIOR DE ECONOMÍA, RUSIA)

LOS CONDES DE VORONTSOV Y LA ESPAÑA DEL SIGLO XVIII

El artículo trata de la imagen de España, creado por los viajeros rusos en el siglo XVIII. Sus experiencias, en especial la de Alexander Vorontsov, no sólo crearon una imagen del país lejano en Rusia, pero también afectaron a la orientación de la política de la Corte rusa hacia España, teniendo en cuenta que Vorontsov era uno de las familias nobles más influyentes de Rusia de la segunda mitad del siglo XVIII.

Palabras claves: España del siglo XVIII, Alexander Vorontsov, los Vorontsov, viajeros rusos.

Con el objetivo de la consolidar la posición internacional de Rusia en el continente europeo y el fortalecimiento de su postura en el mar Mediterráneo, Pedro I encontró conveniente entablar lazos políticos con España. Como resultado, los contactos diplomáticos entre Rusia y España, interrumpidos en 1687, fueron restablecidos 35 años después. Pero en los años 30–40 del siglo XVIII las relaciones diplomáticas entre Rusia y España, las cuales no se podían llamar aliviadas anteriormente, se vieron interrumpidas de facto. El motivo formal para esta actitud fue el rechazo por parte de la Corona Española a indicar el título Imperial en las cartas dirigidas a los soberanos rusos. Fue en la época de Carlos III, cuando las relaciones diplomáticas con Rusia fueron restablecidas. La Emperatriz rusa Isabel nombró ministro plenipotenciario en Madrid al descendiente de una antigua casa de nobleza, príncipe Piotr Ivánovich Repnín. Al mismo tiempo con la firma de sus cartas credenciales, se puso en su conocimiento la carta que había remitido al canciller Mijaíl Vorontsov su sobrino Alexandr Vorontsov [3, p. 99, 101]. Esta carta sirvió como una adición importante para la instrucción que ya había sido firmada el 11 de agosto, donde se señalaba: “El señor gentilhombre de cámara después de su llegada a París, en el caso de que el ministro español, Conde de Riela, aún no hubiese partido para continuar su camino hacia aquí, tendrá por su parte que permanecer en París durante cierto tiempo bajo el pretexto de resolver sus propios asuntos” [5, p. 129].

Alexander Vorontsov descendía del viejo linaje de boyardos rusos. Nació el 4 de septiembre de 1741 en San Petersburgo. Consideran que su antepasado era Simón Africanovich, príncipe varego, procedente de Alemania, que llegó con su hueste al servicio militar de Yaroslav Mudriy (el Sabio), Gran Príncipe de Kiev. Su padre fue el chambelán de la corte imperial, en 1761 fue ascendido al general en jefe, y entre 1778–1783 era el general gobernador de las ciudades de Vladímir, Tambóv, Penza (desde 1782), así como de la región de Kostromá. Pero fue mucho más importante su tío natal, Mijail Vorontsov que fue canciller del Imperio Ruso e influyó mucho en los destinos de toda la familia de los Vorontsov.

Los Vorontsov eran los favoritos de la Emperatriz Isabel y ocuparon los más altos cargos en la Corte rusa. El padre de Alexander, Roman Vorontsov, era hermano del omnipotente Canciller del Estado,

conde Mikjail Vorontsov quién influyó mucho en los destinos de toda la familia. La hermana mayor de Alexander, Elizaveta, era la favorita del Emperador Pedro III, (con quien tendrá incluso la intención de casarse) separándose de su esposa, la futura Emperatriz Catalina II. La otra hermana de Alexander, Ekaterina Dashkova era una de las íntimas colaboradoras de Catalina II y la primera Presidenta de la Academia de Ciencias de Rusia.

El joven Vorontsov leía mucho y desde los 5–6 años de edad se puso a estudiar francés. A los 12 años ya conoció bastante bien las obras de François Voltaire, así como las de los dramaturgos Jean Racine y Pierre Corneille, poeta Nicolas Boileau y a otras personalidades de la literatura francesa. Su padre mandó a que se trajera de Holanda una biblioteca de libros de los mejores escritores y poetas franceses, además varios libros del contenido histórico. Con ello, Alexandr tenía acceso a la biblioteca doméstica de su tío Mijail Vorontsov. Al dominar bien el francés, tradujo primero en Rusia algunas obras de Voltaire (la novela “Micromégas”, el relato “Memnon ou la sagesse humaine”), que más tarde fueron publicados en la revista “Composiciones Mensuales, que sirven al beneficio y al respeto”. [1, p. 49–66].

Casi todos los días visitaba la casa de su tío donde frecuentaban la Emperatriz Isabel I y la Gran Duquesa Catalina, nombrada posteriormente como Emperatriz Catalina II, quienes joven Vorontsov tuvo una feliz oportunidad de conocerlas personalmente. Según sus recuerdos, en aquello círculo “no sólo conocí las costumbres y las reglas de la alta sociedad, sino también me acostumbré a escuchar las discusiones sobre los asuntos estatales y, confieso, que ya desde entonces sentía una apasionada vocación al servicio de Estado” [2, p. 271].

Según la tradición, de niño (1745) Vorontsov fue alistado al servicio militar en la Guardia Imperial. En 1755 se enteró de que en Versalles se había inaugurado una escuela de jinetes patrocinada por el rey Louis XV — “Ecole des Chevaux-Légers”. El marqués L’Hopital, embajador francés en la corte rusa solicitó el permiso de Louis XV para el sobrino del vice-canciller ruso. Isabel I por una orden especial le permitió a salir a Francia para los estudios.

El 28 de febrero de 1758 Vorontsov, con sólo 16 años de edad, partió de San Petersburgo. En Mannheim se encontró casualmente con Voltaire. “Con un enorme placer contemplaba la presencia del ilustre señor Voltaire sentado a la mesa, quien era muy amable conmigo. Después de la comida... tuve el placer de hablar con él. Me decía que sentía mucho que yo no pudiera estar más tiempo con él y que él esperaba que yo no considerara ese tiempo como perdido” [2, p. 271]. Alexandr se quedó en Mannheim unos días más pasando horas conversando con Voltaire y disfrutando de sus tragedias en el teatro local.

Al llegar a París en julio de 1758, Vorontsov fue presentado oficialmente a Louis XV. Antes de ser inscrito en la escuela, visitaba los teatros, donde disfrutó, ante todo, la tragedia de Voltaire “Zaïre”. En sus paseos por la ciudad entraba en las numerosas librerías, alimentando su pasión científica; comprando y leyendo composiciones filosóficas, políticas e históricas. París le admiraba. “Me sorprendió mucho la grandeza de París, así como la numerosa población de esa ciudad con sus actividades emprendedoras. Se ven barrios muy hermosos o calles enteras, donde no hay otros edificios, excepto grandes hoteles” [2, p. 284]. Durante su estancia en Versalles conoció a muchos cortesanos y fue presentado a la familia real. Louis XV más de una vez se dignó concederle varias audiencias.

Alexandr no se limitaba con aprender sólo aquellas asignaturas que se impartían en la escuela (matemáticas, la fortificación, la técnica de ingeniería, el dibujo, etc.). Tuvo su propio programa. El profesor de literatura Arnould, habiendo sido el secretario de Voltaire hacía poco tiempo, le contaba sobre la vida de Voltaire. Tuvo otras clases adicionales, tales como de historia, caligrafía, esgrima y bailes.

Cuando Vorontsov se graduó de los estudios en Versalles, su padre consideró que la mejor continuación de su formación sería un viaje por los países europeos (España, Portugal, Italia y Suiza). “Trata que tu estancia sea fructífera en países ajenos y que seas útil para el servicio de la patria. Debes conocer las fuerzas y los gobiernos de esos estados, cuáles son sus riquezas, que se callan, así como en qué ramas escasean, dónde no reciben suficientemente, a dónde dejan de ir, el carácter y costumbres de los pueblos. Y ante todo, guíate por la ciencia y sé capaz de comprender y juzgar correctamente”, le escribió en vísperas de su viaje. “Recuerda todo lo que veas, haz tus apuntes para que el viaje tuyo te sirva de utilidad”, — añadía a su hijo [3, p. 40–41].

El canciller Mijaíl Vorontsov le escribió también ante su viaje a España: “Le encargo durante la estancia suya en Madrid que trate de enterarse con toda la veracidad sobre la situación política de ese estado, que todo lo curioso lo vaya grabando en su memoria, y que a la salida de España lo tenga todo bien descrito y detallado en ruso o en francés, lo que me va a causar un gran placer cuando lo tenga”. Mandó a su primo una carta de recomendación para el rey español para que su estancia en España le

fuera “no sólo agradable, sino también útil”. El tío confiaba que el sobrino justificaría su recomendación “por su conducta en la corte, donde ya hacía mucho tiempo que ningún compatriota nuestro aparecía” [3, p. 41, 99, 101]. Su padre también le pedía escribir sobre España. “Oigo muchas veces me hablaron sobre Madrid, sobre la esplendidez de sus edificios, sobre su ubicación, sobre los costumbres del pueblo y la actitud hacia los extranjeros... A propósito, sería conveniente que aclararas si es verdad que, como se dice, el orgullo de los españoles llega tan lejos que los campesinos aran la tierra vistiendo capas rojas y espadas” [3, p. 38, 41]. Alexandr terminó su viaje por España y Portugal con una minuciosa descripción de esos estados. Envío su trabajo al canciller, quien a su vez lo entregó a Isabel I, quien le otorgó su “aprobación”.

Son notables sus valoraciones acerca de España. Él llama la atención a los lectores sobre los viajeros, cuyas imágenes de España a menudo son bastante negativas: “las descripciones publicadas sobre ese estado no son, digamos, muy benevolentes”. Vorontsov no es tan categórico. Según su opinión, en “la alta nobleza tiene más modales y cortesía de lo que afirman los diferentes viajeros”, además “viven con una magnificencia fantástica”. La nación, como tal, “es bastante ambiciosa y se considera más importante que otras, y se diferencia mucho de las costumbres de otros pueblos”, pero “hay muchos pobres que viven gracias a la limosna” [4, leg. 150, f. 6]. A lo que Vorontsov hijo respondía a su padre: “Hace tiempo que no oía tal elogio referente a ellos [españoles — O. V.]. Aquí se consideran personas groseras, orgullosas y poco amables” [3, p. 42].

Vorontsov continuaba: “Las manufacturas comienzan a prosperar en España, aunque el comercio interior está muy poco desarrollado por tener restricciones y por los impuestos en el tránsito a través de las diferentes provincias”. El autor subrayaba que se mantenían los obstáculos administrativos y fiscales. “Cuando España estaba dividida en varios reinados, en cada uno de ellos existían unos derechos especiales, que una vez unidas las provincias no fueron abolidos por igual, así que muchas mercancías españolas antes de ser enviadas al Nuevo Mundo, al atravesar diferentes provincias hasta llegar a Cádiz, donde se embarcaban en la flota, salían más caras que las francesas” [4, leg. 150, f. 8, 10].

El joven viajero atribuye mucha importancia al comercio con América, destacando el gran papel que juegan en ello “los estados comerciales”: Francia, Holanda e Inglaterra. Dinamarca y Suecia se encargan más del equipamiento de los barcos. “Aunque la cantidad de las mercancías extranjeras que se embarca para el Nuevo Mundo es bastante grande, toda se manipula quitándose a los españoles, quienes no sólo prohíben entrar [en los puertos] a los barcos extranjeros, sino que tampoco permiten entrar allí a los mismos extranjeros”. A pesar de esto, “España no recibe ni el tercio de los tesoros que llegan de los pueblos desde América” [4, leg. 150, f. 6].

Durante el viaje por España, Vorontsov se convenció de que en aquella tierra había lugares semejantes al paraíso. Tal paraíso terrenal, según él, era Valencia. “Sobre la tierra de aquí, es decir el estado de Valencia, no puedo dar más opinión que ésta: no se de verdad si existe algún lugar más hermoso que este. Pues en más de 200 verstás (1 versta = 1.06 km) de tierra no ves nada más que avenidas de naranjas y árboles cítricos como limoneros, granadas y otros árboles de cuyos hojas se alimentan los gusanos que producen seda” [3, p. 44].

Tienen interés las opiniones del autor sobre Carlos III, que tradicionalmente los historiadores consideran es el iniciador principal de las reformas políticas en España. “En cuanto a su carácter, se puede decir que el soberano no carece de cualidades, pero no tantas como se divulgaba en Europa desde que él subió al trono español. ...su ambición era tal que imaginaba que él era el iniciador de todo lo que ocurría en el país”. Estos rumores estaban provocados por el mismo rey, que “tenía inclinación al servicio militar”, y que comparaba “su entendimiento del arte de la guerra” con el de Federico II [4, leg. 150, f. 1]. Comparamos su opinión con los otros. El embajador británico en Madrid lord Bristol en su carta al secretario de estado Willam Pitt del 13 de agosto de 1761 le caracterizaba del modo siguiente: “Por ser de familia de Borbón, ese rey tiene la afición a Francia, pero como un español y el monarca poderoso, que ocupa el trono no menos importante, no desea que su estado durante su reinado se gobierne según los consejos de los franceses, como lo era en los tiempos de Felipe V”. Su inclinación por la corte francés, notó también Vorontsov, “no sólo por motivos de parentesco, sino también por el odio a Inglaterra desde que la flota [británica — O. V.] atemorizó Nápoles en la última guerra italiana” [4, leg. 150, f. 2]. El autor subrayaba también su mujer, Maria Amalia de Saxonía, y su madre, Isabel Farnesio, ejercían una gran influencia sobre el Rey.

De los cortesanos Vorontsov distinguía al Secretario de Estado Ricardo Wall, “de origen irlandés, una persona de gran sabiduría y muy trabajador”, un jacobita, quién junto con el duque de Liria, estuvo

en la embajada española en Rusia, y en la actualidad dirigía “el departamento extranjero y militar”, y, como subrayaba Vorontsov, “tuvo más odio a Francia que fidelidad a Inglaterra”. Carlos III confiaba por completo en Wall, “porque era uno de sus ministros que mejor conocía la situación del estado”. Entre los restantes estadistas destacaba al marqués de Esquilache, Ministro de Finanzas, quien “con gran diligencia corregía los desórdenes en la recaudación de los tributos”. Esquilache ocupaba ese mismo puesto en Nápoles, cuando gobernaba Carlos, y se llevó consigo a muchos napolitanos para el servicio de España. En total, subraya el autor de la carta, en España hay muchos extranjeros, especialmente flamencos, franceses e irlandeses que sirven al Estado [4, leg. 150, f. 3, 4, 5].

El viaje a Europa extendió la visión del joven viajero. “Por no haber salido aun fuera de la patria, pensaba que los rusos estaríamos por encima de los restantes países. Pero estaba equivocado y sólo a través de los viajes he visto que nos falta mucho para ser los mejores”. Añadía que “los rusos compramos mucho a los extranjeros, pero en España no aparecen los comerciantes rusos por ninguna parte”. Escribía que en España había una gran demanda del pan ruso y de otras mercancías, pero la ganancia de su venta iba al bolsillo de los ingleses. “Todo lo que los ingleses nos compran a nosotros y llevan a España, les proporciona un gran beneficio, y de vuelta se llevan el oro y la plata, de los que nosotros solo vemos una pequeña parte”. Y por ello “la nación inglesa, que conoce mejor que las demás la fuerza y el orden del comercio en el mundo, nos oculta todo el tiempo esta información” [6, p. 116].

Luego siguió su viaje hacia Italia y Suiza. En Suiza le encantaron las costumbres domésticas más que las bellezas de la naturaleza. “Aquí las costumbres, — describe él, — para disminuir el lujo son dignos de elogio. El pueblo es laborioso. La alegría es lo que se nota en los ciudadanos de la república: sin depender de nadie, viven tranquilos y en paz consecuente con sus derechos” [6, p. 123]. En Ginebra de nuevo se encontró con Voltaire. Todos los días durante su estancia en Ginebra tuvieron largas conversaciones. Después Alexandr envió a Voltaire una carta. Voltaire no tardó en responder. Y desde entonces entre el filósofo tan admirado, de unos setenta años de edad, y Vorontsov, quien no había cumplido aun los veinte, se entabló una amistosa correspondencia que continuó durante más de diez años [7, p. 445–457].

En enero de 1761, pasados ya casi 3 años, Vorontsov volvió a San Petersburgo. Comenzó el servicio diplomático: fue encargado de negocios de la corte de Viena, ministro plenipotenciario en La Haya, y más tarde en Londres. Al volver a Rusia fue ascendido al cargo de presidente del Colegio de Comercio, y en 1801 fue nombrado senador, y finalmente en 1802, obtuvo el puesto de ministro de asuntos exteriores y de canciller de Estado, el mismo puesto que había ocupado su tío. El 16 de enero de 1804 dimitió, y al transcurso de casi dos años, el 3 de diciembre de 1805 falleció en su hacienda en el pueblo de Andreevskiy.

Alexandr Vorontsov no era único representante de familia cuya vida era vinculada con España. Su hermana, María Vorontsova la dama de honor de la Emperatriz Isabel, en 1758 se casó con Piotr Buturlin, hijo mayor de del General-gobernador de Moscú Alexandr Buturlin. 13 de diciembre de 1762, Catalina II firmó el decreto real para nombrarle Piotr Buturlin el Ministro plenipotenciario ruso en Madrid. El 23 de enero de 1763, el Canciller del Estado Mikjail Vorontsov le firmó el pasaporte y la instrucción, y el 27 de febrero Buturlin partió con su familia [8, p. 550–552]. El 14 de noviembre de 1763 llegaron a Madrid. Los Buturlin estuvieron poco tiempo en España. Al cabo de poco más de seis meses, llegó el primer verano de su estancia en Madrid — el caluroso verano madrileño. Aunque la Corte y el cuerpo diplomático se fueron a la residencia de San Ildefonso al norte de Madrid hacia la Sierra, el Ministro ruso compuso una súplica lacrimosa a Catalina II. “Las frecuentes dolencias que me persiguen desde que estoy aquí, me mortifican tanto que ya no espero reponerme debido al mal clima de este sitio” [4, leg. 262, f. 179]. La Emperatriz accedió a sus deseos - se le permitía al ministro ruso salir de Madrid sin esperar ahí la carta de revocación y a su sustituto. Hacía tiempo había pagado los impuestos y había recogido su equipaje. Sin dilatar la salida, entregó los archivos al interino, se presentó ante el Rey y ante la Reina-Madre en la audiencia de despedida, y el 4 de julio de 1765 con su familia se marchó de Madrid [4, leg. 274, f. 28–32]. Los Vorontsov no pasaron mucho tiempo en España pero eran entre los pocos rusos que visitaron este país y crearon la imagen de España de mediados del siglo XVIII.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. *Prihodko M.A., Udovik V.A.* Aleksandr Romanovich Vorontsov. En: *Voprosy istorii* (Questiones de historia). 2006. № 9.

2. Zapiski kniazia Aleksandra Romanovitcha Vorontsova (Memorias del conde Alexander Romanovitch Vorontsov). En: Russkiy Arkhiv (Archivo ruso). 1883. T. 1. V. 2.
3. Arkhiv Kniazia Vorontsova (Archivo del Conde Vorontsov), Moscú, 1870–1895; Vol. 31.
4. Arkhiv Vneshnei Politiki Rossiyskoy Imperyi (Archivo de la Política Exterior del Imperio Ruso). Fondo: Relaciones de Rusia con España. No. 58.
5. Corpus diplomático Hispano-Ruso (1667–1799). Ed. de Manuel Espadas Burgos. Vol. I. *Madrid*: Ministerio de Asuntos Exteriores, 1991.
6. *Zaozerski, A.*, Alexander Romanovitch Vorontsov. En: Istoricheskie zapiski (Memorias históricas), T. 23, Moscú, 1947.
7. Arkhiv Kniazia Vorontsova (Archivo del Conde Vorontsov), Moscú, 1870–1895, Vol. 9.
8. *Volosiuk O.* Las relaciones hispano-rusas en el siglo XVIII: el ministro plenipotenciario ruso en España conde Piotr Buturlin (1763–1765) — España en el exterior. *Historia y Archivos. Actas de X Jornadas de Castilla — La Mancha sobre investigación en archivos.* Guadalajara. 2013.

ВОЛОСЮК ОЛЬГА ВИЛЕНОВНА
(НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
“ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ”, РОССИЯ)

ГРАФЫ ВОРОНЦОВЫ И ИСПАНИЯ XVIII ВЕКА

В статье на примере членов семьи графов Воронцовых рассматривается образ Испании, созданный русскими путешественниками в XVIII в. Их впечатления, особенно Александра Воронцова, не только создавали в России образ далекой страны, но и влияли на выстраивание политики российского двора в отношении Испании, учитывая, что Воронцовы были одним из наиболее влиятельных кланов России второй половины XVIII в.

Ключевые слова: *Испания XVIII века, Александр Воронцов, Воронцовы, русские путешественники.*

VOLOSUYUK OLGA

THE COUNTS VORONTSOV AND 18TH CENTURY SPAIN

The article deals with the image of Spain created by 18th century Russian travelers to the country. Their experiences, especially that of Alexander Vorontsov, not only created an image of the distant country in Russia, but also affected the orientation of the Russian Court's policy towards Spain, as the Vorontsovs were one of Russia's most influential noble families in the second half of the 18th century.

Keywords: *18th century Spain, Alexander Vorontsov, the Vorontsovs, Russian travelers.*

Olga Volosyuk, PhD, Universidad Nacional de Investigación Escuela Superior de Economía, Catedrática, Facultad de Economía Mundial y Política Internacional.

Раздел II. Ибероамериканский мир в пространстве и времени: актуальные вопросы языка и культуры

Sección I. El mundo iberoamericano en el espacio y el tiempo: problemas actuales de la lengua y la cultura



AINCIBURU, MARÍA CECILIA
(UNIVERSIDAD NEBRIJA, MADRID, ESPAÑA,
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SIENA, ITALIA)

PREGUNTAS Y RESPUESTAS CULTURALMENTE MARCADAS EN LA ENTREVISTA DE TRABAJO

El intercambio de trabajadores es una realidad consolidada en ámbito internacional, por lo que las entrevistas de trabajo se desarrollan frecuentemente una lengua extranjera. Con el auge de la contratación externalizada y de las empresas de reclutamiento y selección del personal, se difunden guiones de entrevista nacidos en una cultura diferente que implican una respuesta difícil para el candidato. Esta investigación sondea las preguntas que se consideran más complejas de responder en una entrevista de trabajo e intenta aclarar la índole de la dificultad, ilustrar las posibles respuestas y reflexionar acerca de la barrera público/privado en las situaciones interculturales de trabajo, con una proyección didáctica hacia la clase de español como lengua extranjera.

Palabras clave: *pragmalingüística, entornos profesionales, entrevista de trabajo, lengua extranjera, español como lengua extranjera.*

LA ENTREVISTA DE TRABAJO Y LOS GUIONES DIDÁCTICOS

El primer objetivo de este trabajo es indagar acerca de la necesidad de realizar un entrenamiento de los estudiantes universitarios para afrontar las entrevistas de trabajo, sobre todo en lengua extranjera. Los datos que poseemos para apoyar una hipótesis de interés de esta intervención didáctica son los de la Comunidad Europea. Han sido seleccionados porque deberían referirse a un área donde son más frecuentes las entrevistas en lengua extranjera. Los datos del EUROFOUND [1] revelan que, para conseguir trabajo, es necesario realizar más de una entrevista y que las empresas de reclutamiento emplean varias semanas en llenar una vacante. Las estadísticas de la Tabla 1 consideran posiciones del área de “Administración y finanzas y empresas” ofrecidas por empresas de grandes dimensiones [1, 26], dado que se trata de una de las áreas que requieren el título universitario y que externalizan el servicio de asunción del personal.

Existen estadísticas acerca de cuantas personas están trabajando después de haberse recibido en la Universidad o del promedio de meses necesarios para conseguir ese primer trabajo (ambas informaciones en [1, 27], pero no de cuántas entrevistas ha realizado un candidato para encontrar ese primer trabajo. De todos modos, el cruce de información sugiere que en la vida de un graduado universitario será necesario realizar más de una entrevista para lograr una posición de trabajo calificada.

Dentro del mismo campo comunitario, los datos indican que la competencia en lenguas extranjeras permite acceder a un trabajo mejor remunerado[2]. No hay datos de si este factor implica un cambio de velocidad en hallazgo del primer trabajo. Aún con sus vacíos informativos, los datos que hemos analizado permiten suponer que el entrenamiento de los estudiantes universitarios a la situación de entrevista de trabajo es deseable ya que posibilita la reducción de la frustración ante lo inesperado.

<i>País</i>	<i>Selección</i>	
	Semanas	Numero de entrevistas
<i>Austria</i>	8,8	4,0
<i>Bélgica</i>	12,0	3,3
<i>Rep. Checa</i>	7,0	3,0
<i>Francia</i>	10,1	3,5
<i>Alemania</i>	11,1	3,2
<i>Irlanda</i>	6,4	2,8
<i>Italia</i>	10,5	4,4
<i>Luxemburgo</i>	14,4	3,5
<i>España</i>	7,7	3,4
<i>Suiza</i>	11,2	3,3
<i>Holanda</i>	10,6	3,0
<i>Reino Unido</i>	8,5	3,2
<i>Europa</i>	3,4	3,2
<i>Mundo</i>	8,5	9,9

Tabla 1. Media de número de entrevistas y de semanas medio para el reclutamiento

Como previsto, además, la entrevista de trabajo es uno de los géneros que se requieren en los exámenes especializados (entre otros, el BEC para el inglés o, en el caso del español, en las certificaciones de las cámaras de comercio de Madrid y Barcelona, por citar los más relevantes por número de aspirantes). Esta constatación de relevancia de la situación en el ámbito de especialidad contrasta con la realidad de los modelos que tenemos para enseñar a nuestros alumnos cómo comportarse en una entrevista de trabajo y la profundidad con la que se afronta el tema en los manuales de español con fines específicos (en adelante, EFE). La afirmación es fuerte, por lo que intentaremos buscar el respaldo del análisis de manuales y muestras de lengua, especialmente en español.

Las entrevistas de trabajo son géneros ocultos, en cuanto a que su difusión está interesada en las leyes que protegen la privacidad de los sujetos y el pedido de grabación puede aumentar el nivel de ansia del candidato. En realidad, las compañías internacionales de reclutamiento suelen tener una cámara oculta y graban las entrevistas, pero no dan acceso a las mismas por motivos de investigación [3]. La edición de las registraciones, con la supresión de los datos sería deseable, pero es costosa en tiempo. Esta es, probablemente, la primera razón de escasez de muestras reales en las que basar la didactización.

Los dos sustitutos didácticos más frecuentes de las entrevistas grabadas son los guiones de entrevistador (o guiones de entrevista) y las simulaciones. En el primer caso, se trata de una lista de preguntas con las que trabajan las empresas de reclutamiento y en el segundo, de un juego de roles que se actúa en forma más o menos libre para reproducir la secuencia dialógica de la situación comunicativa [4]. Las simulaciones pueden basarse más o menos explícitamente en los guiones de entrevistador, pero colocan el foco en las respuestas, por lo que suelen resultar herramientas de entrenamiento más sofisticadas. Ambos géneros sustitutivos se utilizan en el entrenamiento de nativos y no nativos.

Dado que los guiones de entrevista son instrumentos de trabajo profesional y suelen tener el formato de gráfica y redacción típicos de la empresa de reclutamiento, tampoco son géneros de amplia difusión. En este trabajo hemos recurrido a los guiones contenidos en la bibliografía de cursos universitarios de especialización en recursos humanos y a los publicados por personal de esas empresas (en España, de las 6 empresas de mayor dimensión: Hays, Mercuri Urval, Robert Half, Manpower Professional, Tea Cegos y Factor Humano Consultores). Cuando posible se ha recurrido a las mismas fuentes o a reclutadores para saber lo que la empresa considera una respuesta correcta.

Los guiones de entrevista tienen, según la estructura del guion Manpower, que utilizaremos como base en la experiencia didáctica posterior, cuatro secciones diferenciadas:

- a. Preguntas sobre la experiencia profesional
- b. Preguntas sobre la formación
- c. Preguntas sobre la especialización profesional
- d. Preguntas sobre la empresa en la que se desea trabajar y sobre el cargo

Las indicaciones de uso del guion dejan a criterio del entrevistador el número de preguntas que se seleccionan para cada candidato, pero aconsejan el agregado de al menos una de las llamadas “indiscretas”, que se encuentran en una lista separada. Se trata por ejemplo de las referidas a la esfera privada (¿tiene ud. pareja? ¿por qué ha divorciado? ¿por qué no se ha casado?, entre otras) y a la esfera política (¿es miembro de algún sindicato? ¿tiene afiliación política?). Dado que esas preguntas se encuentran explícitamente en sector de la indiscreción, suponemos que allí se desea colocar el peso emocional de la entrevista. La literatura consultada dice que el entrevistador no debería realizar este tipo de preguntas. García Noya y otros [5,194] las llaman “improcedentes”. Lo cierto es que el entrevistado se encuentra en la disyuntiva de contestar o no contestar, dado que la información es sensible y se siente evaluado en lo personal. Estos autores indican que ante estas preguntas “se pueden observar reacciones que nos van a ayudar a valorar al candidato, las cuales pueden ser de gran utilidad siempre y cuando no se les dé una importancia absoluta y se enmarquen dentro de todas las técnicas de análisis propuestas”. Esto porque se espera que el entrevistador no adopte “el rol del psicólogo que está examinando a su paciente” (ambas citas, en [5, 196]).

Entre los sistemas de simulación de entrevistas distinguimos entre los que se aplican en el aula, como un juego de roles de entrenamiento general, para nativos y no nativos, en clases universitarias y cursos de desarrollo profesional y aquellos sistemas de entrevista automatizados, que utilizan un avatar o una serie de pequeños videos de preguntas. Son ejemplos de este último tipo los que encontramos online [6], por ahora solo relativamente interactivos o por lo menos, centrados en la evaluación de la respuesta, con amplios márgenes de manejo del tiempo y reducida capacidad de adaptarse a las necesidades de una entrevista especializada. Estos rasgos implican que no se respetan los elementos típicos de la situación comunicativa (contexto, distancia entre los interlocutores e imprevisibilidad del intercambio). Creemos que se trata solo un modo de acceder al contenido mediante un canal más innovador, pero que resulta muy diferente respecto al guion.

Aunque es importante tener conocimiento de estos géneros, dado que son los más utilizados en términos didácticos, el objetivo de esta intervención es acercarnos al concepto de dificultad las respuestas y a la individuación de las posibles causas de esta dificultad. Dado que esa complicación no es necesariamente de naturaleza estrictamente lingüística, porque los guiones de entrevista y las simulaciones están pensadas para nativos con competencia lingüística plena, indagaremos en qué sentido podemos establecer ese orden de dificultad para los no nativos. Antes de hacerlo nos parece importante verificar cómo tratan la entrevista de trabajo los manuales especializados de EFE.

LA ENTREVISTA DE TRABAJO EN LOS MANUALES DE EFE

Hay una cantidad muy reducida de manuales secuenciados de EFE (negocios, turismo, salud) de nivel B2 y ninguno de nivel C1. El material complementario existe, pero no suele secuenciarse en relación a los operadores gramaticales o las funciones de los cursos de español con fines específicos. Se trata de material “temático” de apoyo que el profesor ha de intercalar en unidades más tradicionales, lecturas complementarias o pretextos para clases de conversación o debates de estudiantes ya “instruidos” en la lengua.

No es objetivo de este trabajo analizar todo el material del que disponemos para los cursos universitarios, solo los manuales especializados de nivel B1 y B2. Las críticas que suelen realizarse cita general de ELE, que señala la falta de enseñanza formal de contenidos pragmáticos en los manuales por niveles, parece afectar igualmente el sector del material profesional.

En el material en español, el manual *Socios* [7], pensado para el mundo del trabajo y pionero en la secuenciación de contenidos específicos en unidades didáctica por tareas (los libros de fines del siglo XX eran temáticos y suponían que el estudiante ya tenía un nivel intermedio), presenta la entrevista de trabajo en modo muy sucinto en la unidad “Compañeros de trabajo” del nivel 2 (B1). El tema de la selección del personal relaciona a la construcción del organigrama (la tarea final) y contiene el contexto de la entrevista (cómo se sienten los que tienen que entrevistarse, cómo se habla del carácter de los demás, cómo se describe experiencia profesional y la formación), pero no hay una simulación de entrevista. La elección parece adecuada dado que se trata del nivel umbral y la mayor parte de los recursos de atenuación y el manejo de estructuras de disensión pertenecen al nivel B2 [8], [9]. En el manual *En equipo*, es [10] que desarrolla el nivel 3, o sea el B2, el tema también se afronta en una unidad que tiene como tarea final cubrir un puesto de trabajo (unidad 2: “La calidad en la empresa”). Por una parte, la secuencia se compone de material explicativo: se distingue entre aptitudes y actitudes, se revisa el mansionario del cargo y se distingue entre promociones internas y externas a la empresa. Todos esos puntos son relevantes y se completan con una actividad de contraste intercultural que tiene que ver con el género escrito del curriculum vitae. Por otra parte, nuestro género objetivo integra una actividad de comprensión auditiva, a través de la escucha de un fragmento que simula la entrevista para la promoción interna de una empleada. Las preguntas que se intercalan son: “Si termina ocupando el puesto de Directora de Calidad, ¿en qué aspectos cree que tendrá que formarse?”, “¿Y ha sacado conclusiones aplicables? [en este caso, de un curso de “Liderazgo, motivación y gestión de equipos” nombrado por la candidata]”. Por último, se presenta lo que suele llamarse un “caso”.

Le voy a plantear un supuesto. Un buen día, llega a la oficina y se encuentra con que un proyecto, cuya responsabilidad final es suya, ha dado un giro de 180 grados. Es decir, su jefe le pide que lo que ya estaba hablado, documentado, decidido, e incluso, yo diría más, consensuado tiene que desestimarlo y hay que aplicar directrices nuevas. ¿Cuál prevé que será su reacción? [10, 44].

El tiempo dedicado a la muestra es de aproximadamente un minuto y medio. La dinámica de la unidad no permite presentar todas las preguntas posibles y la muestra no es completamente útil para la entrevista de trabajo externa (de selección profesional externalizada) que hemos tomado como modelo. Creemos que tiene un buen nivel de aproximación a las situaciones reales y que enfoca correctamente los aspectos de tratamiento pronominal, lenguaje culto y formalidad que se derivan de los exponentes utilizados. De todos modos, dado que esta es la muestra más amplia que encontramos en un manual EFE, creemos que un estudiante no podría considerarse preparado para un examen de especialidad en base al material proporcionado. Consideramos que es un error buscar que los manuales aborden “todo” lo que grupos específicos necesitan. Los manuales EFE tienen como estudiante objetivo el ya insertado en el mundo del trabajo y no a los estudiantes universitarios.

ANÁLISIS DE ENTREVISTAS DE TRABAJO DE NATIVOS Y NO NATIVOS

Los análisis de entrevistas de trabajo preceptivos o los que asumen el punto de vista del entrevistador son numerosos en Internet y en otros ámbitos más confiables desde el punto de vista científico (material de formación profesional, blogs especializados, entre otros). Por el contrario, los análisis empíricos, por falta de acceso a las muestras reales, son escasos y suelen limitarse a la lengua inglesa. Comprender el tipo de dificultad implícito en la respuesta a preguntas que se realizan en el ámbito de una entrevista de trabajo no es posible en base a la bibliografía empírica con que contamos [11].

Las investigaciones de las que disponemos se distinguen en dos grupos: las que tienen acceso a material real grabado y las que se basan en simulaciones. Entre las primeras, muy escasas, el formato de artículo de revista permite un acceso fragmentado a las muestras. Gumperz [12] estudia cómo los hablantes nativos ofrecen respuestas más elaboradas a las preguntas de las entrevistas que los hablantes no nativos y cómo esta diferencia de competencia lingüística hace que el entrevistador favorezca los hablantes nativos más locuaces. Le Baron y otros [13], [14] evidencian que los entrevistadores se orientan a la producción de las preguntas difíciles para mostrar su autoridad epistémica. En los dos estudios reseñados, se comparan las secuencias conversacionales que los hablantes usan habitualmente con las formas que en las entrevistas de empleo para evidenciar el uso asimétrico de las diferentes estrategias. La investigación de Glenn [15] (2010) también se centra en estas asimetrías, pero las observa en un elemento no lingüístico, la risa, a tra-

vés de diferentes secuencias (la risa del entrevistador, la invitación a reír juntos, la risa del entrevistado). Se muestra que la risa compartida puede no ser un recurso de aspiración a una mayor relación y de nivelación implícita, sino que, cuando es “organizada” o solicitada, se convierte en un evidenciador de las asimetrías de rol. Esta investigación analiza quince entrevistas de empleo en video realizadas en un campus universitario por dos reclutadores profesionales que buscaban graduados a su primer empleo. Los fragmentos transcritos parecen responder a la estructura pregunta-respuesta que esperamos según los guiones editados, aunque no siempre hallamos el tono formal. Es probable que el hecho de que los entrevistadores se trasladen al campus para hacer las entrevistas, cambie el tono del discurso.

El proyecto ELISA (2010–2016, Universidad de Tuebingen, uni-tuebingen.de/elisa) recopila entrevistas de trabajo en inglés con transcripciones y videos para uso didáctico. En realidad, las muestras contienen tópicos descriptivos (cómo empecé, mi trabajo actual, pros y contras de mi trabajo, mi rutina diaria, entre otros), lo que transforma la muestra en una entrevista “sobre” el trabajo. Es de gran utilidad como herramienta preparatoria, dado que obliga a usar estructuras que serán rentables para describir las situaciones de trabajo. Este proyecto constituye un nexo entre el primer y el segundo tipo de trabajos revisados, muestras y simulaciones: por un lado, contiene un número de grabaciones y transcripciones que permite el análisis lingüístico y didáctico, por otra parte, las respuestas contenidas tienen un formato similar al de las encuestas diferidas, en las que se sigue un guion escrito de las intervenciones. Resulta un buen estímulo para la metareflexión pero nos aleja de nuestro objetivo de entrenamiento.

Las simulaciones en forma de juego de roles o automatizadas son las más estudiadas, en parte, porque es más fácil obtenerlas, y también, porque a fines pedagógicos constituyen herramientas de trabajo más consolidadas. Además, el formato electrónico resulta motivacionalmente más eficaz para las nuevas generaciones. Pérez Sabater y otros [16] estudian los estilos de las entrevistas profesionales en inglés como lengua extranjera utilizando simulaciones pedagógicas. Dado que se concentran sobre los actos de habla y los marcadores, los resultados de este estudio son particularmente relevantes para asumir sus consecuencias a nivel de intervención didáctica. Si se compara el estilo de las entrevistas exitosas con las de las que no lo son, a través de la investigación bibliográfica previa, las autoras afirman que este estilo puede caracterizarse con los adjetivos “positivo, dominante, persuasivo, creíble, cierto, categórico”, mientras que, por el contrario, el estilo no persuasivo es “tentativo, vacilante y moderado” [16, 2403]. El estudio aplicado de las autoras consiste en desarrollar un juego de rol (entrevistador/entrevistado) con un grupo de estudiantes universitarios. El análisis evidencia que los estudiantes hacen prevalecer el principio de colaboración y no logran reproducir la situación de asimetría de las entrevistas de trabajo. Paralelamente se revela que, si se prescinde de los rasgos estrictamente lingüísticos (uso de los marcadores, estructuras asertivas e interrogativas, entre otros), la competencia de uso de las estrategias comunicativas (repeticiones, pausas, aclaraciones, entre otras) mejoran la percepción de fluencia en las entrevistas. El hecho de que las simulaciones no asemejen la situación real y que prevalgan los rasgos lingüísticos menos controlados o didactizables es negativo para la intervención en el aula, sin embargo, un sondeo posterior indica que los estudiantes consideraron este entrenamiento muy útil y opinaron que les serviría para afrontar las futuras entrevistas de trabajo en lengua extranjera.

Los resultados de un estudio automatizado de las respuestas en 138 simulaciones de entrevistas de trabajo, esto es, de las expresiones faciales, del discurso producido (número de palabras, secuencia temática y elementos prosódicos como entonación y pausas) muestra que es posible predecir el resultado positivo o negativo de una entrevista [17]. Utilizando un análisis factorial se determinó que resultan significativas para el resultado positivo las variables de fluidez, menor cantidad de palabras “relleno”, utilizar “nosotros” en vez de “yo”, escoger palabras s y sonreír. Sorprende la correlación existente entre evaluación de la primera respuesta y el resultado final, como si la primera impresión de los reclutadores resultara decisiva. Con mayor impacto tecnológico y mayor aparato estadístico, los resultados no son diferentes respecto a los aportados por Pérez Sabater y otros [16].

Un estudio neurocognitivo sobre comprensión y producción de respuestas directas e indirectas en entrevistas de trabajo simuladas [18], utilizando un escáner de resonancia magnética sobre 30 estudiantes universitarios, también confirman con mayor eficacia los resultados obtenidos en los análisis pragmáticos tradicionales: esto es, que para entender el discurso es necesario descifrar la intención comunicativa del interlocutor. Asimismo, es posible que no exista una diferencia significativa a nivel cognitivo entre comprender el discurso y producirlo, aunque se trata de un estudio en simulación, por lo que el estado emocional del informante es diferente al nerviosismo de una entrevista real. La comparación entre respuestas directas e indirectas a la misma pregunta parece confirmar que lo importante es recomponer

su significado dentro del contexto situacional y en su valencia social. Esto se afirmaba ya en estudios anteriores de corte cualitativo como el Wong y Lai [19], del que asumimos el ejemplo.

Interviewer: You've just recently married I see.

Applicant: Yes, but that's no problem. My wife realizes I may have to travel. We've discussed this and she's fully supportive. [19, 11]

La respuesta podría haber sido simplemente afirmativa, mientras que candidato infiere que el entrevistador considera que la nueva situación podría ser conflictiva en un trabajo que implica viajes y el candidato brinda la información que supone anula la amenaza. En los fragmentos aportados en esta investigación queda claro que el fracaso no está en no poder producir un discurso lingüísticamente aceptable en la lengua extranjera sino en el hecho de que la falta de comprensión del significado último de la pregunta genera respuestas inadecuadas. Por ejemplo, en dos respuestas a la misma pregunta:

I: Tell me about yourself.

A1: Okay. I come from a family of five and I am the eldest in the family with one younger brother and sister...

A2: My father is an engineer. My uncle is an engineer too. I graduated from (talks about his high school).

Las respuestas son correctas lingüísticamente, pero el entrevistador espera una consideración de la aptitud al trabajo o de sus cualidades profesionales. Las respuestas, aun cuando puedan entenderse como una explicación indirecta de cómo el background familiar afecta el carácter de un individuo, no resulta certera.

No queremos cerrar esta revisión del análisis de respuestas en entrevistas de trabajo sin subrayar que los mismos elementos de predicción de resultado positivo de una entrevista parecen afectar a los estudiantes no nativos, como hemos hecho en los ejemplos de Wong y Lai [19]. Los estudios se han centrado sobre todo sobre la fluencia [20], en el acento más o menos neutro [21] y en la capacidad de uso de atenuadores y marcadores del discurso [22]. Existen algunos estudios focalizados sobre los malos entendidos de tipo cultural, pero se limitan al estudio de casos y resultan episódicos. Como en otros ámbitos de la pragmática, es posible que la tolerancia a esos pasos falsos dependa de la idiosincrasia del entrevistador y resulte poco predecible. La bibliografía reseñada parece concluir que los rasgos que predicen el éxito de la entrevista son similares en el caso de nativos y no nativos. Los errores gramaticales no parecen incidir mayormente en el juicio final. La causa más habitual del fracaso de las entrevistas de trabajo está en la incapacidad de insertarse en la interrelación comunicativa en forma adecuada.

ESTA INVESTIGACIÓN

Un grupo de 125 estudiantes ELE de Ciencias Económicas del último año de especialidad y nivel lingüístico B2 plus (82 italianos y 43 Erasmus de diferentes países europeos) señalaron las 5 preguntas más difíciles de responder en un guion escrito de 100 preguntas, elaborado a partir de los guiones tres de las empresas citadas en el primer párrafo y con el agregado de 17 preguntas indiscretas elaboradas por dos reclutadores profesionales italianos de una empresa de selección de personal. El cuestionario se distribuyó en español y las traducciones de las preguntas agregadas quedaron a cargo de la investigadora. Dos nativos de lengua española validaron la claridad de las preguntas y su comprensión para el nivel de competencia de los estudiantes.

Los informantes marcaron, utilizando en una casilla antecedente a cada pregunta, las 5 que consideraban más difíciles de responder. Todos habían realizado entrevistas de trabajo reales o simuladas en inglés o italiano en ocasión del evento Career day 2015 de la Facultad de Economía y el 87% habían realizado entrevistas de trabajo reales para el trabajo que ejercían o para trabajos veraniegos. Todos habían realizado al menos una práctica de trabajo no retribuida como parte de su formación académica. Al final del cuestionario, unos renglones libres permitieron justificar la respuesta, aunque no todos los estudiantes lo hicieron. Los resultados de preferencia, esto es, de dificultad percibida, se encuentran en la Tabla 2, acompañadas de los datos básicos de distribución.

Pregunta	Media	DE
<i>¿Tiene pareja? ¿piensa casarse?</i>	87,5	23,4
<i>¿Cuál es su peor defecto?</i>		
<i>¿Qué opina de llevarse trabajo a casa?</i>	82,3	39,2
<i>¿Cómo se comporta usted cuando debe trabajar en grupo? ¿qué rol asume?</i>	77,6	28,6
<i>¿Cuáles son los fracasos de su vida profesional? ¿cómo se los explica?</i>	72,4	42,3

Tabla 2. Las cinco preguntas más difíciles de la entrevista de trabajo

Medias elevadas y desviaciones no demasiado altas indican un comportamiento homogéneo si consideramos que las preguntas eran 117. La justificación mayoritaria de la dificultad está en las frases “uno no sabe cómo responder”, “contestes como contestes, te va mal” o “esas son las preguntas que te obligan a mentir”. Dos estudiantes respondieron que “las preguntas violan el artículo 328b”, lo que nos hace suponer que tienen una preparación detallada acerca de lo que sucede en las entrevistas de trabajo. Se trata de un artículo de la guía para el tratamiento de los datos personales en el ámbito de trabajo y es derivación del internacional de la OIT (Organización Internacional del Trabajo, *Protection of workers' personal data*) según el cual:

El empleador debe abstenerse de las intromisiones en la personalidad de los empleados cuando estas no estén justificadas por el contrato de trabajo e impedir las que pudieran realizar los superiores, colaboradores o terceras personas. Las relaciones personales, cualidades y disposiciones que no contribuyen a determinar la capacidad profesional no deben interesar al empleador y no pueden ser objeto de entrevistas ni memorizarse en algún modo en la documentación laboral. (art. 328b CO).

Es objetivo de esta investigación intentar dilucidar las posibles causas la dificultad percibida. El primer punto para analizar, dado que se trata de estudiantes ELE, es saber el punto de vista lingüístico qué dificultad entrañan las respuestas a esas preguntas. Para ello se realizaron sucesivamente entrevistas escritas a 28 estudiantes seleccionados en el primer grupo (14 italianos, 3 portugueses, 4 franceses, 3 ingleses y 4 alemanes). La tarea consistió en tres actividades: (a) responder a las 5 preguntas, (b) justificar la pregunta ¿por qué el entrevistador hace la pregunta?”) y (c) comentar la respuesta (¿qué es lo que complica la respuesta?). Las 3 actividades de la tarea eran facultativas.

Los resultados indicaron que no hubo estudiantes que no fueran capaces de contestar a las preguntas difíciles (todos realizaron la actividad b). Era lo esperado, dado que los exponentes gramaticales necesarios para hablar del estado civil, de las características y capacidades profesionales y del propio pasado (con selección de tiempos y modos verbales) habían sido adquiridos en los cursos anteriores.

— *¿Tiene pareja? ¿piensa casarse?*

La primera pregunta, sobre el estado civil, se había mencionado en los ejemplos “indiscretos” de la sección 1. En los curriculum escritos con el formato europeo [23] no se solicita el estado civil, aunque hay espacio para otros datos sensibles de identificación (nacionalidad, sexo, dirección postal y electrónica) e incluso para una foto. Esos datos de información personal llevan una nota en la que se dice que son opcionales. Los dos entrevistadores consultados sostienen, sin embargo, que es una pregunta habitual, sobre todo en los casos en los que el trabajo requiere que el empleado viaje por cuenta de la empresa o prevé el cambio de sede. Antes de comenzar suponíamos que la edad de los estudiantes encuestados influiría sobre la respuesta y la consideración de dificultad de la pregunta, dado que todos los estudiantes eran solteros. Los estudiantes supusieron correctamente que los entrevistadores sondeaban la disponibilidad a los viajes y, en algunos casos, al trabajo fuera de horario. Las respuestas incluyeron siempre la justificación:

(1) No, pero convivo con una persona que viaja constantemente...

(2) Sí, tengo pareja, pero no tengo planes de casarme...

En la actividad c. casi todos los alumnos dijeron que el empleador no debía conocer ese tipo de datos y que era una ocasión “en la que no se podía mentir”.

— *¿Cuál es su peor defecto?*

La segunda pregunta es la que tuvo mayor homogeneidad en la justificación (los estudiantes dijeron que la pregunta intentaba indicar el perfil del entrevistado que no se aprecia en el CV), pero mayor discrepancia en las respuestas. En la práctica, un grupo de estudiantes (los italianos y los portugueses) contestaron mencionando una virtud.

(3) Creo que me interesa y me absorbe tanto el trabajo que mis compañeros tienden a aprovecharse.

(4) Soy demasiado puntual y llego a las reuniones mucho antes de lo convenido.

Los estudiantes ingleses, franceses y alemanes dieron como respuesta un defecto, aunque no siempre relacionado con el mundo del trabajo.

(5) Me cuesta prestar atención a los detalles y no soy muy optimista.

(6) No sé guardar un secreto, sobre *todo, cuanto son positivos.

El material didáctico ELE que encontramos en la red induce el comportamiento del primer grupo. Por ejemplo, en la transcripción de una simulación [24]:

Pedro: Sí, está muy bien...Ahora practiquemos algunas preguntas. Por ejemplo, tienes que saber qué decir si te preguntan sobre “tus puntos fuertes y débiles”.

Sara: Esa pregunta es bien difícil, pues es complicado no resultar pedante en la respuesta. ¿Alguna sugerencia?

Pedro: Pues yo diría algún aspecto de tu personalidad que, sin ser negativo, llevado a un extremo sí pudiera ser contraproducente en tu trabajo, por ejemplo, el ser una persona excesivamente perfeccionista.

Sara: ¡Ah! Eso está bien, porque además a mí me suele pasar que a veces empleo demasiado tiempo en tareas que otros hacen razonablemente bien en menos tiempo...

Los reclutadores consultados dicen, sin embargo, que esta es una estrategia poco razonable, porque ellos la etiquetan como “evitación” y falta de sinceridad. La pregunta se había formulado, en cambio, para ver cómo la persona se maneja bajo circunstancias de presión. La respuesta ideal debería ser aquella que es sincera, pero muestra que el candidato puede pensar en una estrategia para mejorar. Solo un estudiante respondió de este tipo y no era adecuada al mundo del trabajo.

(7) Tengo muchos defectos. Yo soy muy desordenado en las comidas. Yo me he hecho un menú *en la puerta de la heladera porque me gustaría estar en forma e inscribirme para *la marathon de NY.

Los estudiantes contestaron masivamente que esta es la respuesta que requiere más control por parte del candidato y que obliga a mentir.

— *¿Qué opina de llevarse trabajo a casa?*

A la razón de esta pregunta se contestó en forma más o menos unánime en todos los casos: se indujo que el empleador ofrecía un puesto donde era normal llevarse el trabajo a casa. Las respuestas, en cambio, siguieron el patrón de diferencias de la respuesta anterior. Italianos y portugueses respondieron que estaban dispuestos a trabajar fuera de horario o en casa y en las notas sucesivas muchos argumentaron que era el único modo de encontrar trabajo. Los alemanes, franceses e ingleses contestaron en forma negativa o argumentaron sobre el tema.

(8) Si el jefe lo pide y es una vez al año, es posible hacer el esfuerzo. Esto siempre que después me den las horas trabajadas como vacaciones otro día.

Es posible que la respuesta dependa directamente de las condiciones laborales de país, dado que quienes no realizan el acto disensivo viven en países en donde el mercado del trabajo juvenil está contraído y el entrevistado parece presionado para mostrarse más flexible. Los reclutadores dicen que la respuesta negativa no debería penalizar al candidato sino evidenciar que sabe separar trabajo y vida privada.

— *¿Cómo se comporta usted cuando debe trabajar en grupo? ¿qué rol asume?*

Los dos reclutadores consultados dicen que las respuestas a estas preguntas no deberían tomarse en consideración, dado que se realizan simulaciones específicas cuando el trabajo implica el trabajo en grupo. La mayor parte de los estudiantes ha contestado como si la pregunta fuese “¿le gusta trabajar en grupo?” o con respuestas generales acerca de la repartición del trabajo. Solo dos respuestas de estudiantes alemanes parecen pertinentes:

(9) Por el momento nunca me ha tocado ser el líder de un grupo de trabajo, pero he tenido buenos y malos jefes de grupo. Creo que he aprendido de esos ejemplos y que podré hacerlo bien como el resto del trabajo. Si todos se involucran, sale bien.

(10) Me gusta liderar los grupos. Creo que sé escuchar y que soy exigente a la hora de marcar el ritmo de trabajo y exigir objetivo.

Las respuestas a la actividad c. deberían iluminarnos en la búsqueda de razones para entender el comportamiento de quienes evadieron la pregunta. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes no contestaron. Los que lo hicieron explicaron dos cosas: por un lado que los reclutadores tienen mala opinión de los individualistas y, por otro, que el trabajo en grupo no es lo mismo en los diferentes países. Efectivamente, en Italia suele ser una forma de distribución de las tareas, más que una forma cooperativa de trabajo. La observación es muy interesante desde el punto de vista intercultural.

— *¿Cuáles son los fracasos de su vida profesional? ¿cómo se los explica?*

La quinta pregunta tiene un alcance relativo, aun en simulaciones, dada la escasa experiencia laboral de los estudiantes. Estratégicamente la mayor parte de ellos hablaron de la actitud en el caso de

los exámenes desaprobados. Se trata de casos diferentes porque son frustrantes, pero el estudiante se puede volver a presentar a los exámenes. Solo un 30% contestó sobre situaciones de trabajo verosímiles y esta distribución no se liga con grupos de LM diferente. En todos los casos se trata de errores y no de fracasos.

(11) En la práctica de trabajo, la primera vez que daba consejos sobre los fondos, presenté tres opciones que en realidad no estaban disponibles ¡suerte que no las pidieron! Ahora descargo el documento de ventas con la excusa de dar una copia al cliente.

Ningún estudiante explicó por qué se produjeron en este último tipo, mientras que en el primero la mala predisposición del docente es la causa más citada. Desgraciadamente y en el parecer de los reclutadores, no asumir las responsabilidades de un fracaso suele ser mal visto. Creemos que, ante la falta de y vivencias de los estudiantes en este ámbito, las respuestas pueden asociarse a la pregunta sobre los defectos, dado que implica hablar de sí mismo negativamente. La estrategia de evitación adoptada podría unir también las dos preguntas. Dada la escasez de explicaciones estas hipótesis no pueden considerarse fundadas.

A modo de recopilación general de los resultados, se infiere que las respuestas ponen en juego la competencia pragmática del estudiante en diferentes sentidos:

1. se requiere ser capaz de comprender la intencionalidad de la pregunta, porque desde el punto de vista de la pregunta (a) suele no existir una respuesta justa o errada, mientras que (b) la respuesta directa y no elaborada puede decodificarse como falta de colaboración o incapacidad de prever implícitos; por ejemplo, si se respondiera a la pregunta con monosílabos.

2. es necesario poner en juego estrategias de nivel superior en la elaboración, dado que la pregunta atenta pragmáticamente contra la figura del entrevistado, por razones emocionales (la invasión de la esfera privada) o porque lleva a descubrir lados negativos de la personalidad o del pasado profesional del mismo. En muchos casos el estudiante admite que “debe mentir”.

Esas dos razones deberían justificar la intervención didáctica y el entrenamiento en estudiantes universitarios. La entrevista de trabajo proporciona una estructura donde el estudiante realiza una práctica significativa, no solo de las estructuras gramaticales necesarias para la descripción y la narración, sino de competencia pragmática y estratégica. La existencia de guiones de trabajo de empresas multinacionales atenta parcialmente contra la discriminación de las respuestas y de su interpretación por parte de los reclutadores. Como profesores de lengua no podemos intervenir con eficacia en estos dos ámbitos, pero podemos formar hablantes informados e interculturales y enseñar a matizar las respuestas y a controlar la comunicación en modo que las preguntas no generen la salida de la zona de confort y ulteriores tensiones para el estudiante.

CONCLUSIONES

Es una limitación de este trabajo haber recurrido a los guiones utilizados en las compañías de selección de personal de mayores dimensiones en España. Esta elección focaliza, además, la visión de la selección en solo uno de los momentos de su realización (a menudo la selección incluye test actitudinales, entrevistas con personal técnico de la empresa sin formación en recursos humanos, entre otros). Entendemos que la formación profesional de nuestros estudiantes universitarios se realiza en otras asignaturas y que la capacitación lingüística es lo que puede y debe aportar un curso de lengua extranjera. Las compañías de selección de personal constituyen, por otra parte, el lugar socialmente reconocido para la entrevista de trabajo, pero su personal (con formación psicológica y no técnica) trabaja con un método consolidado por la práctica y no siempre reconocido en áreas de trabajo técnicas.

En los últimos años, las compañías tecnológicas han puesto de moda diferentes formatos de entrevista y han cambiado la formulación de las preguntas que sirven para prever la capacidad creativa, el perfil actitudinal o la capacidad de trabajar bajo presión. Damos algunos ejemplos porque representan un tipo de cuestionario que podría extenderse a áreas diferentes, en las que es importante la capacidad de resolución de conflictos (finanzas, diplomacia, política). En algunos casos, entre paréntesis, se coloca el nombre de la empresa que realizó la entrevista.

¿Cómo metería una jirafa en un refrigerador? (Apple)

¿Se considera un cazador o un recolector? (Dell)

Si al llegar a la oficina tuviera 2.000 emails sin leer y solo pudiera responder 300 ¿Cómo seleccionaría a cuáles contestar? (Dropbox)

¿Cómo le explicaría Facebook a su abuela?

Estas preguntas se parecen más a acertijos y no prevén tanto una respuesta positiva o negativa, sino visualizar la personalidad del candidato y hacer visible el perfil que no se deduce del curriculum escrito. Como las preguntas indiscretas, sacan al candidato de su zona de confort y prueban su capacidad de trabajar en situaciones de presión. Es probable que estas preguntas actitudinales no constituyan nunca un guion, por lo que las posibilidades de trabajarlas en sede didáctica son muy reducidas.

Con todas las limitaciones de este trabajo, por la cantidad de estudiantes sondeados y por la dificultad de encontrar informantes de nacionalidades variadas que puedan responder a la simulación, creemos que la necesidad de realizar entrenamientos focalizados en la gestión de actos disidentes y en la posibilidad de aumentar la competencia en la atenuación queda suficientemente argumentada.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. EUROFOUND (2015). Eurofound Yearbook 2014: Living and Working in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. www.eurofound.europa.eu/es/publications/annual-report/2015/
2. EUROPEAN COMMISSION (2007). Languages mean business. Recommendations from the Business Forum for Multilingualism established by the European Commission <http://bookshop.europa.eu/en/languages-mean-business-pbNC3008370/>
3. PUCHOL, Luis (2006). El libro de la entrevista de trabajo. Madrid: Díaz de Santos. ISBN 978-84-7978-960-2
4. Hablaremos siempre de preguntas y respuestas, dado que así aparece en los guiones. En la entrevista de trabajo, como se verá en algunos ejemplos, la búsqueda de información por parte del entrevistador no siempre se produce a través de una frase interrogativa. En muchos casos hay actos de habla afirmativos que requieren una aclaración o un acto disidente.
5. GARCÍA NOYA, María, HIERRO DÍEZ, Enrique y José Javier JIMÉNEZ BOZAL (2001). La Selección de Personal. Sistema Integrado. 2da Ed. Escuela Superior de Gestión Comercial y marketing.
6. Para este trabajo se han analizado los siguientes simuladores de entrevista: Educatur (<http://www.educatur.princast.es/fp/hola/simulador/simulador.html>), Gijón orienta (<http://orientacion.gijon.es/GijonOrienta/simulador0.asp>), Mi primer trabajo (<http://www.miprimertabajo.com.pe>), Marcaempleo. Los ejemplos en inglés son más numerosos y de mejor calidad si se mide la posibilidad de combinación de las preguntas y la sensibilidad del programa a las respuestas.
7. MARTINEZ RODRÍGUEZ, María Dolores y M. Lluís SABATER (2000). Socios 2: curso de español orientado al mundo del trabajo. Barcelona: Difusión.
8. BRENES PEÑA, Ester (Ed.) (2011). Actos de habla disidentes. Identificación y análisis. Sociocultural Pragmatics, 1(1), 163–168.
9. MEDINA, Isabel (2012). Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes E/LE universitarios de nivel B1 en contexto de inmersión. Estudio cualitativo. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 11 (6): 104–143.
10. JUAN, Olga; ZARAGOZA, Ana; AINCIBURU, María Cecilia y Beatriz MUÑOZ VICENTE (2006). En Equipo.es 3: Curso de Español de los negocios. Madrid: Edinumen.
11. Véase, por ejemplo: BRAKWELL, Glynis M. (2002). Cómo realizar entrevistas con éxito. [Barcelona]: Gestión 2000. ISBN 84-8088-816-4; FRIEDRICH, Hans (2005). Afrontar con éxito las entrevistas de trabajo: cómo prepararse para la entrevista, qué estrategias desarrollar, cómo llegar a los acuerdos más favorables. 3ª ed. Madrid: El Drac. ISBN 84-88893-43-4; JAY, Ros y Cristina GANCEDO PIPAÓN (2002). Supera la entrevista de selección. Madrid: Prentice Hall, 2002. ISBN 84-205-3583-4; MÁRQUEZ, María Oliva (2006). ¿Qué es la entrevista? Madrid: Biblioteca Nueva, [2006]. ISBN 84-9742-310-0; POPOVICH, Igor S. (2005). El éxito en las entrevistas de trabajo. Madrid: Pirámide. ISBN 978-84-368-1925-0.
12. GUMPERZ, John J. (1992). Interviewing in Intercultural Situations. HERITAGE, John y Paul DREW (eds) Talk at Work. Cambridge: Cambridge University Press; pp. 302–27.
13. LE BARON, Curtis, GLENN, Phillip y Michael THOMPSON (2007). Identity work in employment interviews: managing interviewer identities at the interplay of “File-Self” and the “Real-Self”. Paper Presented at the National Communication Association Convention, Chicago (2007).

14. LE BARON, Curtis, GLENN, Phillip y Michael THOMPSON (2009). Identity work during boundary moments: managing positive identities through talk and embodied interaction // DUTTON, Jane y Laura ROBERTS (Eds.), *Exploring Positive Identities and Organizations: Building a Theoretical and Research Foundation*, Routledge, New York, pp. 191–215.
15. GLENN, Phillip (2010). Interviewer laughs: Shared laughter and asymmetries in employment interviews. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1485–1498.
16. PÉREZ-SABATER, Carmen; MONTERO-FLETA, Begoña y María Luisa PÉREZ-SABATER (2014). Researching powerful and powerless styles: Professional mock interviews in an English course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2402–2406.
17. NAIM, Iftekhar, Tanveer, Iftekhar, Gildea, Daniel y Mohammed Hoque (2015). Automated prediction and analysis of job interview performance: The role of what you say and how you say it. *Automatic Face and Gesture Recognition (FG)*.
18. BAŠNÁKOVÁ, Jana, BERKUM, Jos van, WEBER, Kirsten, y Peter HAGOORT (2015). A job interview in the MRI scanner: How does indirectness affect addressees and overhearers?. *Neuropsychologia* 76: 79–91.
19. WONG, Irene y Lai PHOOI-CHING (2000). Chinese cultural values and performance at job interviews: A Singapore perspective. *Business communication quarterly*, 63(1), 9–22.
20. MOLINSKY, Andrew (2005). Language fluency and the evaluation of cultural faux pas: Russians interviewing for jobs in the United States. *Social Psychology Quarterly*, 68(2), 103–120.
21. LOCKWOOD, Jane (2012). Are We Getting the Right People for the Job? A Study of English Language Recruitment Assessment Practices in the Business Processing Outsourcing Sector India and the Philippines. *Journal of Business Communication*, 49(2), 107–127.
22. GASSNER, Denise (2012). Vague Language: A Case Study of “Thing” in L1 and L2 Discourse. *International Review of Pragmatics*, 4(1), 3–28.
23. Véase: <https://europass.cedefop.europa.eu/it/about.iehtml>
24. AUDIRIA (2008). Chapter #15: Entrevista de trabajo. A listen-based Learning. <http://www.audiria.com/capitulos-detalle.php?id=134>

MARÍA CECILIA AINCIBURU

CULTURALLY MARKED QUESTIONS AND ANSWERS IN A JOB INTERVIEW

Because the exchange of workers is a consolidated reality in the international arena, job interviews are frequently done in a foreign language. With the rise of outsourced recruitment and firms for recruitment and staff selection, interview scripts born in a different culture involving difficult answers for the candidate are proliferating. The present research investigates the questions that are considered more complex in a job interview, tries to clarify the nature of the difficulty, illustrates the possible answers and discusses the public / private barrier in intercultural work situations, adopting an educational perspective focused on classes of Spanish as a foreign language.

Key words: *pragmalinguistics, professional environments, job interview, foreign language, Spanish as a foreign language.*

María Cecilia Ainciburu es Profesora de Letras (Universidad de La Plata, Argentina) y Dottore in Lettere (Università di Siena, Italia), Master en Didáctica de E/LE y Doctor en Lingüística Aplicada a la enseñanza de E/LE por la Universidad Antonio de Nebrija. Actualmente trabaja como profesora de Spagnolo per l’Economia en la Università degli Studi di Siena (Italia) y como profesora adjunta y coordinadora en los cursos de posgrado de la Universidad Antonio de Nebrija.



ASTAKHOVA ELENA
(UNIVERSIDAD MGIMO, MOSCÚ, RUSIA)

RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA, HOMO LUDENS — HOMBRE QUIEN JUEGA

El artículo analiza algunos aspectos de la obra del escritor español Ramón Gómez de la Serna, quien introdujo a la literatura universal el género de las greguerías que son frases cortas y aforísticas que unen la metáfora y el humor. Se examinan los elementos del género desde el punto de vista morfológico, sintáctico y funcional, así como sus signos poéticos. Se hace la conclusión de que, en nuestros tiempos en que reinan los estereotipos, la manera de ver la realidad desde un ángulo inusual obtiene importancia particular para la creatividad. Se citan muchos ejemplos.

Palabras clave: *Ramón Gómez de la Serna, greguerías, breves aforismos, metáforas, humor, poesía, espontaneidad, imaginación, creatividad, estereotipos.*

El verdadero *homo ludens* — *hombre quien juega* era el escritor español Ramón Gómez de la Serna, o simplemente Ramón, como se le conoció en toda Europa y Latinoamérica durante las décadas de los 1920 y los 1930, cuando estaba en el apogeo de su fama. Nació en Madrid en 1888, de una familia acomodada y con aspiraciones literarias. Madrileñísimo, dedicó muchas de sus páginas a su querida ciudad, la abandonó en 1936, al comienzo de la Guerra Civil, para irse a vivir a Buenos Aires, regresó a España en 1947 para un corto periodo y volvió a Argentina y allí murió en 1963.

Era un escritor fecundo y pionero de un tipo de literatura que, dentro de la más pura vanguardia, se erige como una construcción personal de gran originalidad. Animador indiscutible de la vida literaria madrileña, practicó el llamado madrileñismo, una ligazón especial con esta ciudad, cultural y bohemía, y que definió como “Madrid es no tener nada y tenerlo todo” [1].

En 1914 creó una de las tertulias más frecuentadas y famosas con que ha contado Madrid, la del Café Pombo que se hizo muy famosa. Los literatos y artistas allí se congregaban y el pintor José Gutiérrez Solana dejó constancia plástica de esta compañía. El autor escribió siempre con ingenio y brillantez, con la seguridad de que cualquier texto, por breve e insignificante que parezca, puede ser una genial obra literaria. Sus géneros son la novela, el ensayo, el cuento, el teatro o el artículo periodístico. Creó un estilo conocido como el ramonismo, sinónimo de independencia, estetismo y provocación.

La literatura de Gómez de la Serna es la frontera donde termina la sequedad y la tristeza de los prosistas de la Generación del 98 y renace el humorismo: un territorio nuevo, regado por la fantasía y el humor [2].

La *greguería*, afirma una tendencia propia de la literatura y el arte contemporáneos: la ruptura con la solemnidad, el gusto por la parodia de las convenciones y la forma concisa de ver la realidad. Gre-

guería viene del *griego* = lenguaje ininteligible, incomprensible, ‘gritería confusa’ lo que es confusión de voces altas y desentonadas. Pero al mismo tiempo *hablar en griego* significa agudeza, inteligencia. El autor eligió el término *greguería* por su valor eufónico.

Esta imagen en prosa que presenta una visión personal, sorprendente y a veces humorística, de algún aspecto de la realidad, fue lanzada por Ramón en 1912. Es un género breve (¡muchas veces la utilización de demasiadas palabras muestra solamente la incompetencia!), próximo al epigrama y a la captación súbita de una imagen cuya gracia reside en la transgresión de la lógica previsible.

En el prólogo a su *Total de greguerías*, Ramón define este género — y podemos afirmar que es un género literario independiente que pertenece a la literatura de estructura aforística — y afirma que la greguería es ‘el atrevimiento a definir lo que no puede definirse’. [3]. Y presenta una fórmula: la greguería es “metáfora más humor”. Ponemos ejemplos: *¡Ojalá! es la palabra más moral del diccionario. El mapamundi nos sirve el mundo como un par de huevos fritos* (todos los ejemplos se citan según el libro *Ramón Gómez de la Serna. Greguerías. Véase [4]*).

Hablando de la metáfora, que es clave en las creaciones de Ramón, recurrimos al estudio de Ortega y Gasset de 1924 “Las dos grandes metáforas” en que él explica que “además de ser un medio de expresión, es un medio esencial de intelección”, añadiendo también que la metáfora “es un procedimiento intelectual para captar y aprehender los conceptos que están casi en el límite de nuestra capacidad de comprensión [5].

En este sentido la *greguería* es el arte de captar lo efímero. Haciéndolo Ramón intenta captar lo inexpresable por eso su labor es a la vez intuitiva y poética. Las realidades cotidianas se retratan desde un ángulo insólito con ironía y humor, a base de expresiones ingeniosas, alteraciones de frases hechas o juegos conceptuales o fonéticos. Sus greguerías no son meros juegos de palabras, o maneras de juntar asociaciones espontáneas; son un medio para lograr una idea sobre el universo.

Las imágenes usadas en greguerías son de tipo surrealista, y el famoso barroquismo español también está presente en las expresiones que convierten en una forma de absurdo lo que está alrededor nuestro. Greguerías destruyen todo sentimentalismo, lo patético y se acercan al grotesco.

Al tratar de definir el proceso de la greguería se hace hincapié en el aspecto subconsciente — es decir, accidental, por asociación, son exclamaciones de las cosas y del alma al tropezar entre sí por pura casualidad. La greguería surge de la impresión momentánea que una cosa, un objeto, o lo que sea, produzca en nuestra imaginación:

En el cisne se unen el ángel y la serpiente.

Aparecen días tan húmedos que hasta los tenedores sienten reuma.

Como ocurre con los chistes, o con la poesía, si la greguería se explica, pierde su gracia. Sin embargo, hay una lista larguísima de investigaciones importantes que examinan las greguerías desde el punto de vista morfológico, de las posibilidades sintácticas, en el marco de la literatura de estructura aforística, su naturaleza y su contexto. Realmente, Ramón les ofrece a los investigadores un amplio campo de estudios dejando a sí una pura y grata creatividad.

No obstante, citemos en este contexto algunos autores que han contribuido a renovar últimamente el interés académico a este género y a su creador. El profesor español César Nicolás hizo una labor profunda en tres volúmenes del tema empeñándose en explicar la tipología de las formas del género [6]. Estudia la estructura de la imagen en que descansa la greguería:

A es B: *el arcoíris es la bufanda del cielo.*

A es como B: *una aceituna buena es como un brillante verde.*

Imagen contenida en sintagma verbal: *la pintura reciente de la puerta muerde, no mancha, muerde.*

Comparación en que predomina el nexos como: *Se apagan las sonrisas como las luces. Don Juan pide amor como quien pide trabajo.* La estructura como si: *El gato asiste a la tertulia como si le diese el sueño la conversación.*

César Nicolás analiza todo tipo de constantes morfológicas. La forma más usada, por ejemplo, es la de *artículo+sustantivo*: *El tren descompone la idea de felicidad.* Encabezamientos típicos son: *hay, parece que, de pronto, todo/toda, lo que, lo más, lo malo, lo bueno: Lo malo del viento es que no tiene peine. Al+infinitivo* y otras locuciones. *Cuando* y otros *adverbios de tiempo*: *Cuando se cae una copa de vino es que tiene sede el diablo y se procura la bebida.*

Este profesor estudia la tipología del género partiendo de muchos criterios formales. Clasifica que hay greguerías exclamativas, interrogativas, en forma de diálogo, basadas en estructuras condicionales etc. Sin embargo, en su empeño de ordenar y explicar el cuadro llega a la conclusión que el tema es

inagotable y que la etiología del género es tan amplia y variada que siempre hay formaciones que salen del esquema.

Otro investigador, Miguel González-Gerth, en su tesis doctoral analiza el género en detalles numerosos [4, 23]. Según él existen dos tipos de aforismos greguerísticos: el descriptivo — *El pétalo de un beso* y el narrativo — *Era tan exquisita y tan poderosa que se mandaba hacer los sueños a su gusto y medida*. Hay greguerías que destacan una supuesta cualidad única del objeto: *Solo el paraguas de los niños es el que tapa*. O caracterizan un momento especial: *Nervosismo de la ciudad: no poder abrir el paquetito del azúcar para el café* [4,233].

Desde el punto de vista de constantes funcionales se puede citar las siguientes usando las investigaciones de varios autores [4, 32–34]:

Animismo: personalización por medio de una imagen metafórica o metonímica: *las agujas saltan como pulgas y desaparecen. Acabo de saber lo que es una botella de champaña: un cañón antiaéreo.*

Cosalidad lo que es una poética de las cosas: *El cocodrilo es un zapato desclavado. El cerebro es un paquete de ideas que arrugadas que llevamos en la cabeza. La guitarra es la maja desnuda y sonora.*

Humorismo. Este elemento es especialmente distintivo según la fórmula de propio Ramón. — *Las vacas aprenden geografía mirándose unas a otras sus manchas blancas y negras. Al oír la noticia se desmayó el sofá. Cuando baja una mujer por una escalera de caracol parece haber sido despedida del Paraíso.*

Extrañamiento: una actitud de asombro ante el mundo: *La naturaleza es triste. ¿Ha visto alguien reírse a un árbol? Entre los carriles de la vía del tren crecen las flores suicidas.*

Ingenio, agudeza en que las analogías aparecen entre los objetos disímiles. Es la famosa discordia del Barroco (Góngora, Quevedo): *el en los fuelles que unen los vagones de tren suena el tango del viaje.*

Lirismo: *El ruiseñor es la herida de amor de la noche.*

Instantaneidad para fijar una revelación, captar lo pasajero: *Era tan mal guitarrista, que se le escapo la guitarra con otro. Bajo el árbol no llueve mientras llueve, pero comienza a llover después que ha llovido.*

Irrracionalismo y absurdo: *El mar sólo ve viajar. Él no ha viajado nunca.*

Varios investigadores (entre ellos Richard Lawson Jackson) que han estudiado el fenómeno, intentan clasificar las greguerías por temas que se repiten. Hay en estas listas:

Razas o grupos étnicos: *El español es un alma en pena. Los chinos no tienen bien abiertos los ojales de sus ojos. En Persia, la luna siempre es luna llena.*

Letras y números. En las formas de las letras Ramón descubrió inspiración que lo llevó a fórmulas tales como: *La A es la tienda de campaña del alfabeto. La S es el anzuelo del abecedario. La Ñ dice adiós con su pañuelo a los niños y a los noños. La O es el bostezo del alfabeto. La X es el corsé del alfabeto. El 9 es la oreja de los números. El 4 tiene la nariz griega.*

La Luna, el tema muy repetido: *La luna es la lavandera de la noche. La luna es el ojo de cristal del cielo.*

Las estrellas: *Bajo las estrellas somos como enanos.*

El Sol. *Solo el Sol puede dar vacaciones a las nubes.*

Animales tales como jirafas, cocodrilos, camellos, monos, cisnes, murciélagos y otros: *El grillo mide las pulsaciones de la noche. La jirafa es un caballo alargado por la curiosidad.*

Entre esta rúbrica **elefantes es** la metáfora muy especial: *El elefante no es un animal, es una asociación.*

Gatos: *El gato cree que la Luna es un plato de leche.*

El ombligo: *Al ombligo le falta un botón.*

Estatuas: *Las estatuas viven porque comen palomas.*

Besos: *Besos es un nada entre paréntesis.*

Humo: *El humo es la oración del hogar.*

Ríos y puentes: *El río cree que el puente es un castillo. Los ríos no saben sus nombres.*

Paraguas: *Abrir un paragua es como disparar contra la lluvia.*

De una temática más moderna son **ascensores, automóviles, bicicletas y motocicletas:** *Automóvil pintado de blanco no es un automóvil, es un cuarto de baño. El ascensor llama a todas las puertas por las que pasa pero solo una le hace caso.*

No deja de estar presente en la labor de Ramón el tema de **la corrida de toros:** *La plaza de toros vuelve la espalda al mundo. El toro muerto en la arena de la plaza parece una bicicleta caída.*

La vida, la muerte, el amor: *La vida es concebir lo inconcebible. Solo al morir nos acordamos de que ya morimos otra vez al nacer. El amor nace del deseo repentino de hacer eterno lo pasado.*

Hay muchas greguerías sobre **relojes** que están relacionados con la vida y la muerte, el ser, el tiempo y el espacio: *El reloj nos va afeitando la vida. Los relojes de pared no descansan más que en las mudanzas.*

¿Qué llevó a Ramón Gómez de la Serna a inventar sus greguerías? Era una nueva estética del principio del siglo XX. Las raíces de las greguerías se encuentran en los movimientos literarios y artísticos: simbolismo, imaginismo (la idea que la realidad es inaprensible para el intelecto por estar en constante fluidez), surrealismo, dadaísmo, el Arte Nuevo, el arte de vanguardia. Especialmente es el imaginismo inglés que pone las bases teóricas al poeta quien quiere la libertad absoluta para el juego con las palabras y para alcanzar imágenes momentáneas.

En el gracioso ensayo “Las palabras y lo indecible” y en su obra novelística “El hombre perdido” (empieza así: “llovía la tristeza de lo que había sucedido el martes”.) Ramón llama a los escritores modernos que vuelvan al origen de las palabras, no tengan miedo, descubran otro lenguaje que existe más allá del silencio, se aproximen a la escritura surrealista [4, 46]. Insiste en trastornar la química y el sentido de cada cosa con un adjetivo lejano que no le corresponda, o poniendo cosa con cosa en una vecindad que supone una tercera cosa “monstruosa, con uñas de concha, con leontina de urbes...” [4, 46].

Había algunos predecesores antiguos y más modernos de estilo greguerístico — Luciano, Gracián, Shakespeare, Quevedo, Victor Hugo, Heine, Mallarmé, pero esta composición inusual, al mismo tiempo poética, absurda y humorística, y la que nos hace ver el mundo desde otra óptica que resulta filosófica, es absolutamente nueva. Ejemplos:

La pistola es el grifo de la muerte.

La ametralladora suena a máquina de escribir de la muerte.

El cometa es una estrella a la que se le ha deshecho el moño.

Las románticas se tocaban un bucle como si hablasen por teléfono con ellas mismas.

Por su brevedad, las greguerías se vinculan también con el haiku japonés (composición poética que destaca por su concisión y su poder evocativo: consta de tres versos no rimados, de cinco, siete y cinco sílabas). El propio Ramón decía que *los haikais son telegramas poéticos* [4,68]. Ejemplos:

La pistola es el grifo de la muerte.

La ametralladora suena a máquina de escribir de la muerte.

El cometa es una estrella a la que se le ha deshecho el moño.

Las románticas se tocaban un bucle como si hablasen por teléfono con ellas mismas.

El sonido de una palabra y el ritmo del lenguaje también importan a Ramón. Nos supone una asociación que se aplica al objeto y produce un efecto poético con su alteración: *la liebre es libre; ¿dónde está el busto del arbusto?*

Otro factor: la greguería puede surgir de **la observación** corriente de un detalle universal — algo que todos notamos en nuestras vidas, de este hecho surge la gracia: *El fotógrafo nos coloca en en la postura más difícil con la pretensión de que salgamos naturales. De la nieve caída en los lagos nacen cisnes.*

Hay **comparaciones inesperadas y espontáneas**: *El arcoíris es la bufanda del cielo. La plancha eléctrica parece servir café a las camisas. La espuma es la alegría de cerveza.* Y una más muy humorística: *hay cajas de fósforos idiotas y otras que no lo son.*

Lo visual es muchas veces más competente que las palabras. Ramón es autor de varios retratos biográficos de figuras destacadas en el mundo de las artes. Ha elaborado biografías de Goya, El Greco, Velásquez etc. Eso le ayudó a comprender la intuición de los grandes pintores que siempre dejan una interpretación de lo que hay detrás de lo aparente. En muchas de sus greguerías encontramos un tono parecido a lo que utiliza Goya en sus aguafuertes — sobre todo en sus caprichos y disparates. Ramón, al analizar esta faceta del arte de Goya, dice: *Muchas veces se comprende a lo largo del vivir que lo que se creyó disparate era lo que estaba más en razón, y lo que se creyó en razón era adocenamiento y algo peor que disparate* [4,43]

El escritor mismo interpreta lo que hay detrás de la apariencia:

El viento es torpe: el viento no sabe cerrar la puerta.

¿Qué está haciendo en realidad la Luna? La Luna está tomando el sol.

Si te conoces demasiado a ti mismo, dejarás de saludarte.

La palabra puede inspirar **una sugerencia visual**:

Pan es palabra tan breve para que podamos pedirlo con urgencia.

El mapamundi nos sirve el mundo como un par de huevos fritos.

El hielo se derrite porque llora de frío.

Ramón da forma concisa a la realidad para que nosotros la veamos mejor. Su fuerza recreadora asienta en transformar todo lo que él toca:

Se ve que el queso Gruyere ha sido señalado por muchos dedos, como diciendo: “De ése”. La lluvia es triste porque nos recuerda cuando fuimos peces. El tiempo sabe a agua seca. La mujer es así: las medias no pueden ir arrugadas, pero los guantes largos sí.

Presenta asociaciones filosóficas y muy poéticas:

En la ola está el espejo de los abismos.

El crepúsculo es el aperitivo de la noche.

Solo la mujer da cuerda a los corazones.

Lo mejor de la aurora es que no sabe nada del día anterior.

Ramón tenía todo el derecho a afirmar con ironía: *A veces pensamos que si la gran equivocación de la vida es creer que la cabeza se ha hecho para pensar.* Lo decía en sus ensayos dedicados a los experimentos con el lenguaje.

Hay discusiones entre los investigadores si la greguería es un género o un estilo aforístico. No importa que sea. Lo importante es el manejo de la palabra. El propio escritor insistía que se dejaran a un lado las reglas de la sintaxis habitual establecida por el uso cotidiano. Protesta contra el callejón sin salida al que el lenguaje convencional ha empujado a la literatura y sostiene el derecho del escritor de crear su propio lenguaje [4, 45].

El tiempo actual se ha encargado de reivindicarle a Ramón. Sus palabras podemos referirlas a nuestra época de Internet, Twitter, Facebook etc., en el que se simplifican las cosas, se primitizan las palabras e ideas. Para explicar la realidad usamos verdades cansadas, nos llevamos por los *convencionalismos* y cliché; nos guiamos por topicazos y estereotipos, vemos el mundo desde la óptica predeterminada y, al final aburrida, y hasta a los niños quienes aún tienen una imaginación rica, los corregimos y hasta castigamos por sus visiones “no realistas” que no correspondan a la existencia cotidiana. El lenguaje constituye el ser por eso el significado de la vida es una búsqueda permanente de las palabras adecuadas y una aspiración a la creatividad la cual expresamos con estas. El intelecto debe estar en constante estado de fluidez y juego. Una observación de la realidad cotidiana a través de la poesía y el humor nos facilitará la vida a todos y a todas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. <http://www.ramongomezdelaserna.net/>
2. <http://www.modernismo98y14.com/gomez-de-la-serna.html>
3. Ramón Gómez de la Serna > Poemas del Alma <http://www.poemas-del-alma.com/blog/biografias/ramon-gomez-de-la-serna#ixzz3uZRZKboq>
4. Ramón Gómez de la Serna. Greguerías. Edición de Rodolfo Cardona. Ediciones Cátedra. Madrid, 17 edición. 2014. — 292 p.
5. Ortega y Gasset, José (1957), Las dos grandes metáforas (1924), en Obras Completas, Madrid, Revista de Occidente, vol. 2, pp. 387–400.
6. Nicolás, César. Ramón y la greguería. Morfología de un género nuevo. Universidad de Extremadura. 1988. — 142 p.
7. Ramón Gómez de la Serna. Total de greguerías. <http://www.oocities.org/greguerias/greguerias>.

АСТАХОВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА
(УНИВЕРСИТЕТ МГИМО, МОСКВА, РОССИЯ)

РАМОН ГОМЕС ДЕ ЛА СЕРНА, НОМО ЛУДЕНС — ЧЕЛОВЕК ИГРАЮЩИЙ

В статье рассматриваются элементы творчества гениального испанского писателя Рамона Гомеса де ла Серны, который ввел в мировую литературу жанр так называемых грегериас (от исп. greguería) — кратчайшего высказывания, соединяющего метафору с юмором. Анализируются элементы жанра с морфологической, синтаксической и функциональной точки зрения, а также его поэтические признаки. Делается вывод, что в наше время, когда правят стереотипы, необычный взгляд на реальность приобретает особое значение для творчества. Приводится множество примеров.

Ключевые слова: Рамон Гомес де ла Серна, грегериас, краткие афоризмы, метафора, юмор, поэзия, спонтанность, воображение, творчество, стереотипы.

ASTAKHOVA ELENA

RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA, HOMO LUDENS – PLAYING MAN

The article discusses some elements of the work of the Spanish writer Ramon Gomez de la Serna, who introduced to the world literature genre of so-called Greger (from the Spanish. greguería) — the shortest statements linking metaphor with the humor. The genre is analysed from morphological, syntactic, and functional point of view, as well as its poetic signs. The conclusion is that in our times, when the stereotypes rule the world, an unusual look at the reality is of particular importance for creativity. Many examples are cited.

Keywords: *Ramon Gomez de la Serna, greguerias, brief aphorisms, metaphor, humor, poetry, spontaneity, imagination, creativity, stereotypes.*

Astakhova Elena Vasilievna es Doctora en Historia, profesora titular del Departamento de Español de la Universidad MGIMO, Rusia.



CHESNOKOVA OLGA
(UNIVERSIDAD RUSA DE LA AMISTAD DE LOS PUEBLOS, MOSCÚ)
TALAVERA-IBARRA PEDRO LEONARDO
(UNIVERSIDAD DE ESTADO DE MISSOURI, EE.UU.)

EL DIÁLOGO DE LENGUAS Y CULTURAS EN LA TOPONIMIA VASCA

*La toponimia vasca contemporánea es el resultado de un diálogo lingüístico y cultural que se lleva a cabo tanto al interior de los lugares de residencia original de los vascófonos como de las regiones históricamente enlazadas con ellos. Dicha toponimia también se conforma a partir de la presencia de topónimos vascuences fuera de la Vasconia y lejos de su periferia, de la migración y asentamiento eusquéricos a otros territorios. Para estudiar la suma del corpus de esta toponimia, es pertinente metodológicamente establecer, por un lado, sus lazos dialógicos y asociativos, y, por otro, los parámetros de su semiótica. Desde una perspectiva histórica se pueden claramente, por ejemplo, delinear los topoformantes y sus límites en los nombres geográficos vascos, por cuanto el vascuence es una lengua morfológicamente aglutinante. Sin embargo, en tiempos modernos, la toponimia vasca se caracteriza por la duplicación en los nombres geográficos, proceso ligado a la vez a la política oficial y a la unificación de la lengua literaria (*euskara batua*) y revitalización del euskera.*

Palabras clave: *toponimia, lengua vascuence, formante, diálogo, España.*

La toponimia vasca contemporánea (toponimia de origen vascuence) es el resultado de un diálogo entre lenguas y culturas al interior de los asentamientos primitivos de los vascos y regiones aledañas, así como del traslado de sus topónimos a otros territorios, lo que nos permite aplicar al corpus entero de la toponimia eusquérica el método de fijación tanto de los lazos asociativo-dialógicos como de los parámetros de la semiótica en su triple aspecto: semántico, sintáctico y pragmático. El estudio de la toponimia vasca en acorde con los materiales cartográficos, las fuentes lexicográficas y el discurso en sus variantes, es importante para el desarrollo de la lingüística de contacto, de la problemática del bilingüismo, de la lexicología histórica y de la onomástica tanto general como particular. El léxico toponímico representa una parte imprescindible de cualquier lengua, ya que nos revela toda una serie de principios universales de causalidad, tales como la preservación de raíces antiguas en topónimos contemporáneos y gentilicios, nombres de colores y metáforas antropomórficas. También explica la presencia permanente de los hidrónimos con respecto al resto de la onomástica geográfica [1; 2; 3; 4; 5].

En la Península Ibérica, la lengua vasca es la única de las lenguas anteriores a las románicas que todavía subsiste, formando su propio grupo en el árbol genealógico de las lenguas del mundo [6, pp. 80–81]. El euskera representa, por lo mismo, uno de los grandes misterios lingüísticos de nuestros días, un

misterio que ha generado inagotables hipótesis alrededor de su histórica progenie. De esta manera, se han establecido paralelos toponímicos entre el vascuence y el armenio [7]. Sin embargo, una de las versiones con más credibilidad actualmente relaciona al vascuence con el aquitano, basándose en pruebas epigráficas de los siglos I al III de nuestra era que contienen evidencia de cerca de cuatrocientos antropónimos y setenta teónimos [8, p. 33]. Sin obstar las frecuentes especulaciones, el léxico euskera ha permanecido solamente como un ocasional objeto de estudio. Y a pesar de esto, se ha establecido que el patrimonial acervo léxico vasco se basa en monosílabos cuya etimología queda sin aclarar en muchos casos, por lo que impera la necesidad de un diccionario etimológico al día. Cerca de la mitad del acervo léxico en el vascuence contemporáneo proviene del latín [8, p. 25].

El espacio vascófono en su unidad étnica e histórica recibe el nombre de *Euskal Herria* o *Vasconia*. En la actualidad y en el plano administrativo, dicha entidad abarca, en España, la Comunidad Autónoma del País Vasco que consta de las provincias de *Álava (Araba)*, *Guipúzcoa (Gipuzcoa)* y *Vizcaya (Bizkaia)*, y la Comunidad Autónoma Foral de Navarra (*Navarra, Nafarroa*); y en Francia, parte del departamento de los Pirineos Atlánticos al interior de la región Aquitania-Lemosín-Poitou-Charentes, que incluye las antiguas provincias de *Labort (Lapurdi)*, *Baja Navarra (Baxenabarrae)* y *Sola (Zuberoa)*. En el discurso contemporáneo se usan sin distinción como sinónimos los términos *País Vasco* y *Euskadi*. *Euskadi* es evolución fonética del neologismo *Euzkadi*, impuesto en el uso por la figura política de Sabino Arana (1863–1903), “el padre del nacionalismo vasco”. Baste como ejemplo al azahar el siguiente fragmento del discurso mediático:

Podemos **Euskadi** ha reclamado hoy... la estrategia de pactos o la elaboración de candidaturas electorales en el ámbito del **País Vasco**, sin interferencias ni imposiciones ... El partido que dirige en **Euskadi** Roberto Uriarte ha querido así expresar su malestar ... en las tres provincias vascas [9].

A lo largo de todos los territorios de la Vasconia coexisten la toponimia vasca originaria y la toponimia procedente de otras lenguas (celta, románicas, árabe), por lo que podemos concluir que la heterogeneidad en la toponimia vasca es su principal característica. A su vez, los topónimos de origen vasco se hacen presentes más allá de los territorios de la Vasconia. En particular, la presencia de topónimos vascuences en la Comunidad Autónoma de La Rioja, se explica como consecuencia de la Reconquista [8, p. 49].

En virtud de que el euskera forma parte de las lenguas aglutinantes, en muchos términos geográficos vascos se pueden claramente trazar los toponímicos y sus límites. Por ejemplo, el nombre del municipio *Zumárraga* en la provincia Guipúzcoa incluye la raíz *zumar* (‘olmo’) y el sufijo *-aga* (‘sitio’), localización, lo que permite una lectura fitonímica del topónimo como “lugar donde los olmos crecen”. Uno de estos fitónimos aparece inesperadamente en *Carmen*, la conocida novela de Prosper Mérimée. Para seducir a José, Carmen menciona que proviene de *Etxalar*, “pastizal de la casa” en euskera y topónimo real de Navarra, al igual que *Elizondo*, “junto a la iglesia”, pueblo natal de José. Tan popular es esta referencia de Mérimée que incluso la *Enciclopedia de topónimos españoles* no puede evitar citarla: “... de ahí era, según Prosper Mérimée, la gitana Carmen” [10, p. 254].

El sustrato de la lengua muestra que los toponímicos vascuences más productivos son los sufijos *-ola* “ferrería, cabaña” y *-oz(os)* “lugar”, así como las raíces *-ibar* “valle, vega”, *-berri(barri)* “nuevo” y *-uri* “villa, ciudad”. Un ejemplo del sufijo *-oz(os)* se encuentra en el topónimo *Osinaga*, “lugar donde hay muchos pozos”. El contenido semántico de “lugar” también se expresa a través de los sufijos *-eta*, *-aga*, y *-doi(doki/dui/di)* en nombres como *Elgeta*, “lugar del campo cultivado”, *Bañueta*, “lugar de baños”, *Sagarminaga*, “lugar de manzanas amargas” y *Sagardoqui*, “lugar de manzanas”. Ejemplos con el sufijo *-ola* son *Urquiola*, “bosque de abedules”, *Zurriola*, “ferrería de la madera (astillero)”, *Pagola*, “lugar de hayas”, *Arratola*, “cabaña o ferrería del paso”, y *Arrázola*, “lugar de retama”. Por otra parte, los topónimos con el sufijo *-uri* parecen ser innumerables: *Basauri*, “población en el bosque”, *Uribarrena*, “la parte al interior de la ciudad”, *Ochánduri*, “villa de Otxando”, *Uriarte*, “entre ciudades”, *Isauri*, “pueblo de los helechos”, *Uribe*, “ciudad de abajo”.

La etimología de muchos de los topónimos vascos y, en general, de los topónimos de la Vasconia todavía está sujeta a discusión y polémica. Por lo mismo Igartua y Zabaltza, autores de *Breve historia de la lengua vasca*, enfatizan la urgente necesidad de un diccionario etimológico del vascuence [8, p. 25]. Baste como muestra la etimología del centro administrativo de la provincia de Vizcaya, Bilbao (*Bilbo* en euskera), que permite las siguientes interpretaciones. Generalmente se acepta que el nombre proviene del latín *bellum*

vadum (“bello vado”) [2, p. 68]. Sin embargo, según estudios de la doctora G. S. Sudar, basados en ideas del toponimista español García Berlanga, el topónimo *Bilbao* contiene el formante *bil*, “pueblo pequeño”, un formante de alta frecuencia en la toponimia vasco-ibérica [3, p. 115]. Cabe señalar, sin embargo, que los mismos vascos prefieren la variante castellana del nombre, *Bilbao*, y sus títulos: *Noble Villa*, *Muy Noble y Muy Leal*, *Invicta (Villa)*, tal y como es evidente en el siguiente ejemplo del discurso mediático:

Dentro de poco, ..., veo a los miembros de la sociedad El Sitio de **Bilbao** pedir públicamente perdón porque Zumalakarregi fuera herido de muerte en el sitio de **Bilbao**. De todas formas, el sitiador de la **Invicta Villa** tiene una larga avenida... [11].

Rasgo distintivo de la toponimia vascuence en España es la existencia de denominaciones compuestas y dobles, en castellano y/o euskera, sujetas a regulación y unificación en el marco de una política estatal. De esa manera, en la Comunidad Autónoma Foral de Navarra y siguiendo los lineamientos de la Ley Foral del Vascuence, se han establecido tres tipos de denominaciones oficiales para los municipios y pueblos navarros con topónimos vascos:

1. Denominaciones únicas: *Lantz*, *Beintza-Labaien*;
2. Denominaciones compuestas, que imponen el uso de los dos topónimos a la vez: *Auritz/Burguete*, *Roncesvalles/Orreaga*, *Luzaide/Valcarlos*, *Doneztebe/Santesteban*;
3. Denominaciones dobles, que permiten el uso de uno de los dos topónimos según la lengua: *Pamplona<>Iruña*, *Villava<>Atarrabia*, *Aibar<>Oibar* [12].

El análisis de los topónimos duplicados muestra que, a veces, el nombre castellano observa solamente una ligera diferencia, por ejemplo, en el acento: *Ondárroa* en español y *Ondarroa* en vascuence. Otras diferencias se pueden observar en ya sea la escritura o la pronunciación: *Bilbao* en castellano, *Bilbo* en vascuence; *Guernica* y *Guernika*; *Genes* y *Gueñes*; *Lizarza* y *Lizartza*. Las variantes pueden tener diferencias fundamentales en el plano de la expresión, por ejemplo, entre el euskera *Gasteiz* y el castellano *Vitoria* al interior del nombre oficial *Vitoria/Gasteiz*; entre el euskera *Donostia* y el castellano *San Sebastián* en el nombre oficial *Donostia/San Sebastián*; o entre *Pamplona*, el topónimo castellano, y su denominación doble en vasco, *Iruña* o *Iruñea*, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Vasca. Curiosamente, una obvia discrepancia en el plano de la expresión no conlleva una distinción en el plano del contenido de los topónimos dobles o compuestos. Tal es el caso del lexema topoformante *don* en el vasco, que corresponde exactamente al castellano *santo*, lo que explica la correspondencia exacta del contenido en las denominaciones compuestas como *Donemiliaga/San Millán*, *Doneztebe/Santesteban* y *Donostia/San Sebastián*. Por otro lado, el ejemplo de la denominación doble *Pamplona<>Iruña (Iruñea)* muestra claros contrastes tanto en el plano de la expresión como en el plano del contenido. El topónimo *Pamplona* proviene del nombre *Pompeyo* [10, p. 321], y en cambio *Iruña (Iruñea)* se forma gramática y fonéticamente a partir del componente *Irun*, “ciudad”, de acuerdo con lo establecido por Policarpo Iráizoz [13].

Los topónimos de origen vascuence se encuentran no solamente en la histórica Vasconia y sus regiones aledañas, sino también en los países de Europa Occidental, e incluso en el continente americano. En la región de Lombardía en Italia, por ejemplo, hay muchos nombres con la terminación “ate”, común en el País Vasco (“puerta”, “paso”): *Albizzate*, *Alzate*, *Lazate*, *Velate*, *Lurate*, *Lainate*, *Azzate*, etc. [14]. Una causa de la expansión toponímica vasca a otros continentes es el hecho de que pescadores, navegantes y pilotos vascos tomaron parte en la dominación del nuevo mundo. Así, en la región suroriental de Uruguay en el departamento Rocha se halla la ciudad de *Lascano*, nombrada en honor al navegante vasco *Francisco Lascano* [15]; y en Chile, el Monte *Euzkadi*. En México hay tres sitios que llevan el topónimo vasco *Bilbao*. Y ya en un diccionario datado en 1888, Antonio García Cubas había registrado tres lugares con el nombre *Laredo* [16, p. 412], topónimo de la región cantábrica cuya etimología puede interpretarse a partir del latín *lauretus*, por los múltiples bosques de laurel que existían en época del Imperio Romano, o a partir del euskera *larre on*, “prado bueno”. Actualmente el nombre *Laredo* designa una ciudad tanto en México (estado de Tamaulipas) como en los Estados Unidos (estado de Texas). También parte de Estados Unidos es el pueblo *Basco* en el estado de Illinois [17, p. 9]. Más al norte del continente, en Canadá, uno da tanto con penínsulas (*Burin Peninsula*, del vasco *burna*, “cabeza” [18]) como islas (*Scatara Island*, del vasco *escatari*, “masa” [18]; *Miquelon-Langlade*, del nombre propio vasco *Mikel*), que uno imagina producto de la presencia de pescadores o navegantes vascos. Según datos de A. Yu. Illiná, solamente en las provincias canadienses de Newfoundland y Labrador hay más de trescientos topónimos provenientes del vasco asimilados a la estructura y modelos formativos del inglés [19, p. 106–110]. En otros casos, el úni-

co lazo visible en la presencia de topónimos vascos parece ser la expansión del Imperio Español mismo, como en Filipinas, donde en la provincia de Samar está el municipio *Zumarraga*.

En conclusión, el material de la toponimia vasca muestra la importancia que tiene su estudio para la lingüística de contacto contemporánea y la onomástica general, estudio que debe llevarse a cabo a través del análisis sistemático del corpus entero de topónimos vascos, alusiones toponímicas y las toponimias mayor y menor de otras regiones y países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Мурзаев Э. М. Топонимика и география. М.: Наука, 1995. — 304 с.
2. Поспелов Е. М. Географические названия стран мира: Топонимический словарь: Свыше 5000 единиц. — М.: Русские словари, 1998. — 372 с.
3. Сударь Г. С. Испанская топонимия: Учеб. пособие. — М.: Росноу, 2007. — 232 с.
4. Томахин Г. Д. Топонимы как реалии языка и культуры (на материале географических названий США) // Вопросы языкознания. №4, 1984, с. 84–90.
5. Chesnokova, Olga. Toponimia latinoamericana: Un enfoque semiótico. Forma y Función. vol. 24, n. 2 julio–diciembre del 2011. Bogotá, Colombia, pp. 11–24.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева, — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — 685с.
7. Sarkisian Vahan. Vascos y armenios: Documentos y materiales. Erevan: Asoghik, 2007. 254 p.
8. Igartua, Iván, Zabaltza, Xavier. Breve historia de la lengua vasca. Donostia-San Sebastián: Instituto Vasco Etxeparre. Consultado en: www.etxepareinstitutua.net. (Consultado el 5 de enero de 2016)
9. “Las listas de Podemos Euskadi abren una brecha con la dirección nacional”, *El País*, 15 de noviembre de 2015.
10. Albaigès, Josep Maria. Enciclopedia de los topónimos españoles. Barcelona, Planeta, 1998. 678 p.
11. “A la búsqueda de culpables”, *El País*, 4 de junio de 2012.
12. Navarra: <https://es.wikipedia.org/wiki/Navarra>: <https://es.wikipedia.org/wiki/Navarra> (Consultado el 5 de enero de 2016)
13. Iráizoz, Policarpo. Nombre vasco de Pamplona: Iruñea, Iruña, Iruñe? <http://www.vianayborgia.es/FOLI-0035-0036-0427-0434m.html> (Consultado el 5 de enero de 2016)
14. TOPONIMIA — Nafarroakoistorioa — Wikispaces: <http://nafarroakoistorioa.wikispaces.com/TOPONIMIA> (Consultado el 5 de enero de 2016)
15. Lascano: [https://es.wikipedia.org/wiki/Lascano_\(Uruguay\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Lascano_(Uruguay)) (Consultado el 5 de enero de 2016)
16. García Cubas, Antonio. Diccionario geográfico, histórico y biográfico de los Estados Unidos Mexicanos. Tomo I. México, Antigua Imprenta de Murguía, 1888. (Consultado el 5 de enero de 2016 en <http://onlinebooks.library.upenn.edu/>)
17. Мартыненко И. А. Испаноязычные топонимии США: лингвопрагматический анализ. Автореферат дисс. на соиск. ученой степени кандидата филологических наук. М.: РУДН, 2015. 22 с.
18. Rayburn A. Naming Canada. Toronto: University of Toronto Press, 2001. 360 p.
19. Ильина А. Ю. Гетерогенность топонимических номинаций англоязычной Канады как отражение языковой картины мира канадцев. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М.: РУДН, 2013. — 214с.

ЧЕСНОКОВА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА
(РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ),
ТАЛАВЕРА-ИБАРРА ПЕДРО ЛЕОНАРДО
(ЮЖНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ШТАТА МИССУРИ, США)

БАСКСКАЯ ТОПОНИМИЯ В ДИАЛОГЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Современная баскская топонимия представляет результат диалога языков и культур в местах исконного проживания басков, исторически связанных с ними регионов, а также наличие разнообразных типов баскских топонимов на других территориях, что позволяет исследовать

топонимический корпус баскского происхождения через установление ассоциативных и диалогических связей и параметры семиотики. Поскольку баскский язык является агглютинативным, во многих баскских географических названиях можно четко проследить топоформанты и их границы. Важной чертой современной баскской топонимии Испании является существование двойных названий, находящихся в процессе стандартизации и нормирования в рамках государственной политики и унификации литературного стандарта баскского языка.

Ключевые слова: топонимия, баскский язык, формант, диалог, Испания.

OLGA S. CHESNOKOVA,
PEDRO LEONARDO TALAVERA-IBARRA

THE DIALOGUE OF LANGUAGES AND CULTURES IN BASQUE PLACE NAMES

Presently, Basque toponymy comes out as the result of a dialogue between cultures and languages inside the original territory of Basqueland, as well as the result of a dialogue with the regions historically tied to Euskadi. The toponymy also includes Basque names in other lands, a presence that bears witness to a Basque expansion. This feature allows us to apply to the entire corpus of Basque toponymy a methodology that establishes its dialogic and associative ties as well as its semiotic parameters. In view of the agglutinative character of the Basque language, it is possible to clearly define, from a historic perspective, the topoformative elements and their limits. Nowadays, on the other hand, an important characteristic of Basque toponymy is the presence of duplicate names, a process explained by both an official policy and the standardization and revival of Basque language and literature.

Key-words: place names, toponymy, Basque Language, formant, dialogue, Spain.

Olga Chesnokova es Doctora en Filología, catedrática del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos, Moscú, Rusia.

Talavera-Ibarra Pedro Leonardo es Doctor en literatura comparada, Profesor del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Estado de Missouri, EE UU.



DÍAZ GUTIÉRREZ, EVA
(TECHNISCHE UNIVERSITÄT BERLIN, ALEMANIA)
MARÍA DEL CARMEN SUÑÉN BERNAL
(LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG, ALEMANIA)

EL TRABAJO BASADO EN PROYECTOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL CON FINES PROFESIONALES

*Con este taller queremos presentar algunos de los principios básicos del “Aprendizaje basado en proyectos” y su aplicación práctica en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Asimismo, compartimos la experiencia que hemos ido reuniendo en la aplicación de este modelo de aprendizaje en dos cursos paralelos de EFE en la **Leuphana Universität** de Lüneburg y la **Technische Universität** de Berlín.*

Nuestra idea de colaborar para crear de forma conjunta un material de trabajo adecuado a nuestras necesidades surgió en el 2011. Buscábamos una nueva estrategia de enseñanza que hiciera posible que los alumnos se encontraran inmersos en situaciones en las que pudieran hacer un uso auténtico de la lengua y llevar a cabo un proyecto o “macrotarea” que superara el marco de la propia clase. Sin olvidar que impartimos un curso de lengua extranjera con fines específicos, decidimos crear un nuevo marco práctico, como es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el que poder trabajar todas las destrezas, prestar especial atención al léxico específico, crear espacios de trabajo fuera del aula para que el aprendizaje vaya más allá de las horas presenciales, etc. Con el tiempo, hemos podido comprobar que esta forma de trabajo nos permite alcanzar de una forma más efectiva muchos de los objetivos que forman parte del currículo universitario.

Palabras clave: *trabajo basado en proyectos.*

EL TRABAJO BASADO EN PROYECTOS

El profesorado universitario se enfrenta al reto de enseñar para el cambio, es decir, para que los alumnos produzcan conocimientos y transformen de forma crítica y creativa los saberes establecidos [1]. En consecuencia, probablemente nos veamos en la necesidad de replantearnos los métodos que usamos en nuestras clases para modificarlos, enriquecerlos, imprimirles ingenio y compromiso o incluso cambiarlos de forma radical, también en ELE [2], [3], [4].

Uno de los modelos de aprendizaje que más se acerca a la consecución de los objetivos descritos anteriormente es el “Aprendizaje Basado en Proyectos” [5]. Dicho modelo parte del principio de que es necesario aplicar el conocimiento que se adquiere en el aula en la elaboración de un producto final. La mayoría de las veces, aunque no es una condición indispensable, este producto está llamado a satisfacer una necesidad social, fortaleciendo así los valores y el compromiso con el entorno más inmediato, al tiempo que incita a reflexionar sobre la relación causa-efecto de las decisiones que se toman a lo largo

de todo el proceso. Este planteamiento anima a los alumnos a analizar su entorno, a determinar problemas o desafíos, a planear actividades para resolverlos, a ponerlas en práctica y a evaluarlas. Y son precisamente estos procesos los que les permitirán desarrollar habilidades que les servirán para enfrentarse a los retos que les esperan fuera del aula. En nuestros cursos, por ejemplo, los alumnos elaboran encuestas y analizan los resultados, escriben artículos para publicarlos en páginas de internet relacionadas con el tema que se ha tratado en clase o redactan un manual de buenas prácticas para mejorar sus presentaciones orales [6], [7].

Gracias a esta forma de entender la enseñanza, es posible alejarse de los modelos más tradicionales y acercarse a un método, que en palabras de López Noguero, “se basa en el intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.) y en la construcción colectiva de conocimientos que se propicia entre los sujetos que componen un grupo” [8]. De hecho, los proyectos están planteados generalmente para resolverse en grupos pequeños, de manera que los alumnos tengan la oportunidad de experimentar con roles de liderazgo y colaboración, al tiempo que el docente no solamente ve un producto final, sino que puede observar su forma de trabajar tanto en un grupo como individualmente.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS VISTO COMO UNA MACROTAREA

El aprendizaje basado en proyectos se inscribe dentro de los enfoques orientados a la acción y está estrechamente ligado a los programas procesales y a la enseñanza mediante tareas, cuya máxima es, en palabras de Estaire, “aprender para el uso a través del uso y entender el aprendizaje como una actividad creativa de construcción y no como un proceso basado en la formación de hábitos” [9].

Teniendo en cuenta que el trabajo basado en proyectos se puede definir como una sucesión de tareas, es necesario por tanto partir de los principios básicos de una tarea para preparar el marco teórico en el que se va a desarrollar un proyecto.

Requisitos de un proyecto

Para que un plan pueda ser considerado como un proyecto, es necesario que reúna los siguientes requisitos:

- **Autenticidad:** los proyectos se concentran en problemas del mundo real.
- **Rigor académico:** los objetivos específicos tienen que estar relacionados con los estándares del currículo educativo.
- **Aplicación del aprendizaje:** el contenido debe ser significativo para el estudiante y debe existir una relación estrecha entre lo académico, la realidad y las competencias laborales.
- **Exploración activa:** los alumnos tienen que recopilar y analizar información, hacer descubrimiento, investigar un tema desde diferentes perspectivas e informar de los resultados que van obteniendo.
- **Interacción entre alumnos:** los alumnos tendrán que compartir ideas entre ellos, expresar su opinión, entender las de otros y al final negociar soluciones.
- **Posibilidad de ser evaluado:** durante el proyecto se van recogiendo evidencias o muestras del aprendizaje a partir de herramientas como el portafolio o el diario de aprendizaje y un producto final. Asimismo, se deben crear las condiciones necesarias para que exista el componente de reflexión y autoevaluación por parte de los estudiantes y una retroalimentación por parte de los docentes.

A la hora de elaborar un proyecto, es fundamental revisar si estos requisitos se van cumpliendo y actuar en consecuencia realizando todos los ajustes que sean necesarios.

Fases de un proyecto

Aunque el planteamiento de un proyecto se puede hacer de muchas maneras, en líneas generales, podemos decir que debe contener los siguientes elementos que presentamos en forma de diagrama.

Para los docentes, pueden resultar de mucha ayuda los siguientes indicadores para guiar el diseño de un proyecto:

1. ¿Qué desea que sus alumnos estén en capacidad de saber, hacer o comprender?

Determinar las metas de aprendizaje específicas utilizando el contenido de los programas oficiales de estudio y las destrezas que se desean estimular.

2. ¿Cuál es la idea principal de los contenidos de los programas oficiales de estudio a los que apunta? ¿Qué preguntas esenciales, de unidad y de contenido hará a sus alumnos para ayudarles a enfocar el aprendizaje?

En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, y más concretamente, en el campo de ELE, es el Plan Curricular del Instituto Cervantes el que fija y desarrolla el programa oficial de estudios basándose



Figura 1. Esquema de las fases de un proyecto.

en las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Dicho plan ofrece un tratamiento sistemático para la preparación de los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza, así como de la metodología y el tipo de evaluación que se debería aplicar.

3. ¿Qué tipo de actividades se van a desarrollar?

Diseñar actividades que promuevan un ambiente rico en oportunidades de aprendizaje y en las que los alumnos se involucren.

4. ¿Cómo se va a evaluar el trabajo?

Hacer un plan de evaluación en el que se tengan en cuenta las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se podrá establecer si los alumnos han alcanzado las metas de aprendizaje? ¿Qué mínimos se tendrán que alcanzar?
- ¿Con qué criterio se evaluará a los alumnos? ¿Se establecerán esos criterios negociándolos con los alumnos?
- ¿Qué métodos de evaluación se usarán para informar a los alumnos acerca del proceso de aprendizaje a lo largo de todo el proyecto?

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

La aplicación del “Aprendizaje Basado en Proyectos” en el campo de la enseñanza de segundas lenguas tiene su origen en la didáctica del inglés como lengua extranjera [10] y ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años [11], [12]. Hay que tener en cuenta que en el aprendizaje de segundas lenguas el producto final es, al mismo tiempo, un objetivo y un medio. Por un lado, el producto final es el objetivo al que apuntan una serie de actividades y tareas, y por otro, es el medio para el aprendizaje de una lengua, ya que para la realización de las actividades es necesario hacer uso de la lengua que se aprende. Durante el proceso de aprendizaje se van activando todas las destrezas lingüísticas y aprendiendo la gramática y el vocabulario que se necesitan en cada momento.

Otro de los aspectos que no se puede pasar por alto es el hecho de que, tal y como afirman Crookall y Oxford, “aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta” [13]. Llevado a la práctica, esto supone, ser capaces de observar, analizar y reproducir pautas de conducta que son características de otra comunidad, cuando nos encontramos inmersos en ella. Precisamente, el aprendizaje basado en proyectos estimula el crecimiento emocional intelectual y personal de los alum-

nos mediante experiencias directas con la cultura de la lengua meta. Asimismo, les ofrece la posibilidad de incorporar estrategias de pensamiento intercultural con el fin de que puedan construir puentes entre diferentes grupos culturales.

EXPERIENCIA EN LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN NUESTROS CURSOS

A nuestros cursos de español con fines específicos (*Lengua e interculturalidad en el mundo de la empresa* y *Spanisch für Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*) vienen estudiantes con un nivel de lengua heterogéneo, aunque es condición haber alcanzado como mínimo el nivel B1.1 para poder participar en él. Se trata de estudiantes que eligen este curso como asignatura optativa movidos por su interés por el castellano y la cultura que representa, los temas del mundo empresarial, así como su deseo de realizar unas prácticas o tener la posibilidad de trabajar en un país hispanohablante. En general, están muy motivados, tienen experiencia en el aprendizaje de lenguas y suelen estar acostumbrados a trabajar de forma autónoma.

Del análisis de necesidades, llegamos a la conclusión de que hay seis grandes temas que nos permiten acercar la realidad lingüística, sociolingüística y comunicativa del mundo de la economía y la empresa: turismo, empresa, productos, internet, publicidad y ferias. En torno a dichos temas hemos creado seis unidades de trabajo en las que aplicamos el modelo del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Cada una de esas unidades parte de una “pregunta fundamental”, que es la que da sentido al proyecto:

- Tema **Turismo**: ¿Qué repercusión tiene el turismo en la economía de nuestra ciudad?
- Tema **Empresa**: ¿Por qué triunfan solo algunas empresas? / ¿Qué necesita saber un trabajador de otra cultura para integrarse en el mundo laboral alemán?
- Tema **Productos**: ¿Qué hay detrás de los productos de Comercio Justo?
- Tema **Internet**: ¿Qué uso hacen las empresas de la red?
- Tema **Publicidad**: ¿Qué impacto tiene la publicidad en el consumidor?
- Tema **Ferías**: ¿Qué sentido tiene para una empresa acudir a una feria?

La única diferencia que hemos introducido por motivos didácticos es la de llegar a la realización de un producto concreto en cada caso: texto expositivo, entrevista, presentación oral, análisis de gráficas, encuesta e informe. En teoría los estudiantes deberían poder elegir el tipo de producto que en su opinión mejor se ajusta para representar sus resultados. Sin embargo, vimos oportuno que tratándose de una clase de lengua de un nivel B1.1 se dedicara el espacio necesario para ver algunos tipos de textos que se manejan en el mundo profesional y dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las competencias y estrategias necesarias para cumplir con estas tareas. Debido a esta peculiaridad, decidimos usar la palabra “miniproyecto”.

Descripción del material de trabajo.

Cada unidad consta de cuatro bloques bien diferenciados que responden a diferentes objetivos:

Bloque 1	Activar conocimientos previos: da a los estudiantes la posibilidad de aportar lo que saben sobre el tema a partir de su experiencia y conocimientos del mundo.
Bloque 2	Desarrollar el tema desde el punto de vista de la economía y la empresa.
Bloque 3	Explicar el proyecto y los pasos a realizar.
Bloque 4	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje en forma de diario de aprendizaje.

En un primer momento, se presenta la pregunta fundamental. Sin duda, ésta es la fase más importante porque al final los estudiantes deben llegar a sentir una verdadera necesidad para querer aprender y trabajar con los contenidos que se proponen. Esa necesidad surge por el interés que seamos capaces de crear en torno a la temática, de ahí que la pregunta fundamental deba ser abierta y también flexible para adaptarse a lo que los alumnos quieren llegar a conocer, y debe mostrarles también los nuevos saberes y conocimientos que deben adquirir respecto a la lengua para poder expresar lo que quieren expresar. No obstante, debe evitarse que esta fase se perciba como un momento de evaluación o control, pues intimidaría a los estudiantes y podría ser nefasto para su motivación. De hecho, nosotras solemos plantear esta fase como una primera lluvia de ideas. Es muy importante conservar esta información para ampliarla y/o modificarla conforme se avanza en la unidad.

Los bloques 1 y 2 sirven de base para el desarrollo de las actividades en las que se trabajan las diferentes destrezas y permiten a los estudiantes ampliar su vocabulario, general y específico, y asimilar las estructuras gramaticales propias del nivel.

En el bloque 3 se retoma la pregunta fundamental, se contrastan las informaciones del primer bloque con todos aquellos conocimientos que se han ido adquiriendo en los bloques anteriores y se establece un plan de actuación para investigar y presentar resultados en forma de producto.

El bloque 4 es fundamental para la autorregulación del estudiante. Al mismo tiempo es una herramienta fundamental para nuestra labor docente porque nos ofrece mucha información para ir ajustando nuestra forma de trabajo y objetivos en función de las necesidades que van surgiendo a lo largo del semestre [14], [15].

Evaluación del curso

Para la evaluación sumativa, tenemos en cuenta los productos finales de cada proyecto y una presentación oral en la que los estudiantes tienen que hablarnos de una empresa, elegida libremente en función de sus intereses personales, y que englobe todos los aspectos vistos en clase: clasificación, estructura, filosofía empresarial, productos, tipo de publicidad y presencia en ferias o foros internacionales. Respecto a la evaluación formativa, se tienen en cuenta los borradores de los diferentes miniproyectos, el dossier con muestras de actividades de clase y el diario de aprendizaje.

Valoración de la experiencia

Desde nuestro punto de vista, la aplicación de este modelo nos ha permitido encontrar un contexto real para aplicar la lengua meta en actividades de aprendizaje y despertar el interés y la necesidad de que el aprendizaje supere los límites del aula. Asimismo, el intercambio de ideas entre nosotras ha supuesto un enorme enriquecimiento tanto en el terreno profesional como personal.

De nuestros alumnos nos llevamos los comentarios en la evaluación final del curso que nos confirman que, a pesar del esfuerzo y el tiempo que hay que invertir fuera del aula para conseguir los objetivos del curso, este modelo de aprendizaje resulta mucho más eficaz y motivador porque sienten que usan la lengua meta en contextos reales desde el primer momento. También admitieron que se involucran mucho más porque tienen que trabajar en grupos y los resultados dependen de este trabajo que realizan en cooperación y/o colaboración. Todo ello nos anima a seguir trabajando en esta línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes.
2. Arnold, R. (2001): Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas. CINTERFOR/OIT, Montevideo.
3. Carmelo, M., Calvo, S., (2010) Branding Universitario. Marcando la diferencia. Delta Publicaciones, Madrid.
4. Miralles Andress, N., (2008) Leuphana Universität Lüneburg: Entre la marca y una nueva visión sobre las universidades alemanas. Revista Encantoblanco, nr. 39.
5. Fundamentos de Aprendizaje por Proyectos, Eduteka, www.eduteka.org.
6. Van Lier, L. (2002) “La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas”, en COTS, J. M.; NUSSBAUM, L. (Eds) Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Lleida, Milenio, pp. 33–54.
7. Van Lier, L. (2004) The ecology and semiotics of language learning. Dordrecht, NL. Kluwer Academic Publishers.
8. López Noguero, F., (2005) Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Narcea Ediciones Universitaria. Madrid.
9. Estaire, S., (2000) Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I y II), y Un Instrumento para Planificar Clases. DidactiRed del Centro Virtual del Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>.
10. Traducción al español realizada por EDUTEKA del artículo inglés “Project-Based Learning Practical” escrito por Kevin Scott y Susan Thompson. Fue publicado en la edición de Agosto de 2007 de la revista Learning & Leading with Technology; ISTE (International Society for Technology in Education).
11. Escribano, A., del Valle, A., (2008) El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior. Narcea, S. A. de ediciones, Colección “Universitaria”, Madrid.

12. Grünewald A., Küster L., (2009) Fachdidaktik Spanisch, Kallmayer und Ernst Klett Verlag.
13. Crookall y Oxford (1988) Docencia e innovación en la universidad del siglo XXI. Influencia de las estrategias y técnicas constructivistas en la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. <http://docenciaeinnovacionupelipb.blogspot.de/2012/06/influencia-de-las-estrategias-y.html>
14. WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert L. (1999) Psicología para profesores de idiomas. Cambridge University Press, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, Madrid.
15. Zabalza, Miguel A., (2009) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea, S. A. de ediciones, Colección “Universitaria”, Madrid.

EVA DÍAZ GUTIÉRREZ
(TECHNISCHE UNIVERSITÄT BERLIN, ALEMANIA)
MARÍA DEL CARMEN SUÑÉN BERNAL
(LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG, ALEMANIA)

THE PROJECT-BASED LEARNING IN CLASS OF SPANISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES

With this workshop we would like to present the principles of project-based learning in second languages and how to implement it when teaching foreign languages. Moreover, we would like to share our experience in using this method in two parallel courses at the Leuphana Universität in Lüneburg and the Technische Universität Berlin, both located in Germany.

Our idea to collaborate in the creation of educational materials which could be suitable to our needs arose in 2011. We were looking for a new teaching strategy to enable students to feel completely involved in situations in which they could make practical use of the language, going beyond the limits of the classroom by carrying out a project. At the same time, we could not forget the fact that we teach a language course for special purposes, with all what this implies: developing all four major skills, paying special attention to the specific vocabulary and creating virtual rooms to learn so that this process could be continued after the classes. With the passage of time, we have been able to confirm that this working model enables us to achieve most of the objectives of the University Curricula in a much more efficient way.

Key words: *project-based learning.*

Eva Díaz Gutiérrez es Licenciada en Traducción e Interpretación de Inglés por la Universidad de Alicante, Máster en Edición por la Universidad de Salamanca y Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y L2 por la Universidad de Barcelona.

María del Carmen Suñén Bernal es Licenciada en Geografía e Historia y Especialista Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.



DUFFÉ MONTALVÁN, AURA LUZ
(UNIVERSITÉ RENNES 2, FRANCIA)

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE LANSAD EN LA UNIVERSIDAD EN FRANCIA

Esta investigación estudia la formación de los profesores en Lengua a nivel universitario en Francia, especialmente en lo que concierne la formación LANSAD (LANgue pour Spécialistes D'Autres disciplines). Después de describir esta formación (objetivos, estudiantes, metodología y enseñanza) concluimos que se requiere, por parte del profesor, conocer y saber poner en práctica sus saberes en relación con los intercambios interculturales y psicopedagógicos.

Palabras clave: didáctica de lenguas, formación, LANSAD, profesor, universidad.

INTRODUCCIÓN

Con esta cita:

On conviendra que le contexte nécessairement groupal dans lequel s'effectue tout enseignement exige une formation spécifique des enseignants relativement aux effets et processus de groupe, et singulièrement sur eux-mêmes [1].

queremos enfocar el tema de nuestro artículo que es la formación del profesor de lenguas, en nuestro caso del *ELE (Español Lengua extranjera)* a nivel universitario en Francia, y esto motivado por nuestra reflexión y experiencia como profesora del *ELE* dentro del contexto *LANSAD (LANgue pour Spécialistes d'Autres Disciplines)*, desde hace varias décadas.

La enseñanza del *ELE* se encuentra dentro de la enseñanza obligatoria en Europa — en este caso en Francia —, a nivel universitario, de un idioma extranjero para todas las disciplinas académicas (*Ciencias de la Educación, Artes Plásticas, Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA), Psicología, biología, química*, etc.), y esta exigencia se aplicó unos años después de la creación del *Marco Común Europeo para las Lenguas* en el año 2000, bajo el acrónimo *LANSAD (LANgue pour Spécialistes d'Autres Disciplines)*.

En este artículo nos preguntamos si, desde el punto de vista de la enseñanza, esta formación requiere ciertas capacidades, por parte del profesor, para poder cumplir, primero, con los objetivos generales de *LANSAD* que son desarrollar las competencias lingüísticas de la comprensión y expresión oral y escrita y de la interacción oral. Segundo, si se requiere una formación específica, siempre por parte del profesor, para llevar a cabo convenientemente el desarrollo de los objetivos específicos vinculados directamente con las exigencias y necesidades de cada disciplina académica en la cual se imparte esta formación *LANSAD* [2].

Para responder a esta pregunta, hemos estructurado nuestra reflexión en cinco puntos:

- la formación del profesor en Lengua extranjera en Europa y en Francia
- la enseñanza de las lenguas en la Universidad
- la enseñanza *LANSAD* en la Universidad
- La formación del profesor en *LANSAD*
- Hacia una formación del profesor en *LANSAD*

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN LENGUA EXTRANJERA EN EUROPA Y EN FRANCIA

Desde hace casi diez años, la Unión Europea se interesó en la promoción de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras en Europa y, esto, desde los primeros años de escolarización, es decir, desde el párvulo hasta el nivel superior. El objetivo principal de tal ambición era poder construir una comunidad en la cual los ciudadanos pudiesen comprenderse y comunicar sus valores, sus creencias, su cultura, entre otros aspectos, gracias a las competencias lingüísticas y culturales desarrolladas en su formación de lenguas. El informe establecido en 2004 que trata sobre el *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères — cadre de référence*, y que se dirige a la Dirección General de la Educación y de la Cultura de la Comisión Europea precisa:

(...) la Commission reconnaissait le rôle central joué par les langues dans la construction d'une unité européenne et soulignait l'importance pour tout citoyen européen de pouvoir parler au moins deux langues communautaires en plus de sa langue maternelle. (...) Dans le cadre de cette stratégie, l'amélioration des compétences linguistiques des citoyens européens occupe une place majeure. La formation des enseignants de langues étrangères, en particulier, peut-être perçue comme un élément essentiel de ce processus [3].

Apoyándonos en este informe y en los datos de nuestra investigación sobre los criterios y las condiciones de la formación del profesor en lenguas extranjeras en Europa, destacamos los siguientes aspectos:

- La necesidad de una formación que permita al profesor convertirse en un profesional competente en su materia. Esto debería traducirse en la capacidad del profesor de proponer programas y sesiones didácticas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y de los establecimientos en los cuales se integra [4].
- La necesidad de desarrollar sus competencias en materia de *saberes, saber hacer y saber ser*, con el objetivo de adquirir la competencia intercultural necesaria para establecer una comunicación adecuada entre los estudiantes. Así, su formación debería abordar la problemática psicológica de la enseñanza y la reflexión sociológica, política y cultural; no solo de la lengua enseñada, sino del contexto en el cual se encuentran reunidos el profesor y el estudiante [5].

Basándonos en este hecho, la formación del profesor no debería solamente focalizar el conocimiento de la estructura de la lengua, sino ser capaz de crear y desarrollar un contexto que ayude al alumno “à s'ouvrir à la différence et à sa négociation” (G. M. Willems, 2002) [6: 10].

Ahora bien, si damos un vistazo a los programas que se proponen para la formación y la selección de los profesores en Francia, tanto en la escuela primaria, en el colegio o en el instituto, se observa inicialmente que el aprendizaje de una lengua extranjera constituye una de las exigencias en su trayectoria académica. Esto va en paralelo con el dominio de otras materias como las matemáticas, la literatura, la Educación física y deportiva, etc. Pero, paradójicamente, como lo observa Nadina Legros (s.d.) en su artículo “*La formation des enseignants et l'Education bilingue en France*”, la formación de los profesores en lengua extranjera continúa siendo le “*maillon faible*” (el punto débil) para la Educación Nacional:

Les professeurs de langue reçoivent une insuffisante formation commune en matière d'éducation linguistique transversale et ne sont pas à même d'aider l'élève à installer son bilinguisme (L. Dabène).

(...) Il serait nécessaire de créer pour les futurs enseignants (...), des cursus ‘lettres-langues’ ou ‘histoire/géographie — langues’ ou ‘sciences-langues’ qui leur permettraient de se familiariser avec la didactique de la discipline qu'ils se destinent à enseigner, mais aussi avec celle des langues [7].

Esta constatación que corresponde a los años 90 (lo suponemos) [8], muestra un análisis crítico sobre la Educación Nacional en Francia y representa el pedido de varios cambios a nivel de la enseñanza en lenguas extranjeras.

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD

Los finales de la década de los sesenta constituyó para las universidades un período importante en lo que se refiere las formaciones propuestas a los estudiantes. A partir de estas fechas, las universidades se ven obligadas a diversificar sus salidas profesionales para intentar responder a las necesidades de los alumnos en función de las exigencias del mercado laboral. La enseñanza de las lenguas que, hasta junio 1968, se estructuraba según el modelo clásico del estudio literario de textos, estará en la obligación de presentar a los alumnos otros documentos diferentes a los clásicos como hebdomadarios, textos históricos, artículos de prensa, etc., con el objetivo de adaptarse a las nuevas formaciones creadas: *LEA* [9], *AES* [10] *MST*[11], *MSG* [12], etc., Sin embargo, en diciembre 1996, el debate sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras organizado por los Directores, de lo que antes era el *IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres)*, hoy en día, *l'ESPE, (Ecole Supérieure du professorat et de l'Éducation)* [13], daba una severa crítica una vez más a la formación de lenguas en la Universidad. Estos afirmaban:

(...) le caractère encore très 'littéraire' des études de langue aux concours et en amont de ceux-ci, (...) la 'civilisation' fait encore figure de parent pauvre (...). De plus (c'est nous qui le soulignons), (...) le cloisonnement des sous-disciplines ne favorisent pas une approche plus globale des interactions entre la langue et la culture au sens large; (...) il manque aux nouveaux professeurs la maîtrise d'outils d'analyse diversifiés, en particulier d'outils linguistiques, psycholinguistiques et sociologiques pour pouvoir analyser les erreurs des élèves, leurs difficultés par rapport à la langue maternelle et au domaine interculturel [14].

Casi veinte años después, esta problemática sigue existiendo. La tendencia, cada vez más exigente, es poner todas las carreras universitarias al mismo nivel de profesionalización, incluido las lenguas.

La ley de orientación del 23 de abril 2005 del *Ministère de l'Éducation Nationale* busca, en teoría, aumentar el nivel de calificación de los profesores. Por esta razón, los antes, *IUFM*, hoy en día, *ESPE*, se han integrado a las universidades y participan en la formación que se conoce bajo el acrónimo *MAS-TER MEEF (Les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation)*. Según la contribución de la Conferencia de 2012 de los Directores, de los antes *IUFM*, sobre la *Réflexion sur l'évolution de la formation des enseignants*, esta nueva disposición (la creación del *Master MEEF*) quiere responder directamente

aux nouvelles exigences de la société civile et permettre à l'école d'évoluer vers ses nouvelles missions : rendre possible et reconnaître la diversité des parcours des élèves, mieux les préparer à la professionnalisation, s'adapter aux normes européennes et internationales [15].

Frente a esta profesionalización, ¿Cuál sería el lugar que ocuparía la enseñanza de las lenguas extranjeras principalmente de *LANSAD*?

LA ENSEÑANZA LANSAD EN LA UNIVERSIDAD

Con la reforma *LMD* [16] en 2002, el aprendizaje de las lenguas extranjeras se vuelve obligatorio para todas las disciplinas universitarias. Así, la enseñanza *LANSAD (Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines)* comienza a tener una posición en las universidades en Francia. De hecho, para la enseñanza de las lenguas, como el español, será necesario prever cursos en los cuales los profesores estén en contacto con los estudiantes de diferentes disciplinas con el objetivo de desarrollar sus competencias lingüísticas, profesionales y culturales en la lengua meta. Esta enseñanza se imparte según los principios del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CELR)*, como lo señalamos más arriba.

Además, los Diplomas de lenguas como el *CLES (Certificat de Langues de l'Enseignement Supérieur)*, puesta en vigor en 2000 para los estudiantes no especialistas en lenguas, encontrará, en la formación *LANSAD*, su centro de apoyo para la difusión de ese Diploma. Así, el profesor tendrá que cumplir con los objetivos generales que exigen desarrollar las competencias lingüísticas, como la comprensión y expresión orales y escritas y la interacción oral. Sin embargo, debe saberse que esta enseñanza transversal,

bajo otra perspectiva como la de fines específicos, ya existía en Francia con otra apelación conocida como *Lenguas de especialidad* [17].

Jean-Louis Trouillon en su obra *Approches de l'anglais de spécialité* (2010) [18] sitúa el desarrollo de este tipo de enseñanza en los años 60–70. Desde entonces, numerosos coloquios y jornadas de estudios se han organizado sobre esta formación. Podemos citar uno de los primeros grandes encuentros mundiales organizado en 1967 por el *Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe* y al cual asistieron 18 países [19]. El título de este encuentro “*Les Langues de spécialité. Analyse linguistique et recherche pédagogique*”, y muchos otros que se enmarcan dentro de este campo de estudio, demuestran que la investigación en la *Lengua de especialidad* está vinculada, entre otros aspectos, con el eje-didáctico [20], sin el cual estaría desprovisto de todo sentido práctico.

Ahora bien, si hasta los años 70–80, la especificidad de la investigación en *Lengua de Especialidad* resultaba evidente (responder a una necesidad específica de la lengua extranjera a nivel profesional como la traducción técnica, el aprendizaje de tomas de notas, la presentación oral de una exposición, la negociación dentro del marco del ejercicio de una profesión, etc.), la apelación *LANSAD*, hoy en día, no suscita la misma reacción entre los profesores. Para varios colegas que ejercen actualmente en la Universidad, esta denominación todavía resulta desconocida. Por esta razón, convendría aclarar su especificidad con respecto a lo que se entiende por *Lengua de especialidad*.

La definición propuesta por Pierre Lerat presenta un esfuerzo notorio para determinar de una manera precisa el dominio de *Lengua de Especialidad*. Este autor afirma:

(...) une langue en situation d'emploi professionnel (...) mais au service d'une fonction majeure : la transmission des connaissances (...) Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement des connaissances spécialisées (...) [21].

La enseñanza *LANSAD* en inglés en las universidades se ubicó, desde siempre, dentro de esta perspectiva señalada por este autor. Sin embargo, en el caso de otras lenguas, como el español, nuestra experiencia nos permite afirmar que su enseñanza comprende diversos campos de acción para el profesor, sin considerar el aprendizaje puntual de un aspecto profesional de la lengua meta. En realidad, se trata de un contexto en el cual el profesor se confronta con la heterogeneidad a varios niveles.

Primero, la heterogeneidad se encuentra a nivel de los estudiantes. Como se ha indicado *in supra*, los cursos reúnen a grupos de estudiantes de diferentes disciplinas. Frente a esta situación, el profesor se enfrenta a varios niveles de competencias y objetivos lingüísticos y culturales [22], de necesidades, lo que dificulta la tarea del profesor.

Segundo, como resultado de esta diversidad, el profesor se ve obligado muchas veces a transmitir contenidos transversales que puedan interesar a la mayoría de los estudiantes. La búsqueda de temas de sociedad en relación con la especificidad de las diferentes disciplinas constituye una de las preocupaciones mayores para el profesor.

La diversidad se observa igualmente en las estrategias didácticas. ¿El profesor puede concebir su curso basándose en un sólo tipo de material, tal como el análisis de textos escritos, como se realiza para un curso de *T. D.* [23], o un curso magistral en la Universidad en Francia? “*Todo depende de la habilidad del profesor, de la manera como éste llega a mantener la atención de los estudiantes con un texto escrito*”, dirán algunos colegas.

Por otra parte, en la era digital en la que nos encontramos, resulta inconcebible, en nuestra opinión, que el profesor en *LANSAD* pueda hacer caso omiso de esos recursos. Internet, como los otros medios digitales, otorgan al profesor una numerosa variedad de recursos muy útiles para sensibilizar y acercar a los estudiantes al estudio de la lengua, de la cultura y del contexto profesional. Además, ya se han realizado varias investigaciones que demuestran que los espacios numéricos constituyen una mina de informaciones para explorar los diferentes materiales susceptibles de ser utilizados en el curso [24].

Finalmente, en *LANSAD*, como en todos los contextos de enseñanza-aprendizaje, se establecen relaciones interpersonales a medida que crece el acercamiento entre el profesor y el alumno. Este factor podría convertirse en una fuente de conflictos, si el profesor no posee los conocimientos psicológicos y didácticos necesarios para establecer relaciones empáticas.

El contexto particular que se destaca de todos los hechos arriba mencionados necesita ser definido con el objetivo de examinar los parámetros que están en juego. Con el objetivo de colaborar a su definición, presentamos más abajo lo que para nosotros constituye la enseñanza LANSAD:

Enseñanza que comprende el análisis cultural, lingüístico y profesional de una lengua extranjera. Contexto en el cual el profesor se enfrenta a una diversidad de objetivos, de necesidades y dentro de los cuales tendrá que hacer uso de sus *saberes*, de sus *saberes prácticos* y de su *saber ser* apoyado principalmente en sus conocimientos psicopedagógicos.

Ahora bien, la pregunta que se plantea es saber si esta especificidad requiere una formación particular del profesor. ¿La formación recibida durante la preparación de las oposiciones como el *CAPES* (*Certificat d'aptitude au professorat du second degré*) o la *Agrégation* [25], están en adecuación con la especificidad de la enseñanza *LANSAD*? Trataremos de responder a esta pregunta más abajo.

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN *LANSAD*

La selección de los profesores titulares en la Universidad en Francia, en este caso seleccionar a un profesor en lengua, se efectúa mediante un concurso. Los candidatos deben justificar su formación académica, sus experiencias de enseñanza y sus responsabilidades administrativas. Sin entrar en la explicación de los diferentes grados que existen dentro del cuerpo docente (profesores *agrégés*, *Maître de Conférences*, *Professeurs des Universités* [26]), nuestro interés se focaliza en los dos criterios que guardan relación con la formación académica y las experiencias en la enseñanza.

Con respecto al primer punto, se sabe que durante la obtención del concurso como el *Capes* o la *Agrégation*, los candidatos han seguido efectivamente cursos en Didáctica, cursos impartidos generalmente por los docentes de *l'ESPE* (*Ecole Supérieure du professorat et de l'Éducation*), pero, como se ha señalado *in supra*, esta formación sigue siendo el punto débil de la Educación Nacional en Francia. Efectivamente, aunque los profesores se impliquen de una forma rigurosa y exhaustiva en la investigación disciplinaria de la lengua que enseñan (literatura, historia, lingüística, etc.), les resultará difícil adaptarse a la especificidad de la enseñanza *LANSAD*, por su desconocimiento tal vez del contexto de esta formación. Sin embargo, pensamos que el problema mayor viene de su formación en Didáctica, puesto que ésta no contempla los diversos contextos que existen a nivel de la enseñanza-aprendizaje a nivel universitario. En 1998, Mariane Frenay, Bernadette Noël y Philippe Parmentier hicieron esta observación en cuanto a la formación de profesores en la Universidad:

Depuis quelques années, la formation pédagogique des professeurs d'université suscite réflexions et initiatives diverses. Les besoins en la matière sont maintenant clairement établis car chacun s'accorde à considérer qu'un enseignement de qualité réclame des compétences d'ordre disciplinaire mais aussi d'ordre didactique : il s'agit à la fois de maîtriser le contenu enseigné et la manière de l'enseigner. A l'université, le degré de maîtrise du contenu à enseigner est le plus souvent très élevé. Par contre, le degré de maîtrise des compétences didactiques (à savoir, des compétences reliées à la fois aux techniques de communication, à la gestion d'un groupe et à la connaissance des théories de l'apprentissage et de l'évaluation) présente beaucoup plus de variabilité (...). En ce sens, il paraît indispensable d'encourager la recherche en pédagogie universitaire, sous forme de mémoire de fin d'études ou de thèses de doctorat, notamment en didactique d'une discipline universitaire (...) [27].

En febrero 2011, el comentario siguiente, sin adherirnos a la posición política señalada por los autores, resalta un punto de vista actual y se aúna a los otros puntos de vista mencionados más arriba sobre la formación pedagógica del profesor:

(...), en supprimant l'entrée progressive dans le métier pendant l'année suivant la réussite au concours, le gouvernement a massacré la formation des enseignants (...) avec l'accord à peine voilé des tenants d'une formation strictement académique. (...) l'élévation de la formation et du recrutement à bac+ 5 ne sert qu'à rendre "présentable" une régression sans précédent : le gouvernement a en réalité fait le choix de confier des classes à plein

temps aux enseignants débutants dès leur réussite au concours, sans leur assurer au préalable la formation nécessaire à l'exercice d'aussi lourdes responsabilités [28].

Así, podemos suponer que, si a la formación pedagógica no se le otorga un lugar preponderante en la formación de profesores, a los nuevos profesores de la enseñanza superior, les faltará sin duda alguna conocimientos y práctica en el “*arte de enseñar*”. Asimismo, refiriéndonos al segundo criterio para justificar su contrato como profesor en la universidad — la *experiencia en la enseñanza* —, éste será tal vez sinónimo de haber realizado simplemente algunas prácticas (para aquéllos que ya la hayan adquirido), careciendo de conocimientos teóricos para establecer una seria reflexión sobre lo que concierne enseñar y aprender.

Ahora bien, con el objetivo de dar a conocer hechos concretos sobre este punto (*la experiencia en la enseñanza*), quisimos interrogar a nuestros diferentes colegas que intervienen en la enseñanza *LANSAD* en la Universidad Rennes 2. Para esto elaboramos un cuestionario que se presentó a 20 colegas de diferentes lenguas como el italiano, el sueco, el chino, el español y el inglés. Las preguntas fueron cortas y se dividieron en dos grupos:

1. Dos preguntas relativas a su experiencia:
 - las dificultades en la enseñanza *LANSAD* ;
 - la adquisición de una formación antes de enseñar en *LANSAD*
2. Dos preguntas de opinión:
 - si ¿En *LANSAD* se da la prioridad a la transmisión de contenidos disciplinarios, lingüísticos y profesionales?
 - sobre la formación *LANSAD* y sus recomendaciones para reforzar la calidad de esta enseñanza.

Obtuvimos un 60% de respuestas, puesto que tan sólo respondieron 12 de las 20 personas a las cuales dimos el cuestionario [29].

Las respuestas en cuanto al primer punto (*sus experiencias sobre las dificultades en la enseñanza LANSAD*) dan a conocer que los problemas más recurrentes son la falta de aulas equipadas con instrumentos digitales, el número reducido de horas de curso, la heterogeneidad de disciplinas, de niveles lingüísticos y la falta de implicación de los estudiantes [30]. En nuestra opinión, estos dos últimos aspectos están en relación directa con el dominio propiamente pedagógico y didáctico [31]. Efectivamente frente a la heterogeneidad y la falta de implicación de los estudiantes, el profesor deberá poner en práctica *sus saberes, su saber hacer y su saber ser*. Marie-Françoise Nancy-Combes afirma “*Sans motivation il n’y a pas d’apprentissage* [32]” y continúa diciendo:

Lorsque les besoins des apprenants ne sont ni urgents, ni très exigeants, c’est donc sur l’affektivité qu’il va falloir jouer dans un premier temps, de façon à créer l’intérêt et par là même la motivation. Il va (...) falloir créer chez l’apprenant un sentiment de satisfaction, de jubilation même lors de l’apprentissage. Il est important qu’apprendre soit gratifiant [33].

Así, durante “*l’acte de motivation*”, se crean varios vínculos entre el profesor y los estudiantes y se tendrá que conocer ciertos principios psicológicos para no ir contra el establecimiento de una relación empática. Por ejemplo, resulta interesante conocer, aunque sea ya más de medio siglo, las investigaciones realizadas por Elias Porter [34] sobre las diferentes actitudes que se puede tener con los estudiantes para evitar conflictos [35]. Asimismo, frente a la diversidad, los conocimientos sobre las teorías de aprendizaje (constructivista y cognitivista, por ejemplo) pueden ayudar al profesor a estructurar las etapas del aprendizaje dentro de los diferentes grupos (ej.: estructurar las tareas didácticas en relación con las etapas de compromiso-determinación, exploración e intentos, tratamiento de la información, etc. [36].

En cuanto a sus opiniones sobre *la adquisición de una formación antes de enseñar en LANSAD*, las respuestas indican que la formación de los profesores corresponde solamente a la formación dada en los concursos u oposiciones. Algunos profesores confiesan no haber tenido suficientes cursos en *Didáctica* durante su formación en la *ESPE (Ecole Supérieur du professorat et de l’Education)*; dos colegas formados en el *IUFM*, lo que hoy es la *ESPE*, confiesan:

J’ai passé 2 mois à l’IUFM avant d’intégrer l’Université comme ATER. Je n’ai reçu quasiment aucune formation pédagogique ! Je le regrette d’ailleurs. (...)”;
Absolument pas. Il s’agissait au départ de répondre à une demande sans savoir exactement comment et quoi faire [30].

El tercer punto que busca saber si *en LANSAD se da la prioridad a la transmisión de contenidos disciplinarios, lingüísticos y profesionales*, la mayoría de los profesores declaran que, en *LANSAD*, hay que ir más lejos de la simple transmisión de conocimientos, es decir, trabajar la relación *lengua-cultura*, por ejemplo. Frente a esta observación nos preguntamos, si lo que ellos consideran enseñar *lengua-cultura*, ¿corresponde simplemente enseñar la cultura de forma teórica o enseñarla a través de situaciones concretas de aprendizaje en el cual se observen los intercambios culturales? Esta última posibilidad no ha sido puesta de relieve por ningún profesor, lo que puede indicar que la pregunta no ha sido bien planteada o se ha comprendido siempre desde el punto de vista de una simple transmisión de conocimientos.

Finalmente, para el cuarto apartado destinado a recolectar opiniones sobre *formación LANSAD y las recomendaciones para reforzar la calidad de esta enseñanza*, entre las respuestas dadas, una colega afirma que la formación *LANSAD* es menos prestigiosa a los ojos de los profesores, a causa del bajo nivel de los estudiantes en la lengua meta. Los deseos del conjunto de colegas son que *LANSAD* pueda gozar de una estructura administrativa adecuada para que el profesor cumpla convenientemente sus objetivos pedagógicos y didácticos.

HACIA UNA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN *LANSAD*

De acuerdo a nuestra experiencia y de lo que se ha expuesto *in supra*, pensamos que es necesario interrogarse sobre la formación del profesor en *LANSAD*.

Si la diversidad existe a nivel de los estudiantes, de los contenidos, de las estrategias didácticas, etc., pensamos junto con Marie J. Myers (2009) que una formación sobre la manera de gestionar esta diversidad sería necesaria. Esta autora precisa :

Il est [...] important de former des enseignants de langue seconde qui soient à même de gérer le savoir-faire et le savoir-être. Nous cherchons à former des enseignants qui possèdent les qualités personnelles souhaitées pour ce métier, et qui ont, en plus, une expérience internationale et l'habitude de gérer la diversité [37].

Desde el punto de vista de la diversidad de las estrategias didácticas (*cf.: supra*), el profesor podrá deleitarse en clase si posee los conocimientos y la práctica de los diferentes recursos y de los diferentes métodos para llevar a cabo su trabajo. Las observaciones de H. Durand y V. Berceanu (1967) resumen perfectamente nuestro punto de vista:

Il est bien évident que dans l'enseignement, et j'en suis convaincue, doivent être conjugués plusieurs procédés, la variété étant de toutes façons un élément fondamental de toute bonne pédagogie (...) [38].

Il est à mon avis essentiel que les professeurs enseignant une langue étrangère à des spécialistes soient, sinon pleinement compétents dans le domaine des spécialités scientifiques et techniques concernées, du moins suffisamment réceptifs et ouverts pour être en mesure de comprendre des problèmes qui s'y rattachent.(...) Il faut (...) veiller tout particulièrement à ce que le corps enseignant soit effectivement constitué de professeurs spécialement formés chaque fois que l'enseignement poursuit un but autre que l'étude traditionnelle des langues et de la littérature étrangères [39].

Además, si, en *LANSAD*, no se puede omitir el uso de los recursos digitales, una formación sobre el conocimiento y la manipulación de esos instrumentos resulta indispensable. De hecho, como lo afirma Sonner Yildirim, Chronis Kynigos et al. (2005), estos instrumentos constituyen útiles preciosos en la medida que el profesor haya llegado a manipularlos correctamente [40].

Finalmente, en lo que concierne la comunicación en lengua extranjera y las relaciones interpersonales, una formación sobre los principios psicológicos y culturales es necesaria. Esto permitirá crear un espíritu de apertura sobre la cultura del otro y acostumbrar al alumnado a “*ne pas juger les conduites des autres à travers le filtre de [leurs] propres jalons culturels* [41]”.

Gérard M. Willems (2002) aboga por una formación del profesor en lengua en el aspecto intercultural porque, según él, se trata de preparar a los estudiantes a la verdadera comunicación que consiste en abrirse a la diferencia y a la negociación. El afirma:

L'étude de la communication interculturelle rassemble naturellement tous les professeurs de LVE et devrait à ce titre faire partie d'un programme européen (voir mondial) de formation pédagogique [42].

CONCLUSIÓN

Enseñar en *LANSAD* (*Langue pour spécialistes d'autres Disciplines*) en la Universidad en Francia puede significar, ya sea enseñar una *Lengua de Especialidad* o enseñar una *Lengua extranjera a especialistas de diferentes disciplinas*. En este artículo, se ha enfocado este último contexto.

Primero, hemos estudiado las características de esta enseñanza, sus especificidades, para examinar y reflexionar, luego, sobre la formación que se requiere por parte del profesor para enseñar en *LANSAD*. Entre los criterios mencionados, figura la formación en psicología, en didáctica y en lo intercultural. Estos tres puntos constituyen, para nosotros, los ejes prioritarios para remediar los problemas relacionados con la motivación de los estudiantes y la gestión de los grupos heterogéneos.

En este estudio se presentan reflexiones preliminares sobre las condiciones requeridas del profesor para enseñar *ELE* en la formación *LANSAD* en Francia y éstas se profundizarán en las próximas investigaciones. Sin embargo, este análisis refleja el deseo profundo de dar a conocer esta enseñanza y otorgarle el lugar que le corresponde en la enseñanza universitaria en Francia.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Jean-Pierre, Vidal (2001). "Penser le groupe: une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants", in : *Clinique de la formation des enseignants. Pratiques et logiques institutionnelles*, Ramonville Saint-Agne, Editions Erès, p. 42.
2. La explicación de estos objetivos serán detallados más tarde en el artículo
3. Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza, William McEvoy (2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères — un cadre de référence. Informe dirigido a la Dirección general de Educación y de la Cultura de la Comisión Europea*, septiembre. En línea: <URL>: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_fr.pdf, p. 11.
4. Gérard M. Willems (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'Education plurilingue. Etude de Référence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 14. En línea in : <URL> : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>
5. *Ibid.*, p. 14 e idea sacada de <URL>: <http://archive.ecml.at/mtp2/lccinte/results/fr/index.htm>
6. Gérard M. Willems (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'Education plurilingue. Etude de Référence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p. 10/ p. 6–14. En línea : <URL>: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>
7. Nadine Legros (s.d.) "La formation des enseignants et l'Education bilingue en France", p. 19. En línea : <URL> : <userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP6NatRepFR.doc>
8. Este artículo no posee fecha, pero después de los hechos citados en el artículo, pensamos que ha debido ser redactado alrededor de los años 90. Ya hace más de quince años, pero como lo veremos, más tarde, por la encuesta hecha a profesores en el 2011, esta constatación es de actualidad.
9. *Langues Etrangères Appliquées*
10. *Administration Economique et Sociale*
11. *Les Maîtrises de Sciences et Techniques*
12. *Les Maîtrises de Sciences de gestion*
13. Informe de la *Inspection Générale de l'Education Nationale* sobre la formación en los *IUFM* (*Institut universitaire de formation des maîtres*), 1996.
14. Contribución de la Conferencia de los Directores del *IUFM* en el debate sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras (1996). *La formation des enseignants de langues vivantes étrangères dans les IUFM*, Diciembre, p. 19, 20.
15. Contribución de la Conferencia de los Directores del *IUFM* sobre la "Réflexion sur l'évolution de la formation des enseignants". Aviso con destinación a los partidos políticos en vista de las elecciones presidenciales de 2012, p. 3. En línea: <URL>: <http://cdiufm.amue.fr/wp-content/uploads/2011/03/Note-aux-partis-politiques-2012.pdf>

16. Reforma universitaria en la que se quiere homogenizar las formaciones en Europa al reconocer tres niveles universitarios: la Licenciatura, el Master y el Doctorado.
17. En este artículo, en lo que se refiere al español, nos situamos dentro de una enseñanza transversal dada a diferentes disciplinas, es decir, dentro de la enseñanza *LANSAD*.
18. Jean-Louis Trouillon (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, p. 11, 12.
19. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (1967). *Les langues de spécialité. Analyse linguistique et recherche pédagogique*, Strasbourg, AIDELA (Association Internationale des Editeurs de Linguistique Appliquée), Actes du stage de Saint-Cloud, 23–30 novembre.
La lista de países que participaron en este encuentro es: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá (Quebec), España, Finlandia, Francia, Irlanda, Israel, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Rumanía, Suecia, Suiza, Checoslovaquia (hoy República Checa).
20. Si bien los especialistas reconocen que existe una diferencia entre pedagogía y didáctica (la primera designa la formación en Educación y la enseñanza dentro de la relación profesor-alumno; la segunda tiene una relación directa con la enseñanza-aprendizaje de una disciplina escolar), pensamos que el tema de este estudio abarca estos dos dominios. Se trata, por un lado, de la disciplina de Lenguas, y, por otra parte, de la investigación de parámetros que abordan todas las cualidades requeridas por el profesor para transmitir un saber disciplinario, cultural y profesional. Por consiguiente, los términos pedagógicos y didácticos se utilizarán de una manera conjunta en este artículo (Duffé Montalván, 2010: 37–41).
21. Pierre Lerat (1995). *Les Langues spécialisées*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 21.
22. En la Universidad Rennes 2, no existe aún una prueba de entrada que permita clasificar a los estudiantes según su nivel de competencias lingüísticas.
23. Los cursos de T. D. (*Travaux dirigés*) difieren de los cursos magistrales (éstos se imparten en anfiteatros) en el número de alumnos. En los T. D., en la Universidad Rennes 2 en Francia, se reúnen un máximo de cuarenta estudiantes por clase, en un aula de dimensión mediana.
24. La investigación de Anna Koenig-Wisniewska sobre la utilización del bloque numérico representa un ejemplo de lo que un profesor podría proponer para establecer una comunicación a nivel intercultural: Anna Koenig-Wisniewska, Le blogue, un espace numérique d'apprentissage collaboratif, in: <http://www.scribd.com/doc/13596472/LE-BLOGUE-UN-ESPACE-NUMERIQUE-DAPPRENTISSAGE-COLLABORATIF>.
25. El *Capès* es un Diploma para enseñar a nivel secundario y la *Agregación* da la posibilidad de enseñar, ya sea en la secundaria o en la universidad. Estos dos Diplomas son requisitos importantes para poder contratar a un futuro profesor en Lengua en la Universidad en Francia.
26. Los profesores *agrégés* son los que han obtenido el concurso de la *Agrégation*, *Los Maîtres de Conférences*, los que han preparado un doctorado y muchas veces obtenido la agregación y *los Profesores des Universités*, los catedráticos que preparan a los doctorantes.
27. Mariane Frenay, Bernadette Noël, Philippe Parmentier et al. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*, Paris, Bruxelles, de Boeck & Lacier, p. 154.
28. Sgen-CFDT, *Profession Education* (2011), n°200, février, p. 13.
29. Se presenta en anexo el cuestionario dado a los profesores con las preguntas y el número de las respuestas obtenidas.
30. Las respuestas completas de los profesores se presentan en anexo.
31. Referirse a la nota n°20.
32. Marie-Françoise Narcy-Combes (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, Ellipses, Editions Marketing, p. 49.
33. *Ibid.*
34. Aunque estas investigaciones se sitúen en medio del siglo XX, su aporte sigue siendo útil y de actualidad para establecer una relación empática con los estudiantes.
35. Elias H. Porter (1950). *Introduction to therapeutic counseling*, Boston, Houghton Mifflin Company.
36. Consultado en línea: <URL>: <http://www.ac-nice.fr/pacte/Filieres/Dijon/Travailler%20en%20groupes.htm>
37. *Ibid.*, p. 597.
38. H. Durand (1967). “Cours spéciaux et enseignement du français aux étudiants étrangers préparant un doctorat en sciences économiques”, in : *Les Langues de Spécialité. Analyse Linguistique et Re-*

cherche Pédagogique, Strasbourg, AIDELA (Association Internationale des Editeurs de Linguistique Appliquée), Actes du stage de Saint-Cloud, 23–30 novembre, p. 247.

39. V. Berceanu (1967). “Aspects linguistique et pédagogiques de la langue scientifique et technique moderne en Roumanie, in : *Les Langues de Spécialité. Analyse Linguistique et Recherche Pédagogique*, Strasbourg, AIDELA (Association Internationale des Editeurs de Linguistique Appliquée), Actes du stage de Saint-Cloud, 23–30 novembre, p. 286.
40. Sonner Yildirim, Chronis Kynigos, Dan Potolea, Bernard Dumont et Stefan Aufenanger (2005). “La formation des enseignants et leur rôle dans la société de communication”, in *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Editions Conseil de l’Europe, 2005, p. 226.
41. Marie J. Myers (2009). “Contrastes entre les formations des enseignants de langues seconde pour le secondaire et l’élémentaire : situation actuelle et nouvelles tendances”, in : *Approches comparées de l’enseignement des langues et de la formation des enseignants*, Paris, L’Harmattan, p. 597.
42. Gérard M. Willems (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l’Education plurilingue. Etude de Référence*, Conseil de l’Europe, Strasbourg, p. 10. En línea : <URL> : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>

ANEXO
CUESTIONARIO

Preguntas	1	2	3	4
	<i>Avez-vous eu des difficultés de tout genre : transmission des contenus, manque de ressources pédagogiques, travail des étudiants, communication professionnelle, etc.,... dans l’enseignement LANSAD ?</i>	<i>Avant votre première expérience en LANSAD, avez-vous suivi une formation spécifique pour exercer cette activité ?</i>	<i>A votre avis, l’enseignement de LANSAD peut-il rester seulement au niveau de la transmission des contenus ?</i>	<i>Quel est votre avis sur cette formation et quels sont vos souhaits pour que LANSAD puisse jouir d’un enseignement de qualité ?</i>
Puntos destacados	<p>8 respuestas :</p> <ul style="list-style-type: none"> — La heterogeneidad de las clases, — Falta de salas equipadas, de manuales, — Falta de implicación de los estudiantes (falta de motivación) <p>2 respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Número reducido de horas de curso. — casos raros de Indisciplina. 	<p>9 respuestas: no. Solamente la formación recibida durante la preparación de las oposiciones</p> <p>3 respuestas: formación FLE, experiencia collège-Lycée.</p>	<p>9 respuestas: éstas dan importancia a la manera de presentar los contenidos</p> <p>2 respuestas: reconocen la implicación de la relación contenido y cultura.</p> <p>1 Sí: trabajar los contenidos lengua-cultura.</p>	<p>— “Vu le niveau des étudiants, la formation LANSAD est moins valorisante que les cours pour spécialistes”.</p> <p>— “Il n’y a pas une formation LANSAD, il y a en a autant que d’enseignants et d’étudiants”.</p> <p>Los profesores desearían:</p> <ul style="list-style-type: none"> — La constitución de equipos pedagógicos específicos, — Formación para ser profesores competentes en lengua y cultura, — Aumentar el número de horas de curso. — tener aulas equipadas. — Bajar el número de estudiantes por clase de 40 a 30 ó 20 personas.

Preguntas	1	2	3	4
				— Considerar LANSAD como una enseñanza específica y no como el pariente pobre de las formaciones de las diferentes carreras.

AURA LUZ DUFFÉ MONTALVÁN

TRAINING OF LANSAD TEACHERS IN FRENCH UNIVERSITIES

This study is focusing on the Language training of the teachers in French universities, and especially on the LANSAD training (foreign languages for students studying other subjects). After a description of this training (objectives, students, methodology and pedagogy), our conclusion is that teachers have to know how to put into practice their knowledge in connection with the intercultural and psychological exchanges.

Keywords: *language teaching, language training, LANSAD, teacher, university.*

Aura Luz Duffé Montalván es Doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad Montpellier III en Francia, docente investigadora y profesora titular de Español en la Universidad Rennes 2 en este mismo país. Es miembro permanente y corresponsable del eje de investigación DILEM (Didactique des Langues et Multimédia) del equipo de investigación LIDILE EA 3874 (Linguistique et Didactique des Langues).



FÀBREGAS ALEGRET, IMMACULADA
(UNIVERSITÉ DE BRETAGNE-SUD, FRANCIA)

CREATIVIDAD LINGÜÍSTICA Y ACRONIMIA EN EL ESPACIO PENINSULAR

El trabajo que aquí presentamos se basa precisamente en la capacidad de generar un sinfín de palabras a partir de un proceso morfofonológico en concreto, el de la acronimia, y se centra en un territorio delimitado: el del español peninsular. A lo largo de nuestro estudio, mostraremos las últimas tendencias creativas en materia de acronimia durante estos últimos años en la península ibérica y lo haremos a partir de ciertas premisas que expondremos más abajo y con objetivos concretos que también especificaremos. Después de una serie de aclaraciones terminológicas, tendremos como terreno de observación un corpus que también presentaremos a continuación y cuyo análisis nos permitirá sacar algunas conclusiones.

Palabras clave: *español peninsular, acronimia, creatividad lingüística.*

La capacidad que tiene el ser humano de hablar es inseparable de la facultad que tiene de crear nuevas palabras. Ya lo decía el malogrado lingüista Fernández-Sevilla (Granada 1940–1985) hace unos cuantos años [1]. Partiendo de la base de que toda lengua viva renueva permanentemente su arsenal léxico [2], el presente estudio es el resultado de una serie de reflexiones alimentadas por nuestro análisis en los procesos neológicos. A través de ellos hemos podido constatar que la evolución de la lengua se encuentra en una encrucijada donde aparecen constantes dicotomías. No cabe duda de que la lengua es el reflejo de una sociedad y no es de extrañar que las contradicciones del comportamiento humano repercutan en la lengua vehicular de esa sociedad. Los cambios lingüísticos, y en definitiva los procesos neológicos, encierran dos tendencias contrapuestas: la innovación y la conservación. Toda transformación experimentada en la lengua tiene que ver con la capacidad creativa y, por consiguiente, innovadora. Al mismo tiempo, todo proceso de cambio lingüístico está sometido a la percepción, la cual juega un papel imprescindible en la difusión del cambio, o sea en el mantenimiento de dicho cambio. Por lo tanto, ambas tendencias, creación o innovación por un lado, y mantenimiento o conservación por otro, son contradictorias pero complementarias en los procesos neológicos [3].

Simultáneamente, observamos que los procesos neológicos basados en criterios morfológicos son muy variados. Los neologismos por sufijación, prefijación y composición demuestran la tendencia al alargamiento de las palabras. Lo mismo diremos refiriéndonos a la creación de archisílabos: *complementar* por *completar*, *concretizar* por *concretar*, *marginalización* por *marginación*, etc. Ese tipo de neologismo, que “consiste en sustituir voces patrimoniales mediante innovaciones léxicas formadas por una o más afijaciones sucesivas desde la base patrimonial” [4], convive con el fenómeno inverso del

truncamiento. De nuevo, ambas tendencias, el gusto por el alargamiento silábico [5] y el gusto por el acortamiento de las palabras, convergen en la evolución de la lengua.

Centrémonos precisamente en uno de los procesos de acortamiento: la acronimia. Así como los procesos de abreviación [6] y de formación de siglas [7] son una clara muestra de la tendencia a la reducción silábica y por consiguiente a la “economía lingüística” [8], no es el caso del fenómeno de la acronimia. En realidad, la acronimia es un proceso en el que, una vez más, cohabitan dos tendencias aparentemente contradictorias: la simplificación (o acortamiento) y la acumulación (o composición). Entendiendo la acronimia como el proceso que interviene “en la formación de una palabra a partir de dos, o muy raramente, tres unidades léxicas, estando representada, al menos una de ellas, por un fragmento (una o más sílabas) de su significante” [9], constataremos que ese mecanismo encierra esas dos tendencias aparentemente contradictorias pero, al fin y al cabo, complementarias.

La variedad terminológica a la que asistimos para referirnos a los acrónimos pone en evidencia su doble carácter. En inglés se habla a menudo de *blending process* [10] para designar el mencionado proceso, y asimismo el término *acronym*, aparecido en Estados Unidos [11] a principios de los años cuarenta para evocar lo que ya en el mundo clásico se conocía como sigla, todavía hoy se utiliza con frecuencia para referirse a las siglas lexicalizadas como por ejemplo *radar* [12]. Además, la etimología “acrónimo” (*acro+ónimo*) nos recuerda que se trata de un compuesto de “extremo” y “nombre” y que por lo tanto responde al concepto de sigla. Sin embargo, Guilbert [13], en su manual sobre la creatividad léxica, usa el término “acrónimo” (*acronyme* en francés) para referirse no a lo que correspondería a las siglas sino al concepto que hemos mencionado más arriba. La lengua francesa es generosa en términos en el momento de referirse a ese tipo de proceso neológico: *mot-valise*, *mot-portemanteau* hacen hincapié en el aspecto de la acumulación, mientras que *mot-centaure*, *mot tiroir*, *mot gigogne* ponen el acento en el del acortamiento. También se utilizan los términos *télescopeage* o *emboîtement* [14].

Sea como sea, la fluctuación terminológica referente a ese tipo de proceso neológico morfológico (y a la vez sintáctico y fonológico) constituye un indicio de su doble faceta donde confluyen el aspecto del acortamiento y el de la acumulación. En tal confluencia, los acrónimos son un buen escenario de la actividad innovadora de la lengua. Pero nos podemos preguntar hasta qué punto son novedosos. Es evidente que cualquier neologismo es intrínsecamente novedoso, pues la novedad reside en la aparición de algo que no existía. Efectivamente los neologismos son lexias “nuevas” por definición. Sin embargo, en el momento de analizar los neologismos obtenidos por un proceso de acronimia, observamos que la evolución de la lengua busca, de una manera u otra, no solamente el cambio sino también el mantenimiento de ciertos aspectos morfosintácticos. Observamos que buena parte de los neologismos por acronimia son una muestra de la búsqueda, o de la recreación, de la lengua clásica.

Para demostrar el aire clasicizante de la neología por acronimia en español en nuestros días, analizaremos un corpus que hemos constituido gracias a nuestra colaboración con el *Observatori de Neologia* (OBNEO) [15] de la universidad Pompeu Fabra de Barcelona. A partir de la base de datos de dicho observatorio, hemos confeccionado un corpus de neologismos obtenidos por acronimia procedentes de la red NEOROC, correspondiendo asimismo a los territorios de Alicante, Baleares, Barcelona, Cádiz, Madrid, Málaga, Murcia, País Vasco-Navarra, Salamanca, Valencia. Tal variedad de ámbitos geográficos nos aporta una visión de la actividad neológica en términos de acronimia en buena parte del territorio peninsular. Desde un punto de vista cronológico, nuestro corpus recoge los resultados de los datos obtenidos desde 2008 hasta 2015 y contiene 156 lemas [16] acronímicos. He aquí pues los neologismos que integran nuestro corpus con el desglose formal de cada lema:

	LEMAS	CONSTITUYENTES [17]
1	<i>abusubida</i> (f)	<i>abuso + subida</i>
2	<i>aceituning</i> (m)	<i>aceituna + tuning (neol.)</i>
3	<i>acronismo</i> (m)	<i>acrónimo + anacronismo</i>
4	<i>alcolock</i> (m)	<i>alcohol + lock</i>
5	<i>arteficial</i> (adj)	<i>arte + artificial</i>
6	<i>austericidio</i> (m)	<i>austeridad + suicidio</i>
7	<i>autotanque</i> (m)	<i>automóvil + tanque</i>
8	<i>bacrim</i> (f)	<i>banda + criminal</i>
9	<i>baja-med</i> (adj)	<i>Baja California + Mediterránea</i>

	LEMAS	CONSTITUYENTES [17]
10	<i>banderolatría</i> (f)	<i>bandera + idolatría</i>
11	<i>baticate</i> (m)	<i>batido + aguacate</i>
12	<i>biciclown</i> (m)	<i>bicicleta + clown</i>
13	<i>bicifestación</i> (f)	<i>manifestación + bicicletas</i>
14	<i>bicipoli</i> (m)	<i>bicicleta + policía</i>
15	<i>bicitaxi</i> (m)	<i>bicicleta + taxi</i>
16	<i>boliburgués</i> (adj)	<i>bolivariano + burgués</i>
17	<i>boligarca</i> (m)	<i>bolivariano + oligarca</i>
18	<i>botox</i> (m)	<i>botulínica + toxina</i>
19	<i>brangelina</i> (m pl)	<i>Brad + Angelina</i>
20	<i>bricojardinería</i> (f)	<i>bricolaje + jardinería</i>
21	<i>bridgegate</i> (m)	<i>bridge + watergate</i>
22	<i>burkini</i> (m)	<i>burqa + bikini</i>
23	<i>cablegate</i> (m)	<i>cables diplomáticos + watergate</i>
24	<i>cajistura</i> (f)	<i>caja + escultura</i>
25	<i>candigala</i>	<i>candidatas + gala</i>
26	<i>cantactor</i> (m)	<i>cantante + actor</i>
27	<i>cataloguiño</i> (m)	<i>catálogo + guiño</i>
28	<i>cicloturístico</i> (adj)	<i>bicicleta + turístico</i>
29	<i>citricultor</i> (m)	<i>cítrico + agricultor</i>
30	<i>climagate</i> (m)	<i>climático + watergate</i>
31	<i>codec</i> (m)	<i>codificador + decodificador</i>
32	<i>coltán</i> (m)	<i>columbio + tantalio</i>
33	<i>concienciadiazación</i> (f)	<i>conciencia + idiotización</i>
34	<i>concurshow</i> (m)	<i>concurso + show</i>
35	<i>condo-hotel</i> (m)	<i>condominio + hotel</i>
36	<i>conspiranoia</i> (f)	<i>conspiración + paranoia</i>
37	<i>conspiranoico</i> (m, adj)	<i>conspiración + paranoico</i>
38	<i>corrupsoe</i> (m)	<i>corrupción + PSOE</i>
39	<i>crackberry</i> (f)	<i>crack + blackberry</i>
40	<i>creditrans</i> (m)	<i>crédito + transporte</i>
41	<i>cuatrola</i> (f)	<i>cuatro + trola</i>
42	<i>cubazuela</i> (f)	<i>Cuba + Venezuela</i>
43	<i>chisneto</i> (m)	<i>chiste + soneto</i>
44	<i>chocolaterapia</i> (f)	<i>chocolate + terapia</i>
45	<i>dicciopirata</i> (m)	<i>diccionario + pirata</i>
46	<i>dictablanda</i> (f)	<i>dictadura + blanda</i>
47	<i>discomovida</i> (f)	<i>discoteca + movida</i>
48	<i>discomóvil</i> (f)	<i>discoteca + móvil</i>
49	<i>docu-drama</i> (m)	<i>documental + drama</i>
50	<i>docu-lujo</i> (m)	<i>documental + lujo</i>
51	<i>docu-parodia</i> (f)	<i>documental + parodia</i>
52	<i>docu-reality</i> (m)	<i>documental + realityshow</i>
53	<i>docushow</i> (m)	<i>documental + show</i>
54	<i>dramedia</i> (f)	<i>drama + comedia</i>
55	<i>ecolojeta</i> (m)	<i>ecologista + jeta</i>
56	<i>ecolonazi</i> (m)	<i>ecologista + nazi</i>
57	<i>econoblog</i> (m)	<i>economía + weblog</i>
58	<i>electrolinera</i> (f)	<i>electricidad + gasolinera</i>

	LEMAS	CONSTITUYENTES [17]
59	<i>electropop</i> (m, adj)	<i>electrónico + pop</i>
60	<i>electrorock</i> (m)	<i>electrónico + rock</i>
61	<i>enogastronómico</i> (adj)	<i>enológico + gastronómico</i>
62	<i>espectautor</i> (m)	<i>espectador + autor</i>
63	<i>espeleoventura</i> (f)	<i>espeleología + aventura</i>
64	<i>euribor (euríbor)</i> (m)	<i>European + Interbank Offered Rate</i>
65	<i>experiendizaje</i> (m)	<i>experiencia + aprendizaje</i>
66	<i>externacionalización</i> (f)	<i>externo + nacionalización</i>
67	<i>extimidad</i> (f)	<i>externo + intimidad</i>
68	<i>fantaterror</i> (m)	<i>fantástico + terror</i>
69	<i>farmaciadustria</i> (f)	<i>farmacia + industria</i>
70	<i>farmaquímica</i> (f)	<i>farmacia + química</i>
71	<i>feminazi</i> (f)	<i>feminista + nazi</i>
72	<i>ferrolinera</i> (f)	<i>ferrovial + gasolinera</i>
73	<i>flexiseguridad</i> (f)	<i>flexibilidad + seguridad</i>
74	<i>floriental</i> (adj)	<i>flor + oriental</i>
75	<i>flotel</i> (m)	<i>flotante + hotel</i>
76	<i>flutinet</i> (m)	<i>flute + clarinet (flauta + clarinete)</i>
77	<i>fornifollar</i>	<i>fornicar + follar</i>
78	<i>fosfoyeso</i> (m)	<i>ácido fosfórico + yeso</i>
79	<i>fotoblog</i> (m)	<i>fotografía + weblog</i>
80	<i>frontenis</i> (m)	<i>frontón + tenis</i>
81	<i>gastrobar</i> (m)	<i>bar + gastronómico</i>
82	<i>gastrocultural</i> (adj)	<i>gastronómico + cultural</i>
83	<i>gastropub</i> (m)	<i>pub + gastronómico</i>
84	<i>gerontolescente</i> (m)	<i>gerontólogo + adolescente</i>
85	<i>glocal</i> (adj)	<i>global + local</i>
86	<i>guarromántico</i> (adj)	<i>guarro + romántico</i>
87	<i>hacktivista</i> (m)	<i>hacker + activista</i>
88	<i>hackathon</i> (m)	<i>hacker + marathón</i>
89	<i>heliesquí</i> (m)	<i>helicóptero + esquí</i>
90	<i>hispabono</i> (m)	<i>hispano + bono</i>
91	<i>ibercurso</i> (m)	<i>Íbero + curso</i>
92	<i>infocomercial</i> (m)	<i>información + comercial</i>
93	<i>info-comunicación</i> (f)	<i>información + comunicación</i>
94	<i>infoentretenimiento</i> (m)	<i>información + entretenimiento</i>
95	<i>infoocio</i> (m)	<i>información + ocio</i>
96	<i>infoshow</i> (m)	<i>informativo + show</i>
97	<i>infoxicación</i> (f)	<i>información + intoxicación</i>
98	<i>infoxicar</i> (v)	<i>información + intoxicar</i>
99	<i>insostemible</i> (adv)	<i>insostenible + temible</i>
100	<i>internetual</i> (adj)	<i>internet + intelectual</i>
101	<i>jeggin</i> (m)	<i>jeans + leggin</i>
102	<i>jiracebra</i> (f)	<i>jirafa + cebra</i>
103	<i>jumentud</i> (f)	<i>jumento + juventud</i>
104	<i>lenguagate</i> (m)	<i>lengua + watergate</i>
105	<i>lipotransferencia</i> (f)	<i>liposucción + transferencia</i>
106	<i>lopezenglish</i> (m)	<i>lopez + english</i>
107	<i>macarronglish</i> (m)	<i>macarrónico + english</i>

	LEMAS	CONSTITUYENTES [17]
108	<i>malware</i> (m)	<i>malicious (malo) + software</i>
109	<i>matasuno</i> (adj)	<i>matar + Batasuna</i>
110	<i>mecatrónica</i> (f, adj)	<i>mecánica + electrónica</i>
111	<i>merkelvélico</i> (adj)	<i>merkel + maquiavélico</i>
112	<i>metrosexual</i> (m, adj)	<i>metrópolis + sexual</i>
113	<i>mimofante</i> (m)	<i>mimoso + elefante</i>
114	<i>multiverso</i> (m)	<i>múltiple + universo</i>
115	<i>nutrigenética</i> (f)	<i>nutrición + genética</i>
116	<i>nutracéutico</i> (m, adj)	<i>nutrición + farmacéutico</i>
117	<i>paleobiólogo</i> (m)	<i>paleólogo + biólogo</i>
118	<i>periolisto</i> (m)	<i>periodista + listo</i>
119	<i>petrocracia</i> (f)	<i>petróleo + democracia</i>
120	<i>poliespán</i> (m)	<i>poliestireno + expandido</i>
121	<i>portuñol</i> (m)	<i>portugués + español</i>
122	<i>presinodal</i> (adj)	<i>presidencia + sínodo</i>
123	<i>problemayor</i> (m)	<i>problema + mayor</i>
124	<i>prosumidor</i> (m)	<i>profesional + consumidor</i>
125	<i>proteómica</i> (adj)	<i>proteína + genómica</i>
126	<i>psicotrónico</i> (adj)	<i>psicópata (psicólogo) + electrónico</i>
127	<i>publireportaje</i> (m)	<i>publicidad + reportaje</i>
128	<i>recienclaje</i> (m)	<i>reciclaje + anclaje</i>
129	<i>resofónico</i> (adj)	<i>resonador + fónico</i>
130	<i>restobar</i> (m)	<i>restaurante + bar</i>
131	<i>robocordones</i> (m)	<i>robot + cordones</i>
132	<i>robolucionario</i> (m)	<i>robo + revolucionario</i>
133	<i>rockumental</i> (m)	<i>rock + documental</i>
134	<i>rurbano</i> (adj)	<i>rural + urbano</i>
135	<i>saleoducto</i> (m)	<i>sal + conducto</i>
136	<i>senebarakaldés</i> (adj)	<i>senegalés + barakaldés</i>
137	<i>servicentro</i> (m)	<i>servicio + centro</i>
138	<i>sociolisto</i> (m)	<i>socialista + listo</i>
139	<i>sociovergencia</i> (f)	<i>socialismo + convergencia</i>
140	<i>sostemible</i> (adj)	<i>sostenible + temible</i>
141	<i>tabléfono</i> (m)	<i>tableta + teléfono</i>
142	<i>tabletófono</i> (m)	<i>tableta + teléfono</i>
143	<i>tampodka</i> (m)	<i>tampón + vodka</i>
144	<i>teleñeco</i> (m)	<i>televisión + muñeco</i>
145	<i>textrónica</i> (adj)	<i>textil + electrónica</i>
146	<i>trivote</i> (m)	<i>triple + pivote</i>
147	<i>trixi</i> (m)	<i>triciclo + taxi</i>
148	<i>tuitertura</i> (f)	<i>tuitear + literatura</i>
149	<i>tuper-sex</i> (m)	<i>tuperware + sexo</i>
150	<i>venecuba</i> (f)	<i>Venezuela + Cuba</i>
151	<i>vladivideo</i> (m)	<i>Vladimiro + vídeo</i>
152	<i>webisodio</i> (m)	<i>web + episodio</i>
153	<i>wi-fi (wifi)</i> (m, f, adj)	<i>wireless + fidelity</i>
154	<i>youthquake</i> (m)	<i>youth + earthquake</i>
155	<i>zetapito</i> (m)	<i>Zapatero + pito</i>
156	<i>zurracapiña</i> (f)	<i>zurracapote + piña</i>

Ocupémonos primero de un aspecto morfosintáctico. Al observar los constituyentes de los distintos acrónimos, nos damos cuenta de que las combinaciones que resultan son variadas: <Sust. + Sust.> (*abusubida*, *acronismo*, *alcolock*, *austericidio*, *autotanque*, *banderolatría*, *baticate*, *biciclown*, *bicifestación*, *bicipoli*, *bicitaxi*, *brangelina*, *bricojardinería*, etc.), <Adj. + Adj.> (*boliburgués*, *enogastronómico*, *gastrocultural*, *glocal*, etc.), <Sust. + Adj.> (*artificial*, *bacrim*, *conspiranoico*, *dictablanda*, *floriental*, *infocomercial*, etc.), <Adj. + Sust.> (*boliburgués*, *boligarca*, *botox*, *climagate*, *electropop*, etc.), <V + Sust.> (*mata-suno*), <Sust. + V> (*aceituning*, *infoxicar*, *tuitertura*), <V + V> (*fornifollar*, *infoxicar*). Dentro de dicha casuística tan variada, si nos fijamos en las estructuras del tipo <Sust. + Sust.> y del tipo <Adj. + Sust.>, constatamos una clara tendencia a combinar los dos elementos constituyentes de tal manera que el elemento determinado no aparece en primer lugar sino en segundo.

En cuanto a la estructura <Sust. + Sust.>, observamos dos posibilidades. O bien los dos sustantivos guardan una relación de yuxtaposición: *austericidio* (*austeridad* + *suicidio*), *bicitaxi* (*bicicleta* + *taxi*), *cajitura* (*caja* + *escultura*), etc. O bien mantienen una relación hipotáctica y en ese caso encontramos dos tipos de estructura sintáctica. En algunos casos, que son pocos, se mantiene el orden de los constituyentes: *baticate* (*batido de aguacate*), *infoocio* (*información de ocio*). En la mayoría de los casos asistimos a la inversión del orden de los constituyentes, de manera que la base semántica (o elemento determinado) se coloca en segundo lugar: *banderolatría* (*idolatría de la bandera*), *bicifestación* (*manifestación con bicicleta*), *candigala* (*gala de candidatas*), *econoblog* (*blog de economía*), *electrolinera* (*gasolinera de electricidad*), *heliesquí* (*esquí con hélice*), *nutracéutico* (*farmacéutico de nutrición*), *petrocracia* (*democracia del petróleo*), *saleoducto* (*conducto para la sal*), *servicentro* (*centro de servicio*), *teleñeco* (*muñeco de televisión*), *vladivideo* (*video sobre Vladimiro*).

Con respecto a la estructura resultante <Adj. + Sust.>, es evidente que también se ha invertido el orden de los constituyentes y la base semántica también se ha desplazado para ocupar el segundo lugar de la combinación: *boliburgués* (*burgués bolivariano*), *externacionalización* (*nacionalización externa*), *feminazi* (*nazi feminista*), *gastrobar* (*bar gastronómico*), *mimofante* (*elefante mimoso*).

Podemos pues afirmar que la estructura <determinado + determinante>, que es la propia del español, se ha sustituido por la estructura <determinante + determinado>. Podríamos suponer que la influencia anglosajona [18] (*workbook* “libro de trabajo”, *my parents house* “casa de mis padres”) ha intervenido en la estructura resultante española. Sin embargo, la estructura <determinante + determinado> corresponde a la estructura tipo de la composición clásica [19] (*cosmología* “discurso del cosmos”).

Desde un punto de vista morfológico, también observamos en los procesos acronímicos la tendencia clasicizante a través de la colocación en primer lugar de un segmento truncado que aparece de manera recurrente. Si observamos los casos *biciclown*, *bicifestación*, *bicipoli*, *bicitaxi*; *docu-drama*, *docu-lujo*, *docu-reality*, *docu-show*; *ecolajeta*, *ecolonazi*; *gastrobar*, *gastrocultural*, *gastropub*; *infocomercial*, *infocomunicación*, *infoocio*, *infoentretenimiento*, etc., nos percatamos de que dichos acrónimos comparten el primer segmento, el cual se ha truncado, y el cual se ha convertido, en definitiva, en un tema de composición culta. Efectivamente “la frecuente aparición de determinados segmentos léxicos en la formación de acrónimos ha dado lugar a formas lingüísticas que funcionan como temas de compuestos cultos” [20]. Para designar ese tipo de segmentos se habla a menudo de “pseudoprefijos” o “prefijoides” ya que “se anteponen a una palabra simple y dan como resultado otra en nada distinta de la que se forma con el prefijo” [21]. Podemos pues afirmar que tal fenómeno nos lleva a poder considerar los acrónimos en cuestión como nuevos compuestos [22]. Sea como sea, se trata, claro está, de combinaciones que alcanzan el modelo de la composición culta.

Un tercer aspecto clasicizante viene dado por una cuestión de tipo morfofonológico. Si nos fijamos en las creaciones acronímicas de nuestro corpus como *baticate*, *candigala*, *citricultor*, *feminazi*, *multiver-so*, *publireportaje*, *servicentro*, observamos que todos ellos presentan una *-i* al final del primer constituyente. Es evidente que nos recuerdan las “formas apocopadas con pseudolatizaciones en *-i* (*cuadri-maxi-*, *mili-*, *mini-*, *multi-*, *pluri-*, etc.)” [23]. Además, el aire latinizante de la *-i*, que al fin y al cabo se encuentra entre los dos constituyentes, viene dado por la frecuente utilización en los compuestos latinos con una *-i-* de transición como en *ver-i-ficare*, *terg-i-versari*, *plen-i-lunium*. Esta *-i-* que no era más que un ornamento en latín, y que además dejaba pensar en el genitivo latín, ha propiciado, según Alvar & Pottier [24], la creación de compuestos como *alabierto*, *manilargo*, *pelirrojo*, *carirredondo*, en los cuales “el significado de *-i-* recurre junto al lexema nominal con que aparece señalando posesión: pelirrojo “que tiene rojo el pelo” [25]. No cabe duda pues del carácter clasicizante de los acrónimos que contienen una *-i-* al final del primer segmento.

Así pues, hemos podido constatar que las creaciones acronímicas de nuestro corpus reflejan una clara capacidad innovadora de la lengua española en territorio peninsular durante estos últimos años. Sin embargo, el aspecto novedoso que encierran los neologismos por acronimia convive con una búsqueda de rasgos clásicos tanto a nivel morfológico, como sintáctico y fonológico. La estructura resultante <determinante + determinado>, la recurrencia a segmentos considerados como prefijoides o pseudoprefijos, y la frecuente presencia de una *-i-* entre los dos segmentos fusionados, son claras muestras de tal tendencia clasicizante y en definitiva conservadora. Podemos afirmar que innovación y conservación son dos aspectos aparentemente contradictorios pero que intervienen simultáneamente en la evolución de la lengua española.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Con motivo de la inauguración del *XX Curso de Estudios Hispánicos de la Universidad de Granada*, Julio Fernández-Sevilla pronunció la conferencia titulada “Neología y neologismo en español contemporáneo” en la que decía: “Entendiendo el neologismo como palabra de nueva creación, nos sitúa en la perspectiva teórica de considerar la facultad de creación de palabras nuevas como inherente a la actividad del lenguaje, y a la palabra nueva como un enriquecimiento del léxico y con mayor precisión a cada cosa, a cada concepto y a cada relación de pensamiento”. FERNÁNDEZ-SEVILLA Julio (1983). *Neología y neologismo en español contemporáneo*. Granada, Editorial Don Quijote, p. 22.
2. Para la temática de la renovación del léxico en relación con la vitalidad de una lengua: CABRÉ M^a Teresa et alii (2000). “Evaluación de la vitalidad de una lengua a través de la neología”, CHEVALIER Jean-Claude & DELPORT Marie-France (éd.), *La Fabrique des mots. La néologie ibérique*. Paris, Presses de l’université de Paris-Sorbonne, pp. 91–130.
3. ALCOBA RUEDA Santiago (2012). “Morfología de las palabras archisílabas actuales / The morphology of current archisilabic words”, MONTORO DEL ARCO Esteban T. (ed.), *Neología y creatividad lingüística. Anejo n° 77, Quaderns de Filologia*. València, Universitat de València, p. 16.
4. Id., p. 16.
5. ARTETA A. (2005). “Arrecian los archisílabos. El País. <http://elpais.com/articulo/opinion/Arrecian/archisilabos/elpepiopi/20050810elpepiopi_5/Tes> [acceso: 8/10/2011].
6. Aunque en un sentido amplio, el término “abreviación” indica la reducción formal de un segmento lingüístico, ya sea por abreviatura, sigla, acronimia o elipse, aquí entendemos por abreviación el proceso neológico que consiste en la supresión de una parte de una palabra o bien de un sintagma. Según el lugar donde se ha producido la abreviación, hablamos de aféresis (parte inicial), apócope (parte final) o síncope (parte interna): FÀBREGAS ALEGRET Immaculada (2014). *La fabrication des néologismes. La troncation en espagnol et en catalan*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 26–28.
7. La formación de siglas (o siglación) corresponde al proceso neológico de reducción de un sintagma dejando la letra inicial de cada uno de los constituyentes que integran dicho sintagma: FÀBREGAS ALEGRET Immaculada (2014). *La fabrication des néologismes. La troncation en espagnol et en catalan*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 28–30.
8. CASADO VELARDE Manuel (1999). “Otros procesos morfológicos: Acortamientos, formación de siglas y acrónimos”, BOSQUE Ignacio & DELMONTE Violeta (ed.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe, p. 5081.
9. Id., p. 5085.
10. FÀBREGAS Immaculada & AR ROUX David (2014). “The creativity of the Catalan language analyzed through the blending process”, *Catalan Review*, Vol. XXVII, Liverpool University Press.
11. MARTÍNEZ DE SOUSA José (1997). “Abreviacions”, *Llengua i ús*, 10, pp. 27–30, <http://www-6gencat.cat/llengua/liu/10_43.pdf> [acceso: 9/12/2015].
12. RULL Xavier (2009). “La lexicalització de sigles: pautes i propostes”, *Revista anual de la Societat Catalana de Llengua i Literatura*, 18, pp. 475–523.
13. GUILBERT Louis (1975). *La Créativité lexicale*. Paris, Librairie Larousse.
14. MORTUREUX Marie-Françoise (2008) [2004], *La Lexicologie entre langue et discours*. Paris, Armand Colin.
15. El Observatori de Neologia (OBNEO) se fundó en 1988 bajo la dirección de la Doctora Maria Teresa Cabré Castellví en la universidad de Barcelona con el objetivo de analizar la aparición de

neologismos en catalán y español. A partir del 1999 pasó a depender del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la universidad Pompeu Fabra y se financia gracias a la aportación de varios organismos: Institut d'Estudis Catalans, Larousse, Instituto Cervantes y Unión Latina. Cuenta con varias redes nacionales e internacionales de investigadores, entre las cuales destacamos NEOROC y NEOXOC. La Red de observatorios de neología del castellano en el ámbito peninsular, (NEOROC), creada en 2004, está dedicada al estudio de la actividad neológica en las diferentes variantes del español en la Península Ibérica. Cuatro años más tarde, se creó la Xarxa d'observatoris de la llengua catalana con el fin de detectar neologismos en las variantes de la lengua catalana. En ambas redes, cada grupo de investigadores (o "nodo") corresponde a distintos territorios lingüísticos y, a partir de la prensa y de los medios audiovisuales respectivos, lleva a cabo la detección de neologismos transmitiendo periódicamente los resultados a la plataforma de trabajo en línea OBNEO. Todos los grupos se ciñen a la metodología del Observatori de Neologia. Cf. <www.iula.upf.edu/recurs04.htm> [acceso: 20/12/2015].

16. Entendemos por "lema" la forma tipo de una palabra que permite agrupar en una misma entrada las distintas realizaciones que puede adquirir dicha palabra en el discurso. Por ejemplo, las formas alto, alta, altos, altas corresponden al lema alto.
17. El desglose formal que aquí presentamos es el resultado de la reconstitución basada en nuestra propia competencia lingüística.
18. CASADO VELARDE Manuel (1999). "Otros procesos morfológicos: Acortamientos, formación de siglas y acrónimos", BOSQUE Ignacio & DELMONTE Violeta (ed.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Madrid, Espasa Calpe, p. 5085.
19. GUILBERT Louis (1975). La Créativité lexicale. Paris, Librairie Larousse, p. 240; MORTUREUX Marie-Françoise (2008) [2004], La Lexicologie entre langue et discours. Paris, Armand Colin, p. 56.
20. CASADO VELARDE Manuel (1999). "Otros procesos morfológicos: Acortamientos, formación de siglas y acrónimos", BOSQUE Ignacio & DELMONTE Violeta (ed.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Madrid, Espasa Calpe, p. 5089.
21. ALVAR Manuel & POTTIER Bernard (1993). Morfología histórica del español. Madrid, Editorial Gredos, p. 417.
22. Para el estudio de la creación de nuevos compuestos con prefijos: ESTOPÀ Rosa (1990). "Neologisms at the boundaries of prefixation, composition and syntagmatic composition in Catalan: controversial and open questions", Organon. Termisul 20 anos: Terminologia, Terminografia et Tradução, 50, vol. 25, Brasil.
23. ALVAR Manuel & POTTIER Bernard (1993). Morfología histórica del español. Madrid, Editorial Gredos, p. 349.
24. Id., p. 326.
25. MANTECA ALONSO-CORTÉS Ángel (1987). Lingüística general. Madrid, Ediciones Cátedra.

IMMACULADA FÀBREGAS ALEGRET

LINGUISTIC CREATIVITY AND ACRONYMIC DERIVATION IN THE PENINSULAR SPANISH

The investigation that we present is based on the ability to generate an endless number of words from a morphophonological process, in particular, acronymic derivation. We center our work on a delimited territory: the peninsular Spanish. Throughout our study, we'll show the latest creative tendencies in the subject of acronymic derivation in the Iberian Peninsula, using certain premises and targets that we'll specify further. After a series of terminological clarifications, we'll take as an observation area a lexical corpus that we'll present and which analysis will allow us to draw some conclusions.

Key words: *peninsular Spanish, acronymic derivation, linguistic creativity.*

Immaculada Fàbregas Alegret es Doctora en Lingüística General y profesora titular de español en la Universidad Bretagne-Sud, Lorient.



RODRÍGUEZ GALLARDO, ÁNGEL
RODRÍGUEZ SALGADO, LAURA
VÁZQUEZ SILVA IRIA
(UNIVERSIDADE DE VIGO, ESPAÑA)

ACTOS DE HABLA EN MUJERES INMIGRANTES

A partir de los datos del Proyecto Mujer Inmigrante, Lengua y Sociedad: Nuevas Perspectivas para la integración, desarrollado en la Universidad de Vigo, analizamos las relaciones entre el uso de determinados actos de habla y los procesos de asimilación, adaptación, integración o mantenimiento cultural y lingüístico que muestran las mujeres inmigrantes en la comunidad de recepción, en este caso, un territorio autónomo de España, Galicia.

Palabras clave: *Inmigración, actos de habla, asimilación, adaptación, integración, mantenimiento.*

MUJER, LENGUA Y SOCIEDAD

En el proyecto de investigación *Muller inmigrante, lingua e sociedade. Novas perspectivas para a integración* (MILES) [1] estamos analizando dos tipos de datos vinculados a situaciones de contacto cultural-lingüístico y a mujeres incluidas en colectivos en riesgo de exclusión.

En general, nos interesan cuestiones relacionadas con la sociolingüística (aculturación, etnolingüística, usos y actitudes lingüísticas hacia el mantenimiento y el bilingüismo) y el género (esfera pública y privada, redes de solidaridad, visibilidad), pero también hacemos hincapié en cómo se producen los procesos de integración de las comunidades inmigrantes desde una óptica sociolaboral (trayectorias, precariedad). Obviamente valoramos el *background* cultural y lingüístico de las mujeres para comprender su proceso de integración en la sociedad receptora, en este caso en Galicia. En este proceso tan complejo influyen ciertas singularidades lingüísticas y culturales, pero también la posición o rol social que las mujeres ocupan en su esfera de sociabilidad y en el nuevo escenario social. En realidad, intervienen muchos otros aspectos, poco tratados hasta ahora o empleados de otra manera, con resultados diversos. Cuando Blommaert [2] habla de “sociolingüística de la movilidad” o Vertovec [3] lo hace de “superdiversidad”, estamos dentro de un contexto de análisis que asume que tanto las lenguas como las identidades no son estáticas, pero tampoco lo son los procesos en el mantenimiento o en la integración lingüística-cultural.

En general, creemos que en la integración de las comunidades inmigrantes — y, en este caso, de las mujeres — no importa solo el aprendizaje de la cultura y de la lengua de destino, sino que también interesa el mantenimiento de su acervo cultural y lingüístico de origen [4]. Ello ha sido relevante en algunos trabajos realizados con estudiantes inmigrantes, puesto que tal mantenimiento influye en su éxito

curricular [5]. Así mismo, el apoyo institucional ocupa un papel fundamental en ese mantenimiento, como en el caso de la comunidad turca en Australia [6]. En general, aunque no haremos expresamente referencia a ellos, se han analizado muchos de los factores que influyen en la retención lingüística y cultural (existencia de 'islas o enclaves' lingüísticos, bajo nivel de exogamia, actitudes positivas, la presencia de otras generaciones familiares, los viajes a la tierra de origen, dominio de otros lenguajes) así como otros que los contrarrestan y favorecen el cambio lingüístico (la urbanización, la ausencia de un estatus lingüístico frente a la lengua dominante y la ausencia de aprendizaje lingüístico en otras lenguas en la escuela) [7].

Hay varios modos de abordar el mantenimiento lingüístico y cultural de las mujeres inmigrantes, en especial si lo que se tiene en cuenta es el proceso de construcción identitaria en clave de género. En esta línea de investigación, interesa conocer sus prácticas, actitudes, expectativas y demandas en destino respecto del mantenimiento de sus lenguas y de sus culturas de origen y de su proceso de integración. No obstante, como apunta Krefeld al hablar de "lingüística de la migración" [8: 54], cada hablante ocupa un espacio individual y comunicativo con el uso de una serie de rutinas particulares y de marcas singulares que le ayudan o le facilitan sus diversas tareas comunicativas diarias. Es más, incluso en comunidades o grupos de migrantes cohesionados, las variaciones lingüísticas tienden a singularizarse para conformar espacios comunicativos individuales. Haremos referencia a este aspecto a lo largo del trabajo.

METODOLOGÍA

En MILES estamos trabajando con varios procedimientos metodológicos para la obtención y análisis de datos del lenguaje hablado. Inicialmente, hemos optado por entrevistas semidirigidas sobre actitudes, prácticas y conceptos vigentes en una cultura, así como los estereotipos, opiniones y valoraciones en el campo de la comunicación intercultural. Una entrevista con los interlocutores de la comunicación es un buen método para obtener datos sobre la percepción, la interpretación y la valoración de encuentros interculturales. Siguiendo la línea de Antaki y Widdicombe [9], la construcción de la identidad se realiza dentro de una práctica interactiva, porque permite analizar los procesos de auto y heteroposicionamiento del hablante en los sistemas de categorización social, es decir, permiten que los procesos de categorización se realicen de modo asociativo y estén imbricados en estructuras conversacionales. El análisis de las posiciones discursivas se realiza teniendo en cuenta diversas perspectivas a partir de las "huellas lingüísticas" de cada posición social. Las modalidades lingüísticas nos remiten a posiciones sociales e históricas de las mujeres inmigrantes, pero también a un cierto lugar en la estructura social, a una forma de trabajo determinadas y a una cierta proximidad a una cierta "cultura social". Así no se expresa una misma posición discursiva cuando denominamos *sueldo*, *jornal*, *paga* o *salario* al dinero que se cobra por realizar un desempeño profesional [10: 151], [11].

Hemos comprobado como algunas mujeres inmigrantes mostraban variaciones lingüísticas en su variedad de español atribuibles a factores sociolingüísticos como la acomodación lingüística o la exposición a la variedad de lengua de la comunidad de acogida, y a otros factores extralingüísticos como el tiempo de residencia. Sin embargo, en cierto modo, estos factores pueden no llegar a explicar de modo adecuado la variación que las mujeres inmigrantes muestran en su español, puesto que puede ser relevante lo que algún autor ha denominado "mundo de vida comunicativos individuales" [12: 342]. En realidad, se producen situaciones de contacto entre variedades lingüísticas, de modo que estamos analizando la forma de hablar de las mujeres inmigrantes y su posible autoevaluación como hablantes de español (una modalidad de construcción discursiva identitaria o una variación de su identidad de origen a otra diversa). Para ello, utilizaremos el análisis de algunos actos de habla como rasgos lingüísticos o comunicativos que se devalúan o se adoptan por parte de las mujeres inmigrantes permitiendo establecer relaciones entre prácticas lingüísticas y dinámicas identitarias [13].

ACCIONES CONVENCIONALES COMO ACTOS DE HABLA

Entre los diferentes aspectos que afrontamos en el proyecto MILES están las acciones "convencionales" propias de la interacción humana verbal. Estas acciones convencionales se gobiernan por reglas, lo que permite de algún modo explicitarlas en forma de "grupos de convenciones", sean estas lingüísticas o socioculturales. El cumplimiento de esas reglas permite que los enunciados se asignen a actos de habla [14].

Los actos de habla se contemplan como "acciones que producen cambios dentro de una situación comunicativa". En este sentido, nos interesan describir los tipos de cambios que se dan o se pueden dar

en las prácticas y rutinas lingüísticas y culturales y en las dinámicas interaccionales de las mujeres inmigrantes (es decir, cómo cambian, si lo hacen, ciertas rutinas lingüísticas propias de sus comunidades lingüísticas al incorporarse a nuevas comunidades de hablantes, por ejemplo en situaciones sociolingüísticas del tipo de saludos, invitaciones, acciones corteses, preguntas, promesas u otras).

Los actos de habla nos conectan con transformaciones en la identidad social de las mujeres inmigrantes. Algunas mujeres inmigrantes marroquíes de nivel cultural alto muestran actitudes sumamente corteses con sus interlocutoras cuando les requieren información por ejemplo sobre sus orígenes, de modo que son capaces de incorporar con facilidad mecanismos lingüísticos — ampliamente empleados entre mujeres nativas de español — como expletivos de apoyo del estilo de *bueno* y además son capaces de “construir” un relato identitario que las aproxima a la interlocutora a través de conocimientos compartidos de la comunidad de la que procede, en este caso a partir de la popularidad de una ciudad como Marrakech en el imaginario occidental:

E: bueno, ya está, la primera pregunta es de dónde eres

A: soy de Marruecos

E: ¿de qué ciudad o de qué región?

A: bueno, soy una mezcla de dos ciudades, mejor dicho, de una ciudad que está en medio desarrollo, que se llama Beni Melal, bueno, de hecho de un pueblo cercano, y luego me mudé a Marrakech para seguir estudiando, estamos hablando de Marrakech, es famosa por su atractivo a los turistas, es una ciudad grande, desarrollada, abierta al mundo

E: mm, y ¿qué me puedes decir de Marrakech?

A: Marrakech,

E: ya dijiste, ¿no? Es una ciudad abierta

A: es una ciudad que cuando a veces estas ahí te sientes algo diferente al resto de Marruecos, tiene un, un carácter especial, mm, la gente es de hecho en Marruecos la llaman la ciudad de la felicidad, porque la gente ahí siempre está feliz, les gusta gastar bromas, tienen un carácter amable, sociables, no se aburren, es muy bonita, es muy dinámica en sí [15].

Lo que nos interesa de los actos de habla (afirmaciones, preguntas, invitaciones, peticiones, culpas, promesas, disculpas, quejas, etc.) es cómo se expresan ciertas actitudes a través de enunciados intencionales y cómo esas actitudes pueden manifestar una posición discursiva dentro de un contexto determinado. En el caso de las mujeres inmigrantes, el (auto)reconocimiento o no de esta intención puede producir divergencias en la comprensión de esas actitudes subyacentes al proceso de expresión.

Los actos de habla pueden ligarse a los procesos de adaptación, integración, asimilación o desafección de las mujeres inmigrantes dentro de la comunidad de recepción. En el siguiente ejemplo, A., una mujer inmigrante senegalesa se mueve entre consideraciones del estilo de “muy bien” o el “hay de todo” y “yo no me puedo quejar” para contextualizar su supuesto grado de adaptación a la cultura gallega, pero al mismo tiempo su discurso camufla un reproche evidente a las limitaciones para acceder exclusivamente a puestos de trabajo precarios y de baja condición “que no sean limpiar”, “que no sea lo de siempre”, exteriorizando en cambio su integración en la cultura de acogida a través de actos de habla que únicamente reafirman estereotipos muy marcados de la cultura gallega como “comer mucho”:

E: ¿cómo te sientes aquí?

A: ¡muy bien! Yo me siento muy bien, aunque hay de todo, hay de todo, hay algunos muy muy buenos, algunos buenos, hay algunos regular, pues de todos modos, yo estoy muy acogida, yo no me puedo quejar, pero... es que como, en todo el mundo, si... y que también que facilitan la las tarjetas sanitarias, porque en ningún en ningún ser humano humano, no deben de negar la tarjeta sanitaria,

E: eso es muy importante

A: eso es muy importante y..., y también eh..., que dejan los otros, que abran las puertas a a los senegaleses, a los emigrantes en general, otros cosas de trabajo que no sean limpiar, y..., y cuidando a

E: que no sea lo de siempre

A: lo de siempre

E: ajá, ¿cómo, crees que hay algo que te diferencia de los gallegos? ¿tienes choques así, cosas que te choquen de aquí?

A: pues... yo, yo creo que lo hay, pero yo no lo noto mucho, porque como bastante..., así..., yo me me integro, me, me, estoy muy integrada [16].

Como estudiamos el discurso de las mujeres inmigrantes en virtud de un proceso de contextualización en forma de secuencias o “movimientos discursivos” (en contextos de conversaciones o entrevistas semidirigidas), podemos analizar diferentes aspectos referidos a la estructura de tales secuencias (modalidades enunciativa, interrogativa, imperativa; estructuras coordinadas polisindética y asindética, etc), al marco textual (una interacción de preguntas y respuestas) y a la adaptación del lenguaje a esa estructura y a ese marco.

En muchos casos, las mujeres inmigrantes optan por un registro lingüístico caracterizado por un lenguaje cotidiano con marcas coloquiales de “proximidad” (acortamientos como *profe*) y que revelan una determinada posición discursiva, pero en otros casos, sus imprecisiones comunicativas, en este caso propias de una mujer africana de Sierra Leona con conocimientos rudimentarios del español, revelan un proceso de aclimatación sociolingüística desequilibrado. En este ejemplo, podemos comprobar además la disociación que realiza la mujer inmigrante entre su posición social (no es mal tratada en la comunidad de recepción) y la de su hijo (ha sido mal tratado en la comunidad de recepción):

E: ¿has sentido alguna vez que te han tratado diferente por ser de Sierra Leona? ¿te han tratado diferente que a los españoles?

A: conmigo no, pero mi hijo sí...

E: ¿qué le ha pasado a tu hijo?

A: es que, estaba jugando fútbol, alguien alguna vez, y es cosas de niños, pero la profe habla conmigo, una vez pasa conmigo, una chica que que... estamos en el grupo de whatsapp y le yo le dije a tu marido que... pero es el entrenador, pero el está encima del grupo para mandar mensaje, yo le mando mensaje que mi hijo no va a ir porque está enfermo, y su mujer dijo que le manda mensajes... su marido es el entrenador, y tengo que ayudar este día, fue arriba, y está... me sentí mal, ‘yo le dije: casi me quito el niño del fútbol’, pero entrenador habla conmigo, y en el vestuario..., un niño que echa pis en cabeza de mi hijo, y es que..., él tiene miedo de su papá, no decimos, no me dijo nada...

E: tu hijo no te dijo nada...

A: sí, pero le duele al entrenador, el otro entrenador, el presidente, alguien te dijo

E: se lo dijo...

A: sí

E: y habló contigo

A: y habló conmigo y me pidió disculpas, si..., pero no pasa nada,

E: ¿y tu hijo?

A: por ahora está bien con ellos, este año mejor [17].

Hay poca investigación empírica sobre los actos de habla, a veces poco representativa o con poca relación con el andamiaje teórico, que, en cambio, es muy fértil. En general, los actos de habla resultan conceptos borrosos, sujetos a variación diacrónica y sincrónica. En nuestra opinión, los actos de habla se deben analizar en conjunto con otros actos de habla próximos, pero también en relación a cambios culturales y a la forma en que son realizados [18], [19]. Por ello, es especialmente relevante el estudio de los actos de habla dentro de la ‘lingüística de la migración’. Veamos un caso de posición discursiva en que los actos de habla se comprenden cuando se analizan en relación con los siguientes. En este ejemplo, una mujer inmigrante musulmana asume sus dificultades para integrarse laboralmente en la comunidad de acogida en parte por sus convicciones religiosas (no puede trabajar como cocinera para no operar con carne de cerdo). Como vemos, los actos de habla se organizan en acciones que incluyen intenciones de ‘referencia’ y ‘queja’ a partir de un acto de habla con estructura negativa (*yo no puedo trabajar muchas cosas*), y de otro con una estructura restrictiva (*yo puedo trabajar solo...*) para hacer ver cómo está condicionada su posición discursiva dentro del mundo laboral:

S: yo?

E: [asiente]

S: yo no no puedo trabajar muchas cosas

E: por qué?

S: yo puedo trabajar solo: limpieza o: eso pero no puedo trabajar cocinera cocinera en España no puedo hacer cerdo

E: [asiente]

S: yo no puedo coger cerdo en mi religión no puedo tocar no puedo comerlo

E: claro entonces

S: sí este problema no puedo trabajar en muchas cosas gente quiere trabajar con cociner coger todo cuando me lleve en el curso

E: claro eso es un problema [20].

Hemos detectado que las mujeres inmigrantes suelen tener dificultades en aproximarse a las normas que siguen las nativas del español al producir ciertos actos de habla. A partir de un primer análisis estimativo, hemos delimitado una serie de actos de habla que tienden a generar malentendidos cuando son empleados por mujeres inmigrantes, especialmente si el español es una segunda lengua. Al generarse malentendidos o incomprensiones, las posiciones discursivas de las interlocutoras tienden a hacerse poco relevantes o dominantes, tanto como para poder llegar a fraccionarse narrativamente y perder el sentido general de su intervención. Con carácter ilustrativo, hemos asociado estos actos de habla que generan malentendidos con algunos verbos relevantes:

- Actos asertivos: *criticar*
- Actos expresivos:
 - Asertivos: *aceptar*
 - Fáticos: *saludo*
 - Compensativos: *cumplido, gratitud,*
 - Disentivos: *rechazar*
 - Solidarios: *felicitar*
 - Inculpativos: *disculpa*
- Actos directivos:
 - Requeridores: *peticiones,*
 - Conminatorios: *órdenes,*
 - Admonitorios: *aconsejar*
 - Invitativos: *invitación, proponer*
- Actos compromisivos: *ofrecer*

Para el estudio de los actos de habla en las mujeres inmigrantes hemos trabajado, como ya hemos apuntado, con entrevistas semidirigidas o con observación directa. Las mujeres tienen distintas procedencias sociales y geográficas [21], en ciertos casos motivaciones similares sobre aspectos culturales, valores y costumbres. Las variaciones tienen que ver con las diferencias entre los “estilos de vida” en su comunidad de origen, marcadas más por la solidaridad, la proximidad y la importancia del núcleo familiar, y los “estilos” que se encuentran en la comunidad de recepción. Las mujeres inmigrantes crean su propio mundo comunicativo en forma de un estilo discursivo específico. En este caso, una mujer libanesa articula un movimiento discursivo ‘dominante’ (ordena correctamente la totalidad de los hechos para configurar una dimensión identitaria estable) en la siguiente secuencia. Presenta la habitual confusión o ambigüedad en los usos de *ser/estar* (“estaba un poco difícil”), una construcción transitiva con complemento directo ambiguo (“tenemos un periodismo”), una nominalización neutra seguida de un elemento apositivo que captura la semántica de la nominalización (“un rojo, línea”) y un uso atributivo del verbo *ir* (“fui muy mal con mi madre”):

I: degrees, sí, notas, pues estaba un poco difícil, porque tenía... mentalidad muy muy diferente, eh... pero no he hecho muchas cosas, estaba trabajando como jefe de periodismo dos años,

E: ¿estuviste trabajando allí en Amán?

I: sí, sí jefe de cultura, tenemos un periodismo

E: ¿en dónde era?

I: en la Universidad, tenemos...

E; en la Universidad

I: sí ah, para dos años, he hecho... mi proyecto sobre Nawa al Sadawi, tenía muchos problemas también

E: por hacerlo sobre esta mujer

I: sí, porque allí la gente... ser mujer es..., un rojo, línea, no, nadie puede hablar con ella, hablar sobre ella y...

E: no está bien visto

I: no, fui muy mal con mi madre, con mi familia allí, y yo fui... llegué a... Vigo [22].

Incluso en el caso de las mujeres latinoamericanas afincadas en Galicia, de procedencia muy variada (Argentina, Colombia, Cuba, Perú, República Dominicana y Venezuela), existe una cierta (auto)consciencia de conservar actos de habla convencionales propios de su cultura, enunciándolos con sus propias marcas entonativas o suprasegmentales:

E: ¿Qué te parece el hecho de que algún compatriota pues, al llegar aquí, deje su acento, deje su...?

T: ah, no, no me molesta

E: no te molesta

T: yo creo que lo mío, por el tema familiar, o sea por mis hermanos,

E: que es un poco lo que te vincula también, ¿no?

T: sí, por eso, yo creo que es eso, más que nada

E: no es tanto por un tema con Argentina, más por un tema...

T: sí, sí,

E: familiar

T: si, eh..., llevaba mucho familia, familia, familia, entonces

E: muy italiano, ¿no? (risas) lo siento por el estereotipo, es un estereotipo, ¿eh?

T: sí, pero primero la familia, después la familia y siempre la familia (risas)

E: es como muy...

T: sí, sí, sí,

E: eh... ¿crees que el hecho de mantener tus giros lingüísticos, tu acento, te ayuda de alguna manera a integrarte aquí o no tiene ninguna relación?

T: no, yo creo que no, no, por lo menos no lo... noté [23].

A veces, la identidad cultural en forma de una posición discursiva dominante se extiende al mantenimiento de actos de habla propios de su hábitat discursivo. La retención de estos actos de habla (por ejemplo, los indicadores de ‘cariño’ como *hola*, *buenos días*, *oye*, *amor*, *por favor*), divergentes a las de las comunidades de origen, puedan provocar malentendidos desagradables, puesto que el vocativo *amor* de la comunidad de origen no cuenta con el mismo valor de acción que el vocativo *cariño* o *cari* de la comunidad de recepción. En general, en ciertos colectivos de mujeres inmigrantes, como el colombiano, pero también en otros, hemos notado procesos de sustitución de sus actos de habla convencionales originarios como un proceso de reemplazo consciente para asumir rutinas de acción discursiva que permitan una fácil acomodación a los diferentes contextos comunicativos. Este hecho, la deliberada pérdida o sustitución de actos de habla relacionados con convenciones discursivas propias de su comunidad de origen, es un indicador de la asunción de modalidades de integración sociolingüística relativamente relevante. Véase esta mujer inmigrante dominicana con trece años de permanencia en Galicia, cómo introduce en su idiolecto dominicano marcas propias del registro coloquial de su entorno propio de la comunidad de recepción (el verbo *flipar* en varias derivaciones, entre ellos la del participio deadjetival con elisión de la –d– intervocálica y la amalgama vocálica en *flipá*; o la marca interjectiva propia del español de Galicia *¡ay, mi madriña!*):

I: pero a mí no dise “no! Tú viniste aquí:” “no no no a ti te gusta eso pero a mí no me gusta que me estén tocando gente que no conozco no me gusta y si lo hago sabes por qué yo lo hago” le desía yo a ella “ah vale vale pues vamo a hacer una cosa” desía ella “yo tengo un niño me cuidas el niño te pago cuatrosientos euros” yo “vale” yo encantada y a eso niño no le faltaba de nada yo madrugaba lo bañaba le daba su comida lo llevaba al colegio lo buscaba al colegio vamos yo era prácticamente la madre porque ella no le dedicaba tiempo al niño / no le dedicaba tiempo y cuando estaba con él ya le regañaba le pegaba “no no eso no es así lo atiando yo dame el niño a mí que lo atiando yo vete tú por ahí dame el niño aquí tranquilo” mayormente yo lo atendía siempre era todo para él todo todo

E: y sigues teniendo contacto con ellos?

I: no: ella se fue para: Alemania hiso su vida no sé si sigue estando sola e: el niño: / le salió gay

E: [risa]

I: se casó tampoco no sabía nada ese niño no tenía pinta nada deso y cuando me enteré yo me quedé flipá yo “ay mi madriña! Pero ven acá:!” Y yo lo veía lo vi en el McDonald una vez y yo flipando “no puede ser él” con pendiente un niño que era sabes? Estudio estudio estudio poque era mandarlo estudiar tenía esa estabilidad abierto con él hablarle conversar con él “qué te paso en el colegio? Cómo lo pasaste?” las tareas esto vamos ese niño no tenía vida me dediqué a tenerlo yo [24].

En contextos en que las expresiones de “gratitud” son actos de habla centrales, existe una diversidad de empleos y posiciones discursivas asociadas. Las mujeres inmigrantes con pocos conocimientos del español tienden a reducir los actos de habla, a hacerlos poco específicos (denotando una posición discursiva débil). En cualquier caso, a veces se percibe un uso de actos de habla “extensos” para dar muestras de agradecimiento, cuando se ven envueltas en situaciones conflictivas o cuando tienen una gran necesidad de presentar una posición discursiva relevante o marcada. En otros casos, por razones culturales o lingüísticas, los actos de habla producen un contexto general de “distancia” social entre la interlocutora inmigrante y la nativa (la interrelación de posiciones discursivas marcadas con ‘distancia’ son muy significativas en el ámbito de la ‘lingüística de la migración’). A veces, las inmigrantes, incluso con conocimientos avanzados de español, reducen los actos de habla de ‘gratitud’, sobre todo por razones pragmalingüísticas, bien porque la situación así lo ha requerido, bien porque el intercambio comunicativo finaliza con fórmulas rituales de agradecimiento que no permiten la inclusión de actos de habla más extensos, aunque sí de marcas paralingüísticas como las risas:

F: Melilla y Ceuta tienen la misma cultura árabe y Andalucía también hay cosas ese problema cuando buscas en internet siempre te salen algunas cosas negativas aunque hay cosas bonitas sabes?

E: ya eso no sale

F: sí por ejemplo la última noticia en Italia un marroquí no tiene permiso [Malak nos distrae] vale e: estuve diciendo que no tiene permiso de residencia hay un cómo se llama? Tunel sí

E: túnel

F: tunel sí un turista empieza a nadar pero no sabe él: aunque no tiene su permiso de residencia intenta de salvarlo e para agradecerlo el gobierno italiano le da el permiso de:

E: sí?

F: sí como ejemplo de: darle las gracias sabes? hay cosas sabes? es muy simple ejemplo ejemplo sabes?

E: ya ya

F: pero no sé! hay cosas que hay marroquíes que están trabajando en los bancos en Madrid y Bilbao que: están también e: tienen muy buenas posiciones en: sociedad no? No solo negativas

E: ya bueno pues yo acabé

F: ya está?

E: sí

F: gracias!

E: gracias a ti

F: gracias [risa] [25].

Como han revelado otros estudios [26], en relación a las diferencias culturales relativas al acto de *saludar*, las mujeres inmigrantes pueden llegar a manifestar cierta desazón con los rutinarios actos de habla propios de ese contexto. Saludos como *¿qué tal?* o *¿cómo estás?*, en contextos laborales o sociales, quedan sin la esperable respuesta tan habitual en sus comunidades de origen, o, en muchos otros casos, sirven más que como una forma interrogativa de saludo como el inicio de una conversación personal. En realidad, expresiones como *¿qué tal?* quedan reducidas a simples fórmulas de saludo vacías de contenido semántico a las que se suele contestar *bien ¿y tú?*, independientemente del estado de ánimo. Incluso hay contextos en los que otro *¿qué tal?* como contestación a esta pregunta sin comenzar ninguna sería un saludo usual. No es fácil para las mujeres inmigrantes procedentes de otras culturas comprender la mecánica rutinaria, en muchos casos aleatoria, de este par de acto de *habla*. A la fórmula ritualizada *¿qué tal?* se le asocia una respuesta genérica con un comodín del estilo de *bueno* y un reajuste del proceso interactivo en forma de imprecisiones o relocalaciones discursivas:

E: ¿qué tal?

N: bueno

E: tengo aquí arrugas (risas)

N: poco

E: poco... bueno, ¿de dónde eres? De Marruecos

N: de Marruecos [27].

Ciertas comunidades de mujeres inmigrantes priorizan las preguntas indirectas para la realización de peticiones. En cambio, otras comunidades, especialmente las latinoamericanas, prefieren el uso de imperativos para esos actos de habla. Las peticiones con interrogaciones indirectas o con imperativos tienen influencia en las relaciones sociales. Tienden a crear estereotipos, reducidos a veces a valoraciones del estilo “las mujeres...son poco amables”. Las perífrasis de obligación del estilo “tienes que dejarme...” generan no solo malentendidos o impresiones negativas, sino que tienden a favorecer una construcción deformada de la identidad de las mujeres inmigrantes de una comunidad determinada. Lo que vendría a ser inicialmente una petición relativamente formal se convierte en una orden, imponiendo una interpretación adulterada de una acción comunicativa cotidiana. Así mismo, estas mujeres inmigrantes construyen sus propios estereotipos sobre las comunidades de recepción. Secuencias como *pásame la sal* o *cierra la puerta* pueden incorporar matices de descortesía que no resultan comunes en otras culturas. En el caso de ciertas culturas europeas, las mujeres pueden provocar una posición discursiva de distancia con la utilización de actos de habla sofisticados para situaciones comunicativas relativamente sencillas. A las mujeres españolas les resulta alambicado emplear fórmulas tan ritualizadas como *podrías por favor...?* para realizar peticiones por cosas absolutamente nimias, actos de habla habituales en mujeres inmigrantes de comunidades europeas:

E: acariñada / tiene sentido, bueno y qué crees que te diferencia a ti de los gallegos?

P: / la primero la lengua algunos costumbres costumbres por ejemplo / y por ejemplo una persona a ti te hablaba contigo de la formalidad y eu e en mi trabajo me acuerdo que al principio pasé muy mal eh porque la gente “dame isto, dame aquello” nin gracias nin por favor: nosotros no somos assim sabes? “mira te importaría? Gracias eh, me haces el favor de” sabes? Y al principio pasaba fatal eh llegaba a casa decía “ah mira que los gallegos son tan maleducados tan maleducados” / y de hecho hoy en día porque ali donde trabajo también tenemos niñas alumnas!

E: [asiente]

P: y yo soy muito así eh porque también hay que educar a la gente la gente no se educa eh / y cuando piden algo “ah! eh” “la palabra mágica?” algunas ya saben o qué é “si haces el favor” “ah así me gusta tal” “ah gracias” porque también eduqué a mis hijos así eh

E: ya:

P: sabes? O sea há cosas que son básicas eh! y quedan bien a que sí?

-----más adelante-----

P: pesada! Como dicen los españoles

E: [risa]

P: [risa]

E: eso no lo decís?

P: no / somos más educados

E: [risa]

P: no los portugueses lo que tenemos es que somos más formales que vosotros eh

E: sí?

P: sí sí sabes por qué?

E: nosotros tenemos mucha: influencia de la cultura inglesa / entonces de hecho cuando vim paquí pa España de unas cosas que me encantó fue que la gente no era tan formal entendes? A la hora de ir al banco de ir al médico sabes? Incluso con las clientas el trato con la la las clientas no había aquella formalidad como hay en Portugal esa es una cosa que me encanta aquí [28].

Como conclusión, convendría señalar que nos interesa, dentro del proyecto MILES, la transferencia de actos de habla de una cultura lingüística a otra. Los “mundos comunicativos individuales” varían si se analizan a nivel micro de actos de habla. Ruiz de Zarobe [29] lo ha estudiado al comparar los actos de habla de invitación en español y francés en contextos familiares, haciendo expresa referencia a la opción por diferentes modalidades declarativas, imperativas o interrogativas para realizar invitaciones. Frente a lo habitual de la cultura española, propensa a la forma directa o a enfatizar la proximidad entre las interlocutoras, muchas mujeres inmigrantes tienden a emplear mecanismos mitigadores para suavizar la invasión del territorio ajeno de su interlocutor/a. De hecho, para muchas de ellas lo principal es mitigar esa invasión. Ello explica que sea interesante el análisis de los actos de habla directores o principales para examinar diferentes formas sintácticas, lingüísticas y expresivas, pero también sociales,

cinésicas, proxémicas y paralingüísticas. A esto solo se llega a través de textos documentales obtenidos por grabación de la conducta verbal de las mujeres en forma de corpus audiovisual. Dentro del proyecto MILES estamos trabajando un sistema de categorías y de códigos que ponga en relación actos de habla e identidad de la mujer inmigrante. Nos interesa conocer la realización directa, indirecta o camuflada de una orden/invitación, por poner algún tipo de acto de habla estándar, y los tipos de oraciones empleados para ello. Esas realizaciones se pueden distribuir y analizar de acuerdo con la forma sintáctica de la expresión de la orden. Además, es posible introducir otros ítems como aspectos relacionados con la cortesía (imagen afectada y estrategias mitigadoras de amenaza), variación sociolingüística (sexo, ubicación geográfica, nivel sociocultural y edad) y claves de contextualización (fonológicas y paralingüísticas, elección léxica, cinésica y proxémica).

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Desarrollado en la Universidad de Vigo y financiado por la Xunta de Galicia: Convocatoria Proyectos de Investigación para Investigadores Emergentes (2014/2017).
2. Véase: Blommaert, J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
3. Véase: Vertovec, Steven (2006), *The emergence of super-diversity in Britain*. In *Research on immigration and integration in the metropolis*, Vol. No. 06–14: Working Paper Series: Vancouver Centre of Excellence.
4. Véase: Fishman, J.A. (1968), *Language Problems of Developing Nations*. New York: Wiley; Fishman, J.A.; Nahirny, V.C.; Hofman, J.E. & Hayden, R.G. (eds.) (1966), *Language loyalty in the United States: the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. The Hague: Mouton; Fishman, J.A. (2000), “Who speaks what language to whom and when”, in Wei, L. (ed.), *The bilingualism reader*. London et al.: Routledge, 89–108; Mejía, Glenda (2015), “Language usage and culture maintenance: a study of Spanish-speaking immigrant mothers in Australia”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37, 1, 22–39.
5. Véase: Martín Rojo, L., Alcalá Recuerda, E., Garí Pérez, A., Mijares Molina, L., Sierra Rodrigo, I., y Rodríguez, M.Á. (2003), *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Centro de Investigación Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Martín Rojo, Luisa (2010), *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
6. Véase: Beykont, Z.F. (2013), “Building a Well-Prepared Languages Teaching Force: Turkish Teacher Perspectives”, *Babel*, 47 n. 3, 16–27.
7. Un recuento en: Leuner, Beata (2006), *Migration, Multiculturalism and Language Maintenance in Australia. Polish Migration to Melbourne in the 1980s*. Bern: Peter Lang.
8. Krefeld, Thomas (2004), *Einführung in die Migrationslinguistik*. Tübingen: Günther Narr.
9. Antaki, Charles, y Sue Widdicombe (1998), “Identity as an achievement and as a tool”, in Charles Antaki y Sue Widdicombe (eds.), *Identities in Talk*. Londres: SAGE, 1–14.
10. Conde Gutiérrez del Álamo, Fernando (2010), *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
11. En ciertos casos, hemos recurrido a la observación directa e indirecta, el método más empleado por los etnógrafos de la comunicación, de modo que hemos coleccionado datos a través de la observación participante. Esta última posee un alto grado de autenticidad, ya que las informantes no se sienten intimidadas por los medios técnicos que se emplean en otros métodos. En cambio, como desventaja, presenta la imposibilidad de recordar exactamente las palabras empleadas en el discurso y la dificultad de que se produzcan contextos idénticos en varias culturas, reduciendo las posibilidades de contraste y comparación.
12. Mick, C. y Palacios, Azucena (2013), “Mantenimiento o sustitución de rasgos lingüísticos indexados socialmente: migrantes de zonas andinas en Lima”, *Lexis*, XXXVII(2), 341–380.
13. Babel, A. (2012), “Uso de rasgos de contacto en el español andino: la influencia de la identidad”. *Neue Romania*, 41, 5–26.
14. Véase: Austin, John L. (1962), *How to Do Things with Words*. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford: Oxford University Press; Searle, John (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press; Van Eemeren, Frans H. and Rob Grootendorst (1984), *Speech Acts in Argumentative Discussions: A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of*

- Opinion. Dordrecht: Foris; Haverkate, H. (1984), *Speech Acts, Speakers and Hearers: References and Referential Strategies in Spanish*. Amsterdam: John Benjamins; Halliday, M. A. K. (1989), *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press; Geis, Michael L. (1995), *Speech Acts and Conversational Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, entre otros.
15. Proyecto MILES. Entrevista a A., 9 de marzo de 2015, Lugo.
 16. Proyecto MILES. Entrevista con A., mujer senegalesa, 15 de junio 2015. A Coruña.
 17. Proyecto MILES, Entrevista con A., mujer inmigrante de Sierra Leona, 11 de marzo de 2015, Marín.
 18. Jucker, Andreas H., and Irma Taavitsainen (2000), Diachronic speech act analysis: Insults from flyting to flaming, *Journal of Historical Pragmatics* 1.1, 67–95.
 19. Taavitsainen, Irma, and Susan Fitzmaurice (2007): “Historical pragmatics: What it is and how to do it”, in Susan M. Fitzmaurice and Irma Taavitsainen (eds.). *Methods in Historical Pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 11–36; Taavitsainen, Irma, and Andreas H. Jucker (2007), “Speech acts and speech act verbs in the history of English”, in Susan M. Fitzmaurice and Irma Taavitsainen (eds.). *Methods in Historical Pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 107–138.
 20. Proyecto MILES, Entrevista con S., mujer inmigrante de Mauritania, 24 de febrero de 2015.
 21. Las mujeres inmigrantes entrevistadas proceden de Latinoamérica, de Europa, África y Asia.
 22. Proyecto MILES. Entrevista con I. A., mujer inmigrante libanesa, 6 de septiembre de 2015, Vigo.
 23. Proyecto MILES. Entrevista con Teresa de Luca Rizzo, mujer inmigrante argentina, 3 de julio de 2015, Vigo.
 24. Proyecto MILES. Entrevista con Y. U. O., mujer inmigrante, 17 de abril de 2014, Vigo.
 25. Proyecto MILES. Entrevista con F. B., mujer inmigrante marroquí, 25 de junio de 2015, Lugo.
 26. Véase: Kothoff, H. (1989), *Pro und Kontra in der Fremdsprache: Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen*. Frankfurt/Bern/New York/Paris: Peter Lang.
 27. Proyecto MILES. Entrevista con N., mujer marroquí inmigrante, 22 de julio de 2015, Pontevedra.
 28. Proyecto MILES. Entrevista con P., mujer portuguesa inmigrante, 17 de julio de 2015, Vigo.
 29. Ruiz de Zarobe Leyre (2004), “El acto de habla “invitación” en español y en francés: análisis comparativo de la cortesía”, *Revista Española de Lingüística*, 34, 2, pp. 421–454.

ÁNGEL RODRÍGUEZ GALLARDO,
LAURA RODRÍGUEZ SALGADO,
IRIA VÁZQUEZ SILVA

INMIGRANT WOMEN: SPEECH ACTS

Based on the data obtained in the project ‘Inmigrant Woman, Language and Society: New Perspectives for Integration’, which is being developed in the University of Vigo, we analyse the relations between the use of specific speech acts and the processes of assimilation, adaptation, integration, and cultural and language preservation that inmigrant women show in the host community, and specifically in this case, in Galicia, an autonomous territory from Spain.

Key words: *immigration, speech acts, assimilation, adaptation, integration, preservation.*

Ángel Rodríguez Gallardo es profesor del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Vigo, donde se ha especializado en gramática del español y en análisis del discurso. Además, es investigador integrado del Centro de Estudios Interdisciplinarios Século XX de la Universidad de Coimbra (Portugal), donde mantiene abiertas varias líneas de investigación sobre las relaciones entre discurso y sociedad.

Laura Rodríguez Salgado es PhD student en la Universidad de Vigo, Facultad de Filología y Traducción.

Iria Vázquez Silva es doctora en Sociología por la Universidad de Coruña, Profesora Invitada del Departamento de Sociología, Ciencia Política e da Administración e Filosofía (Área de Sociología) en la Universidad de Vigo.



GRÍNINA ELENA
(UNIVERSIDAD MGIMO, MOSCÚ, RUSIA)

LAS BATALLAS LINGÜÍSTICAS DE ARÁN EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS DE MULTICULTURALISMO

El artículo anotado se dedica a las batallas que llevan las lenguas minoritarias, en particular, el aranés, por el reconocimiento oficial. Esta lucha se está desarrollando en el contexto de la política de multiculturalismo aplicada por la Unión Europea, la política que actualmente está experimentando una profunda crisis.

Palabras clave: *Aranés, occitano, Valle de Arán, estatuto especial, multiculturalismo, plurilingüismo, intercomprensión.*

Actualmente se habla mucho de la crisis de multiculturalismo que ha sido la base ideológica de la política cultural que viene aplicando la Unión Europea a lo largo de los últimos tres decenios. Cuando numerosos grupos de extranjeros, portando diversas culturas y maneras de ver el mundo poco compatibles o a veces opuestas a las tradiciones existentes en los países receptores, comenzaron a llamar a las puertas de la Unión Europea, resultó que ésta no estaba dispuesta a aceptar esta integración olvidándose de los valores democráticos europeos, tales como igualdad de derechos, libre circulación, fronteras abiertas, etc. El modo de integración y las posibilidades de coexistencia mutua se ha convertido en uno de los retos más trascendentales que se enfrentan hoy los países europeos.

Existen dos maneras de comprender el multiculturalismo, lo que permite hablar, según Joaquín Abellán, de dos formas básicas [1, p. 18]. En el contexto más amplio y generalizado, el multiculturalismo exige la eliminación de la discriminación social y política de grupos étnicos que se difieren en la lengua, la cultura o la religión con tradiciones de la cultura dominante. Es lo que ha resultado muy difícil a superar. En el sentido más estrecho y concretizado, el multiculturalismo, por el contrario, exige no solo que se garantice la supervivencia de las distintas culturas presentes en la sociedad concreta, sino que se reconozcan en la esfera pública los derechos colectivos de distintos grupos y hasta una amplia capacidad de autodeterminación dentro de esta sociedad. Al respecto, no deja lugar a dudas que el caso de Arán es todo un éxito.

Como es bien conocido, no todas las lenguas gozan de la suerte idéntica, siendo unas más habladas como, por ejemplo inglés, español, francés y otras menos o en el ámbito muy reducido, por ejemplo, catalán, gallego, vasco, aranés, entre otras. El brillante análisis del destino histórico que han corrido las lenguas de España lo hace Rafael del Moral, un gran erudito y filólogo español de buen olfato, en su libro “Las batallas de la eñe” recién publicado que se lee con deleite. Según el autor, “todos los hablantes tienen derecho a elegir, decíamos, a hacerse con las lenguas por las que se sienten interesados”.

[2, p. 26]. Debido a la globalización el inglés se ha convertido en instrumento de comunicación a nivel internacional. Nadie lo niega. El español también goza de la dimensión internacional. No cabe duda de que es el motivo de orgullo para todos los hispanohablantes. Estas lenguas son “capaces de satisfacer cualquier necesidad en toda situación y circunstancia” [2, p. 27] y hasta que desempeñen esta función tendrán su porvenir asegurado.

Al mismo tiempo en nuestro mundo globalizado sigue creciendo el interés por aprender no solo lenguas extranjeras mayoritarias o las más habladas, sino también las minoritarias, entre las cuales se figuran muchas lenguas románicas. Nuevas tecnologías, sobre todo la Internet, da una posibilidad brillante de aproximarse a otras lenguas y culturas sin salir de casa. El dominio de una lengua extranjera, sobre todo en la esfera profesional, se hace imprescindible en el contexto de la comunicación intercultural muy activa. Una serie de estrategias y destrezas ya elaboradas hacen más fácil aprender una nueva lengua. Por otra parte se propaga activamente la idea de intercomprensión entre las lenguas europeas en general y romances en concreto, cuando cada uno habla su lengua materna, entendiendo lo que dice su interlocutor. Esta idea, encaminada a eliminar barreras lingüísticas, se realiza a través de varios programas, tales como Eurocomrom, Eurom4, Galatea, Galanet, Ariadna, Minerva, etc. Siempre y cuando se consiga llevar a cabo estos proyectos, la fragmentación lingüística europea se reducirá considerablemente, porque eso contribuiría a preservar la pluralidad lingüística que supone una de las grandes ventajas de la intercomprensión.

Las posturas de lingüistas europeos al respecto se distinguen mucho. Por ejemplo, Franz-Joseph Meissner, lingüista alemán, uno de los principales responsables de las bases didácticas del programa EuroCom, por ser optimista, cree en el éxito de la intercomprensión, afirmando que “en los últimos años, una metodología basada en intercomprensión ha hecho grandes progresos” [3, p. 67]. Rafael del Moral, por ser pragmático, trata de probar que todos estos esfuerzos son inútiles porque los jóvenes “no sienten la necesidad de transmitir la lengua de sus antepasados” [2, p. 22]. El intento de reconciliar estas dos opiniones opuestas hace David Crystal, lingüista inglés académico que quiere ser realista. La idea principal de su monografía “La muerte de las lenguas” consiste en que muchas veces los factores que están reduciendo las lenguas en el mundo, son paradójicamente los mismos que impulsan y potencian el plurilingüismo [4].

La Unión Europea, siendo una organización plurilingüe, ya ha eliminado las fronteras dentro del territorio europeo y sigue buscando una mayor cohesión por medio de superar la fragmentación lingüística. Uno de sus instrumentos para aplicar la política de multiculturalismo es la **Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales**, firmada en 1992 en Estrasburgo, sin que la haya ratificado hasta ahora todos los países europeos, Francia entre ellos. En los países que la han ratificado, por ejemplo, en España la protección de las lenguas regionales históricas se ha hecho más patente y se ha dado un impulso importante a la regionalización como alternativa de la globalización. Los últimos sucesos trágicos europeos provocados por la invasión musulmana no han tardado en acordarse de la seguridad de sus propias fronteras y de la protección de sus propios intereses nacionales, incluidos los idiomas.

Las lenguas regionales de España sí que obtuvieron el reconocimiento jurídico y social y los gobiernos de las comunidades autónomas respectivas ponen más o menos esfuerzos para llevar a cabo el proceso de la normalización lingüística. Sin embargo, alguna parte de la sociedad española duda que estas lenguas minoritarias sean capaces de sobrevivir en condiciones del mundo globalizado. Este escepticismo lo comparte Rafael del Moral: “Para la promoción y difusión autonómica se alza un departamento o institución o concejalía. Creada la dependencia, unos promulgan leyes, otros desarrollan normas y todos corren en busca de protección o desprotección de la lengua como si se tratara en sí de un ser, olvidados de los verdaderos seres, los hablantes, pues los derechos son para las personas y no para las cosas, es decir, las lenguas. Y olvidan que los hablantes tienen, como lengua principal, al español” [2, p. 22].

Sí, todos los ciudadanos de España, no importa que sean: catalanes, gallegos o vascos, hablan español que cubre perfectamente todas sus necesidades. No obstante, queda sorprendente el hecho de que las lenguas regionales también estén experimentando paralelamente una gran difusión a lo largo de los últimos treinta años. Se expanden, en primer lugar, debido a la voluntad política, es decir, al apoyo de sus gobiernos. Entre otros factores que incentivaron a que este proceso sea exitoso cabe mencionar el pragmatismo económico, las prácticas sociales, la influencia política y la tradición histórica [5, p. 223]. ¿A qué se debe este fenómeno? Es que este proceso tiene una simple explicación: la lengua minoritaria es la única manera de configurar la identidad y manifestar la conciencia lingüística de sus hablantes. Uno de los ejemplos más vivos es el caso del aranés.

El aranés es una variedad lingüística que se habla tradicionalmente en el Valle de Arán. Pierre Bec, un conocido filólogo francés, lo define como subdialecto del gascón pirenaico oriental [6, p. 65] que a su vez es uno de los dialectos del occitano. A causa del relieve montañoso el Valle de Arán se hallaba aislado del resto de España hasta que construyeron un túnel en el año 1948, lo que permitió conservar intactas sus tradiciones y su lengua. El aranés llegó a ser una de las joyas más preciadas del patrimonio cultural, partiendo de que Arán es una realidad nacional occitana, dotada de identidad cultural, histórica, geográfica y lingüística.

Desde los tiempos remotos este territorio gozaba del privilegio conocido como *Era Querimònia* que era la base de su libertad y autonomía y garantizaba el respeto de sus fueros y sus costumbres. Estos derechos históricos fueron concedidos al Valle de Arán por el rey Jaume II en 1313 [7, c. 77]. Se abolió en 1834 y se restablecieron en 1979 cuando las reivindicaciones de los derechos históricos volvieron a sonar después del retorno de la democracia a España.

La lucha por el reconocimiento del hecho deferencial aranés resultó dura y lenta. Lo evidencia una larga lista de leyes y decretos promulgados que paso a paso recuperaban las instituciones políticas y administrativas tradicionales del Valle de Arán:

- 1979 — Estatuto de autonomía de Cataluña / *Estatut d'Autonomia de Catalunya*;
- 1983 — La Ley de normalización lingüística de Cataluña, 7/1983 de 18 de abril;
- 1990 — La Ley sobre régimen especial del Valle de Arán, 16/1990 de 13 de julio, (*Estatut Especial d'Aran*);
- 1998 — La ley de política lingüística, 1/1998 de 7 de enero;
- 2006 — Estatuto de autonomía de Cataluña;
- 2010 — La Ley del occitano, aranés en Arán, 35/2010 de 1 de octubre;
- 2015 — La Ley del régimen especial de Arán, 1/2015 de 5 de febrero.

En el Estatuto de autonomía de Cataluña de 1979 fueron reconocidos los derechos históricos: “en el marco de la Constitución y del presente Estatuto serán reconocidas y actualizadas las peculiaridades históricas de la organización administrativa interna del valle de Arán” (la disposición adicional primera) y los derechos lingüísticos de Arán: “el habla aranésa será objeto de enseñanza y de especial respeto y protección” (art. 3.4), pero la lengua aranésa no obtiene reconocimiento oficial en el territorio de Cataluña todavía [8].

La ley de normalización lingüística en Cataluña de 1983 se refería al catalán pero reconocía el aranés como la lengua propia del Valle de Arán [9].

La Ley 16/1990, de 13 de julio, sobre régimen especial del Valle de Arán, recuperó el sistema institucional tradicional aranés que comprendía la división en 6 circunscripciones electorales (*terçons*) y la elección de 13 consejales encabezados por el *Síndic*, al *Conselh General d'Aran* [10]. No obstante, el aranés sigue sin ser lengua oficial, pero ya se hace la lengua vehicular en todos los centros de educación infantil y primaria.

La posterior ley de política lingüística (Ley 1/1998 de 7 de enero) equiparó el aranés con el catalán: “El aranés, variedad de la lengua occitana propia del Valle de Arán, se rige por lo que a su uso se refiere, por la Ley 16/1990, de 13 de julio, sobre el régimen especial del Valle de Arán, y supletoriamente, por los preceptos de esta Ley, que nunca se podrán interpretar en perjuicio del uso del aranés” (art. 7) [11].

La realidad nacional occitana de Arán la reconoce el Estatuto de autonomía de Cataluña de 2006: “Los ciudadanos de Cataluña y sus instituciones políticas reconocen a Arán como una realidad occitana dotada de identidad cultural, histórica, geográfica y lingüística, defendida por los aranéses a lo largo de los siglos. El presente Estatuto reconoce, ampara y respeta esta singularidad y reconoce Arán como entidad territorial singular dentro de Cataluña, la cual es objeto de una particular protección por medio de un régimen jurídico especial” (art. 11). Además, el Estatuto declara la oficialidad de la lengua occitana, denominada aranés en Arán, en Cataluña (art. 6.5) [12].

La Ley del occitano, aranés en Arán, 35/2010 de 1 de octubre protege el aranés como signo de identidad, el occitano se convierte en lengua oficial en toda Cataluña [13]. El proyecto de esta Ley fue tramitado a la Generalitat de Cataluña por un grupo de los ciudadanos de Arán, formado por representantes de principales partidos políticos locales que estaban alarmados por la posible desaparición del aranés.

La nueva Ley del régimen especial de Arán, 1/2015 de 5 de febrero, aspira a alcanzar un mayor nivel de autogobierno y lo consigue, pues contiene el artículo que supone que se ha dado el paso más revo-

лucionario de todos los anteriores: “El Parlamento de Cataluña reconoce el derecho del pueblo aranés a decidir su futuro” (primera disposición adicional) [14].

Este análisis superficial de las leyes promulgadas deja ver que el Valle de Arán ha logrado ganar todas las batallas lingüísticas y ha obtenido resultados bastante positivos en práctica, al recuperar sus derechos históricos basados en autogobierno. No se ha hecho posible debido a la política de multiculturalismo aplicado por la Unión Europea, sino gracias al apoyo prestado por la Generalitat de Cataluña que viene aspirando a crear las condiciones más favorables para el proceso de normalización de la lengua occitana en su territorio. De este modo Cataluña demuestra la actitud que desea que la elija España ante esta comunidad autónoma. A lo mejor, si ya lo hubiera hecho, ya se habrían acabado todas las discusiones sobre la separación posible.

Para concluir, es cosa de poner énfasis en que el caso de Arán es un ejemplo de la política lingüística razonable que permite evitar tensiones sociales y cualesquiera disgustos provocados por la falta de respeto a la lengua minoritaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. *Abellán J.* Los retos del multiculturalismo para el estado moderno. // Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo. / Ediciones AKAL, Madrid, 2003.
2. *Del Moral R.* Las batallas de la eñe. Lenguas codicionadas y nacionalismos exaltados. Editorial Verbum; S. L. 2015, Madrid.
3. *Meissner F.-J.* La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas. // Synergies Chili n° 6 — 2010, pp. 59–70. http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili6/franz_joseph_meissner.pdf
4. *Crystal D.* La muerte de las lenguas. Madrid: Cambridge University Press España, 2001.
5. *Гринина Е.* Lenguas regionales en el contexto de la política lingüística de España. // Испанский язык в контексте новых вызовов XXI века: исследования и преподавание. Материалы V международной научной конференции испанистов (Москва, 26–28 апреля 2012 года). — М.: МГИМО—Университет. 2012.
6. *Carrera A.* L'occità. Gramàtica I diccionari bàsics. Occità referencial i aranès. Lleida: Pagès editors, 2011.
7. *González i Planas F.* Era val d'Aran: una comunidad lingüística aislada. Ianua. Revista Philológica Románica 2, 2001, pp. 76–88.
8. <http://web.gencat.cat/es/generalitat/estatut/estatut1979/>
9. http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ga-l3-1983.html
10. <http://www.boe.es/buscar/pdf/1990/BOE-A-1990-19959-consolidado.pdf>
11. http://llengua.gencat.cat/es/serveis/informacio_i_difusio/legislacio_i_drets_linguistics/llei_de_politica_linguistica
12. <http://web.gencat.cat/es/generalitat/estatut/estatut2006/>
13. www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-17710-consolidado.pdf
14. LEY 1/2015, de 5 de febrero, del régimen especial de Arán. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 6810A — 13.2.2015. <http://www.aran2015.cat/resultats/ca/resultados/ARA2015/VAL/7baecdfe-e7ed-433f-ae59-df3178d15256.html>

ГРИНИНА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА
(УНИВЕРСИТЕТ МГИМО, МОСКВА, РОССИЯ)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ БАТАЛИИ В АРАНСКОЙ ДОЛИНЕ И КРИЗИС МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА

Аннотируемая статья посвящена борьбе миноритарных языков, в частности аранского языка, за официальное признание. Эта борьба разворачивается на фоне проводимой Европейским Союзом политики мультикультурализма, переживающей в данный момент глубокий кризис.

Ключевые слова: аранский язык, окситанский язык, Аранская долина, особый статус, мультикультурализм, плюрилингвизм.

GRININA ELENA

THE LINGUISTIC BATTLES OF THE ARAN VALLEY
IN THE CRISIS OF MULTICULTURALISM

Annotated article is dedicated to the struggle of minority languages, particularly of the language of Aran, for official recognition. This struggle is unfolding against the backdrop of the European Union's policy of multiculturalism, which is experiencing a deep crisis at the present moment.

Keywords: *Aranese, Occitan language, Aran valley, special status, multiculturalism, plurilinguism.*

Grinina Elena Anatolievna es Doctora en Filología, profesora titular del Departamento de Español de la Universidad MGIMO, Rusia.



GÚSEVA IRINA
(UNIVERSIDAD MGIMO, MOSCÚ, RUSIA)

MÉXICO EN LAS MEMORIAS DE LOS POETAS RUSOS DE LA EDAD DE PLATA

El artículo a base de la investigación de las tradiciones ancestrales de contactos e intercambio cultural e intelectual entre los pueblos ruso y mexicano trata del diálogo entre las culturas, de las posibilidades de compartir el enorme tesoro espiritual acumulado por los pueblos durante siglos y del reflejo de estos fenómenos en la lengua.

Palabras clave: valores culturales, contenido cultural, poetas de la Edad de Plata, espíritu nacional del pueblo, diálogo intercultural.

Nos ha tocado vivir una época de grandes conmociones políticas, de conflictos y guerras, de actitudes de recelo, de sospecha, de desconfianza e incluso de rechazo que enfrentan las relaciones entre los países. Sin embargo, el dramatismo del momento no afecta, ni ha afectado durante más de un siglo, la gran unidad moral e intelectual, ni tampoco el afecto, entre el pueblo mexicano y el ruso.

En ciertos momentos de la historia nuestros dos pueblos gozaron de cercanía geográfica. Me refiero a la antigua fortaleza rusa Fort Ross fundada en 1812 en Alta California para ampliar las posibilidades de abastecimiento de trigo y centeno para el ex territorio ruso de Alaska. Aquella población, un pequeño grupito de rusos, poco más de veinte, la fundó cerca de las fronteras actuales de México. Eran marineros, agricultores y cazadores que establecieron contactos comerciales con los colonos mexicanos.

Las circunstancias creadas en el camino del desarrollo histórico y la complicada constelación de intereses políticos y económicos hicieron que nuestros pueblos se alejaran en el sentido geográfico, pero sólo geográfico, porque las similitudes entre rusos y mexicanos, se notan en muchos aspectos de la actividad y esferas esenciales de la vida humana.

En el dominio de la topografía podemos mencionar un sinfín de topónimos compartidos por los sistemas mexicano y ruso. Más de cien calles [1] de México llevan los mismos nombres que aparecen en los mapas y planos de la Rusia actual, son los nombres de montañas de Rusia: Monte Cáucaso y Los Urales; de los recursos hídricos, es decir, ríos, lagos y mares: calles Mar Negro, Mar Báltico, Lago Ládoga, Río Neva, Río Volga, Río Amur en México D. F., calle Mar Caspio, calle Río Lena en Tijuana, calle Mar Aral en Monterrey, y, además, las de muchas ciudades de las cuales aduciremos solo un ejemplo: dos calles de Moscú, una en Tijuana, Baja California y la otra en Cancún.

El breve análisis lingüístico de la toponimia mexicana nos descubre un enorme contenido cultural. Como homenaje a la infinidad de nombres gloriosos de toda una galería musical de compositores rusos,

se encuentran en los planos de las ciudades mexicanas las calles Musorgsky y Tchaikovsky en Tulancingo, Estado de Hidalgo; como señal de respeto y en reconocimiento de su significativo aporte al enorme caudal literario mundial, están la calle León Tolstoy y El Jardín Púshkin.

Sin embargo, hay muchos apellidos que, aunque no tienen ningún reflejo formal en los planos de las ciudades mexicanas, para nosotros, los rusos, están estrechamente relacionados con este maravilloso país latinoamericano. Me refiero a las figuras prominentes de la enorme pléyade de escritores y poetas rusos que ya llegaron a formar parte de la literatura clásica de Rusia y que en ciertos momentos de su vida visitaron México, cuyo encanto les fascinó y les inspiró a dejar grabadas en papel las imágenes de su paisaje, su historia y su gente a través de la poesía, narraciones y memorias.

Konstantín Dmítrievich Balmont, un poeta simbolista y ensayista ruso de la época de la Edad Plateada de la poesía rusa, llegó a México a principios del siglo veinte y dedicó a este país varias obras literarias, por ejemplo “El cuento de hadas” (“Фейная сказка”) de 1905, “El maleficio, manual de conjuros y magia negra” (“Злые чары. Книга заклятий”) de 1906, “Los pájaros en el aire” (“Птицы в воздухе”) de 1908, etc.

Leyendo las memorias, los ensayos y las poesías de Balmont una inmediatamente se da cuenta de que las palabras más frecuentes en las descripciones de este país son: belleza, encanto, fantasía, enigma, magia y otras de semejante significado. Balmont escribe que la historia de México le parece un cuento dramático y doloroso, pero al mismo tiempo, único, espectacular, lleno de un colorido muy especial. Confiesa que incluso le costó trabajo creer en la verosimilitud de algunos hechos históricos de la época de la conquista. Tanto le impresionó que anunció haber descubierto la fórmula del derrotero histórico en aquellas tierras [2, c. 158]. Según él, era el efecto de la incidencia de la personalidad de un español voluntarioso y dominante, una mujer débil y fuerte al mismo tiempo y el espíritu firme y la mente abierta de los pueblos indígenas. En aquel momento concibió el proyecto de dedicar varios ensayos y poemas a México no solo para ayudar a sus compatriotas a descubrir lo mexicano, sino para probar que los humanos en todo el planeta compartimos muchas virtudes que deberían servirnos mejor para que nos entendamos y evitemos controversias violentas. Más tarde el poeta realizó este plan. En sus memorias, trazando paralelos entre los mexicanos y los rusos, destacó el espíritu muy especial de nuestros pueblos, la cordialidad y empatía en el trato, la creatividad de su lengua y la espontaneidad e ingenio en el habla.

Como un verdadero simbolista el poeta busca alegorías, asociaciones, matices. Entre todos los colores que abundan en los paisajes, hogares y el vestuario de los mexicanos, Balmont destaca el rojo como predominante para poder reflejar en su poesía tanto lo real del entorno como lo espiritual. En su artículo redactado para el cuarto número de la revista “Arte” en 1905 el poeta llama a México “el país de flores rojas” asociándolo con los enormes campos de amapolas.

Para un ruso el rojo evoca belleza, porque ese era el significado primitivo de la palabra en las lenguas eslavas. Por otra parte, mencionando tan reiteradamente el rojo, el autor matiza de una manera oculta sus descripciones y nos hace sentir la energía, alegría, acción, impulso. En una de las cartas a su esposa el poeta escribe: “El 3 de marzo, México. Todavía no estoy en condiciones de contártelo todo. Me siento incapacitado para digerir esta avalancha de impresiones nuevas. Mi mente habla contigo, pero al ponerme a escribir me siento tan raro como si estuviera escribiéndote sentado en la butaca de un teatro. Apenas llegué a Veracruz, tuve la sensación de protagonizar un cuento de hadas. Mientras iba entre palmeras por las calles soleadas en busca de un restaurante para desayunar, delante de mí paseaba una bandada de buitres como si fueran mascotas dispuestas a comer de mi palma <...> La ciudad sigue casi igual que la vio Cortés. Conserva las huellas que son recuerdo de una larga historia: las caras y el vestuario extraordinarios, las chisteras parecidas a las de un astrólogo medieval, los charros que recorren la ciudad a caballo, los viejecitos morenos dignos de los pinceles de Goya, el sol ardiente, las miradas igual de ardientes de la gente pura que se ríe de esta vida que no deja de sorprenderle. Su mirada parece acariciarte e embriagarte con la energía solar acumulada en las pupilas de varias generaciones de sus antepasados. Su mirada conserva el destello de los festejos que honraban a los dioses, que siguen despertando recuerdos y admiración. Este mundo no deja de sorprender al mexicano moderno que percibe la vida como un sueño, él vive este sueño que lo engaña. En la entonación de su habla se nota ternura. Esta gente resulta demasiado vulnerable por ser demasiado sutil” [3, c. 161].

El simbolismo del rojo es muy amplio, quizás por eso tenga interpretaciones opuestas: de hermosura, calor humano, vitalidad y hasta crueldad, violencia y destrucción. Esta densidad, complejidad y naturaleza contradictoria de la imagen de México el poeta la transmite no solo a través del signi-

ficado de palabras sino, prácticamente, a nivel sensorial. El escribe: “Es un país de las flores rojas, que florecen en los corazones embriagados por el Sol y enamorados de la Luna y de Venus, lucero de la tarde, lucero del alba. Es un país de flores multicolores y de pájaros de plumaje brillante: verde, azul radiante, además de todos los matices de los colores de piedras preciosas. Es un país de escenas sangrientas y de la devoción angelical, de leyendas que parecen realidad y de la realidad inverosímil, de pintorescas ideogramas y de templos piramidales, de actitudes lentas en palabras, pero rápidas y violentas en obras. Es un país de eterna Primavera acompañada del infinito Otoño donde las montañas son como titanes pasmados que protagonizaron un cuento fantástico y ahora siguen inmóviles y tristes” [3, c. 159].

Es sorprendente el ímpetu de los poetas rusos de la Edad Plateada de profundizar en el conocimiento de otras culturas y pueblos, su afán de llevar a los rincones más lejanos su propia poesía y de traducir a su lengua materna lo mejor que ha creado la poesía mundial para ilustrar a su propio pueblo, darle la posibilidad de gozar de lo más hermoso creado en el mundo. La clave para descubrir otras culturas y conocer a fondo a los pueblos creadores de este patrimonio tan valioso son los idiomas. Era lógico que a los poetas de la época de los principios del siglo XX les atrajera el francés que se consideraba la “lengua de la cultura” en aquellos tiempos, pero Balmont entendía más de quince lenguas, él tradujo al ruso poesía francesa, italiana, alemana, inglesa y muchas otras lenguas con el objetivo de divulgar y hacer saber entre pueblos que la cultura es universal y única para toda la humanidad y no se divide en países, ni tiene fronteras, es un tesoro que hay que compartir y es un espacio que nos puede unir a todos porque su valor es eterno y está muy por encima de conflictos y controversias.

En fin, lo que nos une es mucho. Las distancias geográficas en el mundo de la sofisticación tecnológica ya no son obstáculo para conocernos mejor y fortalecer la amistad. Gracias a las posibilidades del acercamiento y al contacto continuo entre nuestros pueblos ahora sabemos mucho más de los mexicanos, prescindiendo de los estereotipos que, pese a su gran popularidad actual, simplifican las imágenes y contenidos y no dejan formar nuestro propio criterio.

Otro gran poeta ruso, Vladimir Mayakovsky, nos revela su visión de las similitudes entre nuestros pueblos afirmando que las particularidades del carácter mexicano y ruso tienen mucho en común. En los años veinte del siglo pasado Mayakovsky pasó tres semanas en México viajando de Veracruz a la capital para desplazarse después a los Estados Unidos y escribió en su ensayo “Mi descubrimiento de América” que le había costado trabajo abandonar México y que lo hizo con desgana. Él había quedado maravillado por la afabilidad, la cortesía y la hospitalidad de los mexicanos.

Le impactó descubrir en el habla cotidiana de cualquier mexicano, sin distinción de la edad ni del estrato social a que pertenecía, las locuciones que muy expresamente, pero sin falsedad servil, manifestaban la absoluta disponibilidad del interlocutor ante las necesidades de su nuevo amigo extranjero. Recordó que un niño de siete años a quien pidió que le trajera cigarrillos, preguntado después por su nombre, le contestó: “Jesús Lupita, su humilde servidor”. En otra ocasión le conmovió ver que un mexicano, conocido suyo, terminando la carta dirigida a un amigo la concluyera de una manera romántica y anticuada al mismo tiempo: “Saluda en mi nombre a su honorable señora cuyos pies beso...” Ante la sorpresa del poeta, el señor comentó que ni siquiera eran amigos íntimos, sino que era una fórmula de cortesía muy común en su entorno en aquella época.

Los amigos que le llevaban en coche le ofrecían “su carro”, es decir el coche de él. Los cuates mexicanos que le invitaban a comer con su familia, en el momento de dictarle las señas nunca le dijeron: “Esta es mi dirección”, sino todo lo contrario, le decían para su sorpresa: “Ahora sabe dónde está la casa de Ud.” [4]. A propósito, la misma admiración por la cordialidad y su cálida y más sincera hospitalidad mencionó más tarde Ángel Rosenblat, filólogo venezolano, en su ensayo “El castellano de España y el castellano de América: unidad y diferenciación” escrito en 1962.

Los puntos de contacto entre el pueblo mexicano y el ruso son abundantes. Los hemos enfocado en lo que se refiere a los elementos literarios. Hay muchos más criterios que no hemos mencionado.

El pueblo ruso y el mexicano se acercan, y eso es un gran vínculo, en los derroteros históricos, determinados por el espíritu de lucha de nuestros pueblos y marcados por la constante búsqueda de la libertad, de la integridad personal y de las posibilidades de evolución para el individuo. Bien es verdad que muchos de quienes me oyen habrán pensado en las diferencias, pero eso, tal vez, podría ser objeto de otra ponencia. Quede ahora en evidencia la cordialidad, el afecto, la amistad y el entendimiento entre nuestros dos pueblos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. И. Василькова. Русские в Мексике крупным планом //VIGIL Journal Россия в Новом Свете, электронный журнал: www.vigiljournal.com
2. Константин Дмитриевич Бальмонт // Л. М. Бурмистрова “Чудесная реальность” Мексики в русском зеркале. — Москва: Рудомино, 2008. — 359 с.
3. Путевые письма // Константин Дмитриевич Бальмонт // Л. М. Бурмистрова “Чудесная реальность” Мексики в русском зеркале. — Москва: Рудомино, 2008. — 359 с. (здесь и далее перевод мой).
4. В. В. Маяковский, сочинения в двух томах. — Москва: Правда, 1987. Электронная версия <https://ru.wikisource.org/wiki>
5. К. Бальмонт Зовы древности. Гимны, песни и замыслы древних. — СПб: Пантеон, 1908. — 211 с.
6. J. S. García A propósito de la revolución mexicana. Memorias íntimas de México. — Perú: UMSM, 2005. — 107с.
7. P. Henríquez Ureña Estudios mexicanos. — México: FCE, 2012. — 415 с.

ГУСЕВА ИРИНА ВАЛЕРИЕВНА
(УНИВЕРСИТЕТ МГИМО, МОСКВА, РОССИЯ)

МЕКСИКА В ВОСПОМИНАНИЯХ РУССКИХ ПОЭТОВ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

В статье затрагивается вопрос об общих духовных и интеллектуальных ценностях русского и мексиканского народов, о взаимном влиянии и взаимном проникновении двух культур, способствующему духовному объединению и лучшему взаимопониманию представителей различных культур и отражению данного взаимовлияния в языке.

Ключевые слова: культурные ценности, культурное содержание, поэты Серебряного века, национальный дух народа, диалог культур.

GUSEVA IRINA

MEXICO IN THE MEMORIES OF THE SILVER AGE RUSSIAN POETS

The article touches upon the idea of common spiritual and intellectual values of the Russian and Mexican nations, of the mutual influence and mutual penetration of the cultures that leads to spiritual unity and better understanding between the representatives of different cultures and the idea of such mutual influence reflection in the language.

Key words: cultural values, cultural contents, Silver Age poets, national spirit of the nation, dialog of cultures.

Guseva Irina Valerievna es Doctora en Filología, profesora titular del Departamento de Español de la Universidad MGIMO, Rusia.



GUZMÁN TIRADO, RAFAEL
(UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA)

ADOLL: PROYECTO DE LA UNIÓN EUROPEA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL, RUSO E INGLÉS A PERSONAS CIEGAS Y CON DISCAPACIDAD VISUAL

ADOLL es un proyecto europeo que aborda las lagunas existentes en los recursos de enseñanza de lenguas extranjeras a personas ciegas y con deficiencias visuales. El proyecto pretende crear en la Red una aplicación multilingüe para el aprendizaje de lenguas extranjeras, que sea accesible a usuarios invidentes y con deficiencia visual severa. El propósito de esta aplicación es permitir a los alumnos con problemas de visión adquirir las competencias lingüísticas básicas en tres lenguas de amplia presencia mundial: el español, el ruso y el inglés. Está dirigido a usuarios adultos (adultos y jóvenes mayores de 16 años). En el proyecto, un factor esencial es su adecuación a las normas internacionales de accesibilidad en el campo de las técnicas de aprendizaje electrónico innovadoras. Por lo tanto, se presta especial atención a la cuestión de la compatibilidad de la plataforma de aprendizaje del proyecto con las herramientas de ayuda ampliamente utilizadas por las personas ciegas y con deficiencias visuales.

Palabras clave: *español, enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras, personas con deficiencias visuales.*

Proporcionar un mejor acceso al aprendizaje de idiomas a personas ciegas y con discapacidad visual es un desafío que últimamente empieza a atraer cada vez más la atención de los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que no es sorprendente, dado que su dominio se encuentra entre las competencias básicas que abren a este sector de la población nuevas experiencias, favorecen su empleabilidad y le ofrecen mejores oportunidades en su vida personal. El conocimiento de lenguas extranjeras facilita, además, la movilidad de este colectivo en el extranjero.

Pese a que el número de personas ciegas y con discapacidad visual severa en la Unión Europea asciende a cerca de 30 millones, por desgracia, las herramientas y materiales para el aprendizaje de lenguas, adaptados a estos estudiantes, son aún muy limitados. Las nuevas tecnologías de la información, aplicadas al aprendizaje de idiomas, en combinación con una amplia gama de dispositivos de ayuda a ciegos, permiten la creación de métodos de autoaprendizaje innovadores para este colectivo, lo que abre nuevas perspectivas a este sector de la población, orientándolo hacia el aprendizaje autónomo de la lengua. Con la ayuda de las nuevas tecnologías, el aprendizaje de idiomas se convierte así en un proceso cómodo, controlado de manera más individualizada y eficaz, y que favorece el desarrollo personal y nuevas dimensiones de la interacción social.

La presente comunicación está dedicada al proyecto ADOLL [1] (<http://adoll.eu/es>), cuyo principal objetivo es crear una aplicación multilingüe en la Red para el aprendizaje autónomo de idiomas, que permitirá a las personas ciegas y con deficiencia visual severa adquirir competencias lingüísticas básicas en tres de los idiomas más hablados del mundo: el español, el ruso y el inglés. Este proyecto de la Unión Europea pretende demostrar que, dotadas de un acceso adecuado, las personas con discapacidad visual, al igual que sus compañeros que carecen de ella, pueden estudiar lenguas extranjeras no solo en el entorno educativo tradicional, sino también fuera del aula.

En la realización de esta investigación se ha tenido en cuenta la dificultad de acceso de los ciegos y deficientes visuales al aprendizaje de lenguas extranjeras, la falta de recursos educativos para la enseñanza de idiomas y de materiales de referencia en formatos alternativos, la ausencia de herramientas para apoyar el aprendizaje de la lengua de forma autónoma, así como la inexistencia de cursos y materiales en la Red para el estudio de lenguas extranjeras, usando un ordenador adaptado para personas con discapacidad visual severa.

En general, los especialistas en este campo se enfrentan a una paradoja cuando se trata de enseñar a los estudiantes de lenguas extranjeras con necesidades especiales: Por un lado, sigue dominando la idea de que este colectivo requiere decisiones de educación especial, y, por otro, existe el convencimiento de que en lo que respecta a la enseñanza de idiomas de calidad debe actuar el mismo enfoque tanto para los estudiantes con necesidades educativas especiales, como para todos los demás. En el caso de los estudiantes con discapacidad visual severa, el énfasis en las preferencias individuales y el acceso a los recursos educativos adecuados es más importante que la búsqueda de enfoques específicos para la enseñanza del idioma.

Como ya se ha señalado, el objetivo principal del proyecto ADOLL es crear en la Red un recurso para el aprendizaje de idiomas, disponible para los usuarios con problemas severos de visión y que tenga en cuenta sus necesidades específicas. Esto es particularmente importante para asegurar la accesibilidad de su contenido. Los estudiantes ciegos y deficientes visuales utilizan toda una gama de dispositivos de adaptación en función de la forma y el grado de deterioro de su capacidad visual (por ejemplo, un lector de pantalla, una pantalla Braille, amplificadores de pantalla, etc. En este sentido, en el proceso de desarrollo de la aplicación, ADOLL ha seguido las recomendaciones de los Principios y directrices de WCAG 2.0, que se basan en cuatro principios relativos a los componentes de la interfaz:

1. Principio 1: Perceptible: la información y los componentes de la interfaz de usuario deben ser mostrados a los usuarios en formas que ellos puedan entender.
 - Directriz 1.1: Texto alternativo: Proporciona texto alternativo para el contenido que no sea textual, así podrá ser transformado en otros formatos que la gente necesite, como caracteres grandes, lenguaje braille, lenguaje oral, símbolos o lenguaje más simple.
 - Directriz 1.2: Contenido multimedia dependiente del tiempo: Proporcione alternativas sincronizadas para contenidos multimedia sincronizados dependientes del tiempo.
 - Directriz 1.3: Adaptable: Crear contenido que pueda ser presentado de diferentes formas sin perder ni información ni estructura.
 - Directriz 1.4: Distinguible: Facilitar a los usuarios ver y escuchar el contenido incluyendo la distinción entre lo más y menos importante.
2. Principio 2: Operable: Los componentes de la interfaz de usuario y la navegación deben ser manejables.
 - Directriz 2.1: Teclado accesible: Poder controlar todas las funciones desde el teclado.
 - Directriz 2.2 Tiempo suficiente: Proporciona tiempo suficiente a los usuarios para leer y utilizar el contenido.
 - Directriz 2.3: Ataques epilépticos: No diseñar contenido que pueda causar ataques epilépticos.
 - Directriz 2.4: Navegación: Proporciona formas para ayudar a los usuarios a navegar, a buscar contenido y a determinar donde están estos.
3. Principio 3: Comprensible. La información y las operaciones de usuarios deben ser comprensibles.
 - Directriz 3.1: Legible. Hacer contenido de texto legible y comprensible.
 - Directriz 3.2 Previsible: Hacer la apariencia y la forma de utilizar las páginas web previsible.
 - Directriz 3.3 Asistencia a la entrada de datos: los usuarios de ayuda evitarán y corregirán errores.
4. Principio 4: Robustez: el contenido debe ser suficientemente robusto para que pueda ser bien interpretado por una gran variedad de agentes de usuario, incluyendo tecnologías de asistencia.
 - Directriz 4.1 Compatible: Maximiza la compatibilidad con los agentes de usuario actuales y futuros, incluyendo tecnologías de asistencia [2].

Para lograr los objetivos planteados en el proyecto, los socios planificaron las siguientes actividades:

- Elaboración de las necesidades formativas necesarias;
- Desarrollo de un currículum que aborde las necesidades de los alumnos ciegos y con deficiencia visual (adultos y jóvenes mayores de 16 años), basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas;
- Diseño de un curso de idiomas en tres lenguas (español, ruso e inglés) con el objeto de ayudar a los discapacitados visuales a lograr la competencia lingüística básica (A1)
- Exploración de las últimas oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta el cumplimiento de los requisitos de accesibilidad y compatibilidad de la plataforma de e-learning con dispositivos de asistencia, utilizadas por las personas ciegas y deficientes visuales;
- Realización de las pruebas de la herramienta e-learning desarrollada para asegurar una alta calidad del producto final.

En el proceso de desarrollo de la aplicación del proyecto ADOLL están participando activamente usuarios invidentes y expertos en el campo de la enseñanza de lenguas a personas con discapacidad visual para asegurar su constante retroalimentación con respecto a la accesibilidad de la aplicación y la adecuación de su contenido.

Para lograr los objetivos de la metodología del proyecto se han establecido varias etapas sucesivas e interconectadas.

1. Análisis de las necesidades de formación, lo que ha permitido a los investigadores del proyecto: identificar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a conocimientos de idiomas y competencias se refiere y llevar a cabo la descripción de los perfiles de usuario, la identificación de los obstáculos y las dificultades que puedan surgir en la aplicación del producto desarrollado. Para crear un entorno accesible durante el aprendizaje de idiomas en la Red, los socios del proyecto llevaron a cabo conjuntamente un análisis de necesidades formativas, que se basó en una encuesta a usuarios a los que iba dirigido el proyecto en España, Rusia, Bulgaria, Irlanda y Malta. En la encuesta participaron usuarios ciegos y con deficiencia visual severa como representantes de diversas organizaciones de ciegos y expertos de instituciones de investigación y educativas, entre ellas la ONCE.
2. Determinación del nivel de habilidades y competencias lingüísticas sobre la base del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” y de las características y necesidades de los usuarios ciegos y con deficiencia visual severa.
3. Desarrollo de programas de capacitación y planificación de los contenidos del curso.
4. Creación de un documento de diseño, en el que se describe en detalle la forma de realización de la interfaz del programa en la aplicación web.
5. Integración de contenidos educativos en la plataforma electrónica y comprobación de la funcionalidad de la misma.
6. Elaboración de un Curso piloto en la Red con la participación de personas con discapacidad visual de los países socios y posterior puesta a punto de aplicaciones educativas para satisfacer las necesidades de los estudiantes. El contenido docente se ha elaborado a partir de los dos principios siguientes: 1) funcional-semántico, que consiste en la capacidad de reconocer las funciones comunicativas y expresar conceptos e ideas asociados con estas funciones (es decir, la capacidad de utilizar el lenguaje para expresar intenciones comunicativas), por ejemplo, la expresión de consentimiento, de peticiones, de disculpas, de ofrecimientos de ayuda, etc. 2) situacional-temática, que refleja los temas y las necesidades de los usuarios en las situaciones cotidianas de comunicación más comunes: presentación, paseo por la ciudad, visita al médico, ir de compras, hablar del tiempo, etc.

La enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual es un desafío complejo pero fascinante para los profesores, que no solo amplía sino que también transforma el concepto tradicional de las competencias y habilidades de aprendizaje. Por ejemplo, la habilidad de la lectura con la utilización de las TIC puede convertirse en un tipo especial de audición (percepción del texto leído por un lector de pantalla)

7. Los resultados del análisis de las necesidades del aprendizaje han permitido descubrir la conveniencia de usar un enfoque léxico para este colectivo de estudiantes. Además, se han identificado una serie de aspectos importantes que deben tenerse en cuenta con el fin de crear un contenido

educativo realmente asequible y eficaz. A lo algo del proyecto se ha establecido que el proceso de aprendizaje debe incluir:

- el uso de la lengua hablada en vivo;
- la audición intensiva y extensiva en la lengua estudiada;
- la comparación de textos en la lengua estudiada y su traducción a la lengua materna;
- los ejercicios que aseguren la repetición de frases completas y locuciones para desarrollar la automaticidad y la memorización, para que los usuarios de la aplicación del proyectos sean capaces de familiarizarse con los modelos de discurso más frecuentes y ejercitar su uso, y puedan poseer los conocimientos necesarios para llevar a cabo una breve conversación en situaciones comunicativas sencillas de la vida diaria.

El *curso* consta de 20 lecciones, unidas por una línea temática en la que participan unos mismos personajes. Los temas de las lecciones corresponden a las habilidades y competencias lingüísticas del nivel A1 (A1 +): saludos y presentación, personas y profesiones, familia y parientes, descripción física, los objetos que nos rodean, nuestra casa, el tiempo libre y las aficiones, qué hizo ayer, planes para el futuro, visita al médico, de tiendas, alimentos, el tiempo, etc.

Para poder empezar a utilizar el curso, los estudiantes deben instalar el teclado adecuado y recordar la ubicación de las letras en él y el nombre de las mismas, por lo que se aconseja a los usuarios que se familiaricen con el teclado el idioma de destino antes de iniciar el curso. Para ello se proporcionaban enlaces a recursos relevantes en la Red para el estudio independiente del teclado en la lengua de destino.

Se utiliza una gran variedad de *ejercicios* interactivos en el que se combinan diferentes medios multimedia. Estos ejercicios han sido especialmente seleccionados y están adaptados para usuarios ciegos o con deficiencias visuales. Se trata de ejercicios:

- 1) de elección múltiple con una única respuesta correcta;
- 2) de elección múltiple con varias respuestas correctas;
- 3) de concordancia de cuatro u ocho distractores;
- 4) de colocación de palabras / frases / oraciones en el orden correcto;
- 5) de audición y repetición tras escuchar una grabación;
- 6) de audición y escritura de palabras letra a letra;
- 7) de grabación y audición de su propia voz en un diálogo.

En lo que se refiere a la lengua de los ejercicios, el usuario escucha el texto de las instrucciones en su lengua materna con la ayuda del lector de pantalla. Los diálogos, los textos, las preguntas y los distractores suenan en la lengua que se estudia y están grabadas por hablantes nativos. De este modo, el usuario escucha la voz “humana” y la imita, realizando ejercicios para una correcta pronunciación, entonación y automatismo del habla (repetición tras el locutor, participación en el diálogo, grabación y audición de su propia voz en el diálogo).

En lo que respecta a los *textos* para leer, se escuchan en la lengua estudiada y en la lengua materna, lo que permite a los usuarios “leer” con ayuda de un lector de pantalla.

Estructura de la lección: Cada lección consta de cinco partes

Parte 1: Práctica léxica y ortografía

Parte 2: Presentación del tema: audición y producción hablada

Parte 3: Ejercicios sobre la formación de hábitos lingüísticos

Parte 4: Presentación del texto (lectura)

Parte 5: Ejercicios para comprensión de lo leído

Control del proceso de autoaprendizaje: a los alumnos se les ofrece cuatro test. Cada uno de ellos incluye el material cinco lecciones y consta de dos diálogos o textos y cinco tareas. El propósito de estas tareas es comprobar el dominio del léxico y de las construcciones lingüísticas y gramaticales. Por su forma, las tareas son parecidas a los ejercicios de las lecciones. Los test incluyen solo aquellas tareas cuya realización puede ser evaluada por medio de indicadores cuantitativos.

El curso se compone también de un breve *compendio gramatical*, que contiene los principales temas gramaticales, necesarios para los que empiezan a estudiar una lengua. Las explicaciones gramaticales sencillas se dan en la lengua materna del alumno, en forma de textos que pueden ser leídos por un lector de pantalla. Los ejemplos están grabados por hablantes nativos. Hay, además, un *glosario* que contiene todas las palabras que se aparecen en las lecciones del curso. La traducción de las palabras a la lengua materna del alumno también puede ser leída por un lector de pantalla.

En este proyecto participan las siguientes organizaciones:

- Universidad de Granada (España): fundada en 1531, es la entidad coordinadora de ADOLL. Es una institución especialmente comprometida con las actividades dirigidas a la transferencia de conocimiento científico, técnico y artístico, la mejora de la sociedad y un medio ambiente sostenible. La UGR tiene gran experiencia en proyectos y actividades financiados por la UE. Coordina o participa en un gran número de proyectos internacionales que se financian principalmente a través de los diferentes programas de la UE tales como Tempus, Alfa, LLP, Interreg, etc
- Studio Profectus (Bulgaria) Es un centro de investigación y formación, centrado en una variedad de áreas, como la educación formal y no formal, la formación profesional y las necesidades de educación especial. Trabajan en la intersección de campos como la educación y la discapacidad, la interculturalidad y la comunicación, la investigación y la innovación. Uno de sus principales objetivos es la investigación en el campo de las necesidades educativas especiales de personas con discapacidad visual y la elaboración de herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, en particular, en el ámbito de la enseñanza de idiomas. El equipo de Studio Profectus, formado por expertos en diversos campos de la educación y la investigación, está involucrado en una serie de proyectos financiados por la UE en calidad de consultores, coordinadores, desarrolladores y evaluadores.
- Acrosslimits Limited (Malta) es una empresa en la esfera de los servicios de consultoría y proyectos innovadores, con sede en Malta. Provee diferentes servicios relacionados con la tecnología de la información, dirigidas principalmente a dar soluciones a problemas de las pequeñas y medianas empresas. Participa activamente en la investigación y creación de soluciones innovadoras para el aprendizaje electrónico y la salud, además de ser expertos en la configuración y programación de sistemas multiplataforma. AcrossLimits, organización muy activa en el ámbito de los programas europeos, participa en diferentes investigaciones relacionadas con proyectos financiados por la UE relacionados con diversas áreas de interés, incluidas las tecnologías TIC para el aprendizaje permanente, el cuidado del medio ambiente, los servicios bancarios B2B, la teleasistencia, la administración electrónica, la divulgación de la ciencia y la cultura digital.
- The Marathon Group (Irlanda): Es una entidad proveedora de tecnología e-learning integrada, así como de soluciones de contenido y de aplicación, principalmente para dispositivos de aprendizaje móvil. Tienen una amplia experiencia en el desarrollo de proyectos internacionales multilingües, para una amplia gama de categorías de estudiantes y con el uso de una amplia gama de metodologías de aprendizaje. La diversidad de nacionalidades de los miembros de sus equipos, así como la amplia base de clientes les permite tener una profunda comprensión de numerosas culturas. Sus clientes están formados por empresas de todo el mundo, incluidos los proyectos de la UE, Berlitz, Disney, Macmillan, Positivo (Brasil) y Deagostini (Italia), Kaplan y Laureate (USA).
- Universal Learning Systems (Irlanda). Es una empresa de consultoría internacional, especializada en investigación, educación, formación y gestión de proyectos. Lleva a cabo proyectos en los sectores de la educación, el desarrollo y la gestión. Cuenta con experiencia específica en el aprendizaje en torno a la educación transformadora, enseñanza electrónica, la diversidad, la interculturalidad, la inmigración, la resolución de conflictos y la gestión estratégica. Cuenta con especial experiencia en la investigación, gestión de proyectos e iniciativas innovadoras en materia de migración, formación intercultural y resolución de conflictos. ULS participa activamente en el desarrollo educativo innovador, en la introducción de sistemas de formación escolar que tiene como fin una mayor utilización de las TIC en las escuelas; es Coordinador Nacional del programa europeo Open Discovery Space en Irlanda.
- Фондация за социална промяна и включване (Fundación para la Inclusión Social) Sofia (Bulgaria). Es una organización no gubernamental, sin ánimo de lucro. Sus objetivos son: apoyar los esfuerzos de todos los ciudadanos con discapacidad visual y otras discapacidades en el proceso de su integración social en Bulgaria, llevar a cabo una orientación profesional eficaz así como la formación de personas con discapacidad visual y otras personas con discapacidades, recopilar y estimular nuevas ideas para aumentar la sensibilidad del mercado de trabajo a las necesidades especiales de personas con discapacidad visual y otras discapacidades, en especial a las necesidades de los jóvenes con discapacidad. Para lograr sus objetivos, la Fundación para la Inclusión Social lleva a cabo la organización de continuas consultas con diferentes organismos y organizaciones

nacionales de personas con discapacidad, la implementación de cursos de formación para personas con discapacidad, destinados a la adquisición de habilidades y competencias profesionales adicionales, la organización de seminarios y conferencias para sensibilizar al público y familiarizar a potenciales empleadores con las capacidades de las personas con deficiencia visual, así como con personas con otras discapacidades, el desarrollo de nuevos programas y productos adecuados para apoyar la inclusión social de las personas con discapacidad, en colaboración con las organizaciones nacionales e internacionales.

Los socios del proyecto ADOLL se están esforzando en lograr la máxima flexibilidad de diseño de esta aplicación, aplicando metodologías de diseño universal, con el objeto de que pueda ser utilizada por el mayor número posible de personas, independientemente de su capacidad visual.

La enseñanza de lenguas extranjeras a personas con discapacidad visual, y, especialmente a ciegos, es un área en la que existen pocas investigaciones sistemáticas, por lo que queda aún mucho por hacer. El proyecto ADOLL es solo una contribución más, un pequeño capítulo de una historia que no ha de conocer fin.

Tras la conclusión del proyecto, en junio de 2016, los socios del proyecto tomarán las medidas necesarias para difundir sus resultados entre las organizaciones de usuarios a los que se dirige, las autoridades educativas, así como organizaciones europeas e internacionales que representan los intereses de las personas invidentes y con deficiencia visual.

Para garantizar la calidad de este producto de aprendizaje electrónico, el proyecto prevé la permanente comprobación de la aplicación ADOLL tanto por alumnos invidentes como por especialistas en la enseñanza a personas invidentes y con discapacidad visual, con lo que se pretende asegurar su constante retroalimentación con respecto a la accesibilidad de la aplicación y la adecuación de su contenido.

Por otra parte, el consorcio promoverá el uso de esta herramienta de aprendizaje en diversos sectores de la educación y la formación con el fin de desarrollar las habilidades y mejorar la inclusión social y las oportunidades de empleabilidad de las personas ciegas y deficientes visuales asimismo ya está trabajando en la futura ampliación de la aplicación a nuevas lenguas extranjeras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. ADOLL es el acrónimo en inglés de Diseño Accesible para el Aprendizaje de Lenguas en la Red. Es un proyecto Lifelong Learning de la Unión Europea con número de Referencia: 543077-LLP-1-2013-1-ES-KA2-KA2MP
2. <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=principios-2.0> (fecha de última consulta 21.01.2016)

GUZMÁN TIRADO, RAFAEL

ADOLL: A EUROPEAN UNION PROJECT FOR TEACHING SPANISH, RUSSIAN AND ENGLISH THE BLIND AND VISUALLY IMPAIRED

ADOLL is a European project which addresses gaps in the language learning resources for the blind and visually impaired. In particular, the project deals with the creation of a multilingual online application for language learning accessible to unsighted and partially sighted computer users. The purpose of this application is to enable learners with sight problems to acquire basic language competences in three world languages: Spanish, Russian and English. It is intended to be used by adult users (aged 16 years or older). The critical issue of the development is to ensure compliance of the innovative e-learning application with the international accessibility standards. Therefore special attention is paid to the issue of compatibility of the e-learning platform with the assistive devices widely used by the blind and visually impaired.

Keywords: Spanish language, teaching / learning foreign languages, people with visual impairments

Rafael Guzmán Tirado, PhD, es Catedrático de Filología Eslava (Universidad de Granada), Vicepresidente de MAPRYAL.



IOVENKO VALERY
(UNIVERSIDAD MGIMO, MOSCÚ, RUSIA)

MENTALIDAD NACIONAL Y LENGUA: ESPAÑOLES Y CASTELLANO

El artículo examina la correlación entre los conceptos “mentalidad nacional” y “lengua nacional”: influencia mutua, manifestaciones en el habla castellana de los estereotipos etnoculturales propios de la mundivisión española, aplicación a la hora de traducir.

Palabras clave: *mentalidad, lengua, españoles, mundivisión, traducción.*

Los lingüistas y filósofos son unánimes en opinar que la lengua genera, en cierto grado, la idiosincrasia espiritual del pueblo, su psicología y mentalidad nacional como una forma de la visión colectiva del mundo que fija la peculiaridad nacional y cultural del pueblo [1, 38–53; 2]. Es decir, la mentalidad del pueblo puede, entre otros fenómenos, ser revelada a través de la lengua en la cual habla este pueblo. ¿De qué modo los rasgos más notables del concepto casi imperceptible que es mentalidad nacional se reflejan en la lengua? Y, al contrario, ¿cuáles son las particularidades nacionales, rasgos típicos del pueblo, o “estereotipos etnoculturales” [3, 43] que vienen reflejados en las características únicas de una lengua?

Cuando se trata de los españoles, muchos especialistas rusos y extranjeros hablan de “una manera especial española de ser”, “incomparabilidad española”, “mundo hispánico sin par” [1, 47–51; 4]. Algunas regularidades propias de España y sus habitantes obligan a los españoles a que perciban cualquier acontecimiento desde un enfoque específico actuando en semejantes situaciones de manera diferente en contraste con los representantes de otros pueblos.

Entre las particularidades importantes de la conciencia colectiva española se destaca su estimación ante el pasado: los acontecimientos significantes del presente suelen ser interpretados y valorados por los españoles mirando los eventos del pasado [5, 4–6].

La base de la mentalidad española la constituyen el individualismo, emociones, sociabilidad [6, 9, 15]. Entre otros rasgos tradicionales del carácter nacional de los habitantes de España y sus peculiaridades psicológicas y culturales se destacan lozanía, fuerza expresiva de los sentimientos, extraversión, temperamento, duende [7; 8]. Los españoles “buscan felicidad en si mismos y en la naturaleza. La felicidad es para ellos mucho más importante que el dinero” [6, 18].

José Ortega y Gasset destacó que los españoles no pueden vivir sin comunicación permanente con la gente, ellos manifiestan abiertamente sus sentimientos y la disposición para acudir en ayuda. A los españoles no les interesa la acción sino ímpetu, hazaña, fiesta. Perciben la vida con ansia, intensidad,

entusiasmo [9, 133, 134, 186, 211]. Acaso ¿sean estas cualidades de la mentalidad española y la mundivisión nacional y cultural española las que explican muchos fenómenos peculiares del castellano?

La imagen del mundo española los rusos pueden verla desde la óptica de los españoles pero con tal fin los representantes del cuadro idiomático ruso del mundo han de “adquirir” la visión adicional cruzando el umbral de su conciencia idiomática [10, 45], ya que cada cuadro nacional del mundo queda vinculado con la mundividencia propia del pueblo y su mentalidad nacional.

Otro punto de vista le correspondió a Miguel Bajtín quien consideraba errónea la idea de que a fin del mejor entendimiento de la cultura ajena hace falta penetrar en ella y, olvidando su propia cultura (*involuntariamente cabe preguntarse: ¿para qué hace falta olvidar su propia cultura? — V. I.*) contemplar el mundo a través de los ojos de esta cultura ajena [11, 353].

Sin embargo, Miguel Bajtín admitió que la compenetración con la cultura ajena, la posibilidad de contemplar el mundo desde la óptica de esta cultura constituye un momento indispensable en el proceso de su comprensión, pero si la comprensión se agotara con solo este momento (*¿por qué la comprensión debe agotarse con solo este momento? — V. I.*), sería simple duplicación y no traería nada nuevo ni enriquecedor.

Al mismo tiempo, la frase formulada por Miguel Bajtín de que “la cultura ajena se abre más plena y profundamente sólo mediante los ojos de otra cultura” [11, 356], demuestra que Miguel Bajtín era más bien partidario que adversario de la idea en cuanto a la mirada “desde exterior”.

En esta relación recordemos las siguientes palabras de Miguel de Unamuno, célebre filósofo español: *Mientras un pueblo hable español, sentirá y pensará en español también*” [12, 108].

La aspiración de los españoles a apatar, trazar parangones verbales y mentales con fenómenos de materias ajenas, visión peculiar de lo que ocurre en el mundo, su actitud emocional exagerada hacia complicadas situaciones en su vida, carácter creativo y metafórico del pensamiento: cuanto queda dicho conduce a que los textos mediáticos españoles van saturados con “disonancia semántica” [1, 54–74], a saber: la extrañeza terminológica. Ejerce una función estilística importante que viene orientada a reforzar el carácter expresivo y atraer la atención de los lectores a los fenómenos y acontecimientos extraordinarios con matiz, en mayoría de los casos, negativo.

De un testimonio elocuente sirve la terminología médica que designa las enfermedades graves, peligrosas para la vida. Semejante vocabulario encuentra su divulgación cada vez más amplia en los textos mediáticos españoles, representa diversas ramas de la medicina y se usa en los discursos político y económico.

El embate del interés manifestado por la comunidad mediática hispana en el vocabulario temáticamente ajeno coincidió con la crisis financiera mundial. La terminología sacada de los ámbitos temáticos no propios de las situaciones en descripción empezó a sustituir muy a menudo los términos económicos tradicionales o completar su lista, por ejemplo: *colapso (financiero), coma (de la economía), (tarde de) infarto, asfixia (económica)* en vez de *crisis, bancarrota, quiebra, catástrofe*.

El dramatismo de la situación en las esferas financiera y económica obliga, parece, a los autores hispanohablantes a quienes ya faltan medios idiomáticos, ante todo léxico, que constituye el glosario de tal o cual campo referencial, a que salgan fuera de las fronteras trazadas de las prescripciones de género y de tema establecidos. La incorporación de los recursos idiomáticos inesperados a fin de describir nuevos retos constituye una de las respuestas de los españoles al caleidoscopio en cambio constante que se observa en la palestra mundial.

Los vocablos insólitos para el discurso político neutral connotativamente fijan tales rasgos nacionales de la comunidad hispanohablante como la percepción metafórica del mundo, búsqueda de los paralelos para los acontecimientos que se describen en otros mundos conceptuales, expresión sorprendente (desde el punto de vista de los rusos): *la norma corre el riesgo de poder encorsetar a los profesionales de la medicina, Catherine Ashton fue catapultada por Gordon Brown a presidencia de los Lores, el Ministerio de Exteriores israelí, alérgico a toda injerencia en sus asuntos internos*.

Un lugar peculiar en el cuadro nacional y cultural del mundo hispánico le corresponde a la temática relacionada con la campaña electoral y las elecciones. Se trata, ante todo, del sustantivo *urnas* que se encuentra a menudo en las páginas de los diarios y las revistas españoles en la acepción semántica de “acción”, “proceso y resultados de las elecciones” la cual es impropia para el sustantivo ruso *урна*: *En apenas 15 días, italianos y griegos han visto como la crisis de la deuda soberana tumbaba los Gobiernos que habían surgido de las urnas. Kosor, líder conservadora recientemente aplastada en las urnas por el socialdemócrata Milanovic, aseguró no tener dudas de que su país asumirá plenamente el acervo comunitario*.

Los canones estilísticos del castellano prefieren cierto grado de juicios perentorios, palabras grandilocuentes, demasiado énfasis y estilo elevado. Semejantes tradiciones de la representación informativa española son típicas también para su discurso político. El empleo por los autores españoles de las imágenes fulgentes se debe a su orientación hacia las expectativas habituales de parte del auditorio hispanohablante vinculadas al vencimiento de los estereotipos etnoculturales.

Tales rasgos singulares de la mentalidad española como expresión frondosa de los sentimientos, vivacidad del temperamento, pensamiento figurado se refractan en su lenguaje en forma de las expresiones con imágenes estilísticas muy vivas. De otra parte, los giros idiomáticos con tinte conotativo reflejan características nacionales únicas de los españoles: *reunión descafeinada, la entrada del oso ruso en las tuberías domésticas europeas, tsunami económico, maratónica sesión legislativa, agónica negociación, huracán financiero, cuarentena diplomática, prolongada hibernación de la oposición francesa, la UE empieza a surfear turbulencias*.

Numerosos ejemplos de la combinación “exótica”, que resulta asombrosa para los rusos, entre los sustantivos y los adjetivos españoles cuyos análogos rusos no pueden combinarse semánticamente, sirven de otro argumento a favor de la opinión conforme a la cual “las normas de combinación de las palabras en el habla determinan en gran medida la idiosincrasia intelectual de las naciones” [13, p. 182].

Las posibilidades combinatorias constituyen uno de los marcadores más importantes de la singularidad en la mundividencia nacional y cultural y en la identidad del cuadro lingüístico del mundo. Corroboran esta afirmación las siguientes expresiones españolas vistas desde la óptica rusa: *el arqueológico revólver, un aliado estrecho, una persona monosilábica, alegres años del boom del ladrillo, frustrado negociador, mapa competencial español*.

La incorporación de los vocablos españoles que son neutrales semánticamente en el marco de los modelos combinatorios insólitos conduce al fenómeno lingüístico paradójico, a saber: la no combinación figurada en el habla la cual, no obstante, es admisible entre los que hablan español.

No se puede menos que prestar atención al papel especial que juegan en la mundividencia nacional y cultural española los adjetivos [14]. El modelo de la adjetivización de los sustantivos tan arraigado en castellano y la capacidad semántica insólita (claro está, desde la óptica del rusohablante) de los adjetivos con la condensación idiomática a la par de las normas especiales de la combinación léxica de los adjetivos fijan una de las particularidades de la mentalidad española que radica en atribuir “accionalidad” a los fenómenos y acontecimientos del mundo que nos rodea: *las conversaciones aperturistas comunitarias, procesos decisoriales, triunfo reivindicativo, referéndum soberanista, militares golpistas, repercusión mediática*.

¿Acaso no sea el posicionamiento como actores reales y activos propio para los españoles la causa de tales tendencias emblemáticas del uso del habla española como las tendencias activa, personalista y verbal?

Los parámetros más evidentes de la mentalidad española se fijan en las unidades léxicas, giros fraseológicos, construcciones gramaticales, estructuras textuales del castellano. Y, al contrario, las nominaciones idiomáticas únicas de la lengua española fijan las manifestaciones de la mentalidad nacional hispana. Por eso, aprendiendo el castellano y comparando los textos españoles de partida y los textos de sus traducciones/interpretaciones al ruso se puede explicar muchas particularidades de la cultura y la mentalidad de los que hablan en español y en ruso. Y, por consiguiente, examinando la cultura española y la cultura rusa conoceremos y explicaremos la especificidad de las lenguas en las cuales hablan los miembros de estas comunidades etnolingüísticas.

Cuanto queda dicho, reviste suma trascendencia para el proceso de la traducción e interpretación el cual será exitoso si los agentes de diferentes lenguas y culturas tomen conciencia de que son “otros”, saben, entienden y perciben con tolerancia “el carácter ajeno” de sus socios en la comunicación bi-idiomática, singularidad nacional de sus mundivisiones. “Ver y comprender al autor de una obra significa ver y comprender la conciencia y el mundo diferentes, ajenos, es decir otro sujeto”, dijo Miguel Bajtin [11, 259–268].

El empleo en las traducciones/interpretaciones de las formas idiomáticas que reflejan el cuadro nacional y cultural de la lengua a la cual se hace la traducción/interpretación atribuye al texto de la traducción/interpretación un colorido indispensable, conduce (siempre y cuando se observan los criterios obligatorios para alcanzar un texto adecuado) a engendrar tal texto que posea la autenticidad nacional y cultural y corresponda a las expectativas de sus destinatarios desde el punto de vista de los estereotipos

de percepción nacionales y culturales lo cual permite evitar una traducción “rusificada” (a la hora de traducir al español) o una traducción “españolizada” (a la hora de traducir al ruso)” [1].

El texto de la traducción/interpretación en el cual se hace caso omiso de las manifestaciones de la mundividencia nacional y cultural del pueblo cuya lengua emerge como lengua de traducción es percibido por sus hablantes como poco natural y por eso no puede interpretarse como un texto plenamente adecuado.

La mentalidad nacional española siendo parte integrante de la mundividencia nacional y cultural hispana la cual refleja la grandeza geográfica del área hispanohablante y rica historia de sus pueblos, se refracta en el cuadro idiomático español del mundo en sus formatos lingüístico, textual y extralingüístico.

Resumiendo, destacamos que entre las manifestaciones más importantes del cuadro idiomático español del mundo vinculadas a la mentalidad nacional española que son relevantes para el habla de los españoles y para las actividades de los traductores e intérpretes figuran: mayor “emancipación” de las normas combinatorias; papel singular de los adjetivos debido a una libertad elevada del proceso de la adjetivización, frecuencia del empleo y alto potencial de las posibilidades combinatorias; estilo “alto”, figurado, metafórico de los textos mediáticos españoles; potencial elevado de la formación de palabras y la tendencia en crecimiento hacia la neologización; “ingeniosidad” intelectual y carácter fantaseador de los periodistas hispanos en cuanto a buscar y hallar los medios cada vez más originales para describir el fondo extralingüístico; empleo en el discurso mediático neutral semánticamente de la terminología propia de las esferas referenciales “ajenas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Иовенко В.А. Национально-культурное мировидение в переводческом измерении. Iovenko V.A. Natsionalno-kulturnoe mirovidenie v perevodcheskom izmerenii. — М.: Издательство “МГИМО—Университет”, 2013. — 218 p.
2. Джиоева А.А. Англосаксонский менталитет сквозь призму английского языка. Dzioeva A. A. Anglosaksonskiy mentalitet skvoz prizmu angliyskogo yazika. — М.: изд-во Московского университета, 2014. — 152 p.
3. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. Ter-Minasova S. G. Voina i mir yazikov i kultur. — М.: Слово/Slovo, 2008. — 344 p.
4. Дуран Луке Х., Монхон Посас Ф. Испанский язык и национальный характер испанцев. Duran Luke J., Monjon Posas F. Ispanskiy yazyk i natsionalniy jarakter ispantsev. // Язык и речевая деятельность. — СПб:Изд-во С-Петербур. ун-та, 1998. — Том 1. — P. 88–99.
5. Кожановский А. Н. Быть испанцем: традиция, самосознание, историческая память. Kozhanovskiy A. N. Bit ispantsem: traditsiya, samosoznaniye, istoricheskaya pamiat. — М.: Аст, Восток-Запад, 2006. — 318 p.
6. Лонеи Д. Эти странные испанцы. Lonei D. Eti strane ispantsi. — М.: Эгмонт Россия Лтд, 1999. — 72 p.
7. Астахова Е. В. Испания как метафора. Astajova E. V. Ispania kak metafora. // Вестник МГИМО—Университета. — 2011. — № 6. — P. 60–65.
8. Larionova M. España, un país con duende // Россия — Испания — Ибероамерика. Перекрёстный год сотрудничества. — М.: МГИМО—Университет, 2011. — P. 131–136.
9. Ortega y Gasset, J. Miseria y esplendor de la traducción // Ortega y Gasset, J. El libro de las misiones. — Madrid : Espasa-Calpe S. A., 1965. — P. 125–162.
10. Гачев Г. Национальные образы мира. Gachev G. Natsionalnie obrazi mira. — М.: Academia, 1998. — 430 p.
11. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Bajtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. — М.: Искусство, 1986. — 445 p.
12. Unamuno M. Por tierras de Portugal y de España. — Madrid :Gredos, 1976. — 188 p.
13. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества. Gumboldt W. O razlichii stroeniya chelovecheskij yazykov i yego vliyaniya na duhovnoie razvitie chelovechestva. / В. Гумбольдт. // Избранные труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1984. — P. 35–298.
14. Iovenko V. Adjetivización: ¿nueva Marca España linguística? // Cuadernos Iberoamericanos, 2(4). — Moscú, ed. MGIOMO—Universidad, 2014. — P. 65–67.

ИОВЕНКО ВАЛЕРИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ
(УНИВЕРСИТЕТ МГИМО МИД РОССИИ)

НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ И ЯЗЫК:
ИСПАНЦЫ И ИСПАНСКИЙ

В статье рассматривается соотношение концептов “национальный менталитет” и “национальный язык”: взаимное влияние, испанские речевые манифестации этнокультурных стереотипов испанского национально-культурного мировидения, преломление в переводческой деятельности.

Ключевые слова: менталитет, язык, испанцы, мировидение, перевод.

IOVENKO VALERY

NATIONAL MENTALITY AND LANGUAGE:
SPANIARDS AND SPANISH

The article examines a correlation between the concepts “national mentality” and “national language”: mutual influence, Spanish manifestations of ethnic and cultural stereotypes which are peculiar to the Spanish worldvision, translation’s application.

Key words: mentality, language, Spaniards, worldvision, translation.

Iovenko Valery Alekseevich es Doctor en Filología, catedrático, Director del Departamento de Español de la Universidad MGIMO, Rusia.



KARPÓVSKAYA NATALIA
(UNIVERSIDAD FEDERAL DEL SUR, ROSTOV DEL DON, RUSIA)

POTENCIAL PRAGMÁTICO-COGNITIVO DE PALABRAS A LA LUZ DE TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

En el artículo se analiza la influencia del potencial pragmático-cognitivo de palabras en la comunicación intercultural y en el proceso de traducción. En el centro de la atención están problemas traductológicos de los componentes de categorías linguopragmáticas, carácter específico de relaciones pragmáticas en el proceso de la comunicación bilingüe y además la importante función de traductor en la actualidad.

Palabras clave: *potencial pragmático-cognitivo, comunicación intercultural, problemas de traducción, categoría linguopragmática, traducción equivalente.*

A pesar de que la práctica de la comunicación intercultural hunde sus raíces en tiempos remotísimos y está estrechamente vinculada a la historia de la civilización, no hay ninguna duda de que los encuentros iniciales entre diferentes culturas afectaban a menos personas y no eran tan complejos. Como consecuencia, mucha gente se ha puesto a estudiar lenguas extranjeras para lograr una comunicación eficaz con representantes de otros países y naciones. Pueden desarrollar sus hábitos y conocimientos gracias a los avances de los medios de comunicación, en los viajes a distintos rincones del planeta por razones culturales o sociales, de estudio o de negocios, de vacaciones o como empleados de entidades multinacionales, etc. Pero se puede observar que en estas condiciones nuevas de la comunicación intercultural la profesión del traductor e intérprete no ha perdido su valor particular. Es que el dominio de la lengua extranjera no supone de forma automática el dominio de conocimientos, destrezas, habilidades y hábitos de traducción o interpretación.

Según Javier Muñoz y María Valdivieso, “la importante función que ha tenido históricamente el traductor como mediador interlingüístico y por ende intercultural, adquiere hoy día especial relieve” [1, c. 477]. Es decir, la misión principal de los traductores contemporáneos no consiste sólo en transponer conceptos desde una lengua hacia otra, en transferir el texto de la lengua de partida a la lengua de llegada, sino también en abrir el diálogo entre culturas, religiones y naciones, entre las personas y las civilizaciones, en acercar las ideas y fomentar la concordia entre pueblos.

Así, para evitar malentendidos el traductor moderno tiene que conocer tanto un idioma extranjero, como la cultura en la que está inmersa, **dominar** competencia comunicativa y crear una atmósfera que promueva la cooperación y el entendimiento entre las diferentes culturas. Pero la cultura — que

a su vez abarca la lengua — se compara frecuentemente con el iceberg (S. Ruhly, E. T. Hall, N. C. Asunción-Lande, etc.) en el sentido de que sólo una pequeña parte de ella puede ser percibida, mientras que la parte más importante se oculta a la vista.

La parte oculta equivale al aspecto implícito de la cultura (*los patrones recurrentes de conducta, concepción del mundo, pensamiento y actividad*), mientras que la parte abierta nos muestra su aspecto explícito manifestando en las costumbres, tradiciones y valores que gobiernan las actividades y comportamientos de los miembros de una cultura, una sociedad, un paradigma civilizatorio.

En cuanto al aspecto implícito de la cultura y de la lengua, este fenómeno trae muchas dificultades de traducción. Por ejemplo, al comunicarnos utilizamos muy a menudo expresiones idiomáticas y modismos ligados con las manifestaciones culturales. Ayudándonos a hacer un hincapié especial en el contenido de la información, estas frases producen toda una serie de asociaciones y ponen de relieve especificidades culturales, por ejemplo: *más fresco que una lechuga, como pedrada en ojo de boticario, más bueno que el pan, cuentos chinos, etc.* Los hispanohablantes saben bien estas frases, no obstante para los extranjeros resulta muy difícil comprender y traducirlas.

A la luz de lo que acabamos de plantear, también resulta de interés el siguiente fragmento del relato de Wenceslao Fernández Flórez “*Los Viajes*”:

Siempre he tenido una gran afición a los viajes. Como todos los hombres nacidos a la orilla del mar, considero la quietud como un desasosiego, y he sido, durante mucho tiempo, víctima de esa ansia que le mueve a uno a ir constantemente de una ciudad a otra ciudad, sobre los carriles relucientes o sobre las aguas misteriosas, esperando el encuentro de una nueva emoción. [2, c. 119]

Para que los estudiantes rusos y españoles de la Universidad Federal del Sur (Rusia) lograsen una traducción equivalente, les pedimos que explicaran los motivos que habían llevado al autor a elegir el lexema *quietud*. Esta tarea implica, entre otras cosas, analizar varias unidades léxicas que forman parte del mismo campo sinonímico. Finalmente, los estudiantes hispanohablantes llegaron (*sin usar diccionarios*) a la siguiente conclusión:

- **Calma:** este término implica ante todo un estado donde predomina el silencio y existen unas condiciones ambientales poco turbulentas por el poco movimiento.
- **Quietud:** implica una idea de ausencia total de movimiento y en un sentido ambiental.
- **Tranquilidad:** puede implicar una situación en la que hay algo de movimiento o ruido pero al mismo tiempo define una situación de normalidad. También está más relacionada con los sentimientos y no tanto con el ambiente.
- **Serenidad:** es un concepto que implica unas sensaciones óptimas, de comodidad y disfrute de un estado de confianza en uno mismo y de claridad en los sentidos. Además conlleva el estar totalmente preparado y con las capacidades al máximo.

Como se puede constatar, para los españoles es evidente que el autor no elige por casualidad la palabra “*quietud*”, relacionándola con la preocupación interior y el desconcierto de una persona que vive en la costa, junto al mar. La quietud, la “*total ausencia de movimiento*”, puede significar para un marino bien la ausencia de viento, lo que es peligroso para los barcos veleros, bien la obligada permanencia en puerto. Además la “*total ausencia de movimiento*” puede ser un presagio de una gran tempestad. Así pues, para ser traductor, no basta con dominar dos lenguas y conocer bien el significado de las palabras, sino que se hace muy importante, la condición “*sine qua non*”, entender también las connotaciones y alusiones ligadas a estas palabras.

No es de extrañar que los alumnos rusoparlantes no pudieron encontrar inmediatamente equivalentes textuales para traducir las palabras que contiene dicho fragmento. En lo que se refiere directamente a la palabra *quietud* que causó muchas dificultades a los estudiantes y provocó numerosas discusiones, es difícil de percibir para los extranjeros una diferencia esencial entre tres conceptos mencionados antes: *Calma*, *Tranquilidad*, *Serenidad*, de un lado, y *Quietud*, de otro lado, porque en este contexto el último adquiere cierto matiz de *SOSIEGO* (como la oposición a *DESASOSIEGO*): “*...considero la quietud como un desasosiego*”.

Para superar estos y otros problemas traductológicos el traductor moderno necesita saber cambiar su modo de pensar basándose en el conocimiento profundo de los aspectos cognitivos y pragmáticos tanto del proceso de traducción como de interacción comunicativa.

El componente pragmático como concepto en la teoría de la traducción fue introducido por Eugene Nida, quien, sobre la base del cambio de situación comunicativa que se produce en el proceso de transición desde la cultura del texto de partida a la cultura del texto meta, contrapuso la *equivalencia dinámica*.

mica a la *equivalencia formal* [3, c. 220]. La teoría de la equivalencia dinámica está orientada sobre todo a la reacción por parte del receptor de ambos textos (¿PARA QUÉ?), pero, según considera Zinaida D. Lvovskaya, deja de lado otros aspectos de la pragmática como, por ejemplo, la idea del autor del texto original (¿POR QUÉ?) [4, c. 27–28].

A la hora de superar el momento de la subjetividad, el traductor también se enfrenta a problemas especialmente complicados. Es decir, le esperan barreras y obstáculos en el proceso traductor de elementos expresivos, componentes de *categorías linguopragmáticas*, los cuales tienen, por su naturaleza, el fin de influir en el receptor y reflejar la opinión subjetiva del emisor sobre determinados fenómenos o acontecimientos.

Al traducir a otra lengua los componentes de dichas categorías surge no sólo el peligro de darse de bruces con lo ajeno o lo desconocido, sino que, teniendo en cuenta su gradación, surge la posibilidad de que se cambien el nivel de intensidad del indicio / calidad / expresividad de las expresiones, lo que, a su vez, puede conllevar a que no corresponda el potencial pragmático-cognitivo del texto meta al del texto de partida.

En cualquier tipo de actividad traductora se trata de relaciones pragmáticas entre *tres* actores de una comunicación bilingüe: *emisor — traductor, traductor — receptor, emisor — receptor*. Además la lingüística actual reconoce el hecho de que la mentalidad de los distintos pueblos influye en cómo las personas ven de distinta manera situaciones y categorías idénticas e incluso los elementos constituyentes de un mismo grupo léxico-semántico o sinonímico.

En el proceso de la traducción, los elementos de las categorías linguopragmáticas muestran su potencial pragmático-cognitivo y las relaciones entre el signo y el que lo interpreta pasan a ocupar el primer plano. En este caso, al traductor le resulta mucho más difícil su tarea de coordinar las pragmáticas de los otros dos actores de la comunicación, ya que en la conciencia de cada uno de estos existe una escala propia de intensidad del indicio / calidad / valoración de la modalidad, etc.

De esta forma, a las tres relaciones pragmáticas entre los actores de la comunicación bilingüe que ya determinan la elección de los medios de expresión de las categorías linguopragmáticas (*emisor — traductor, traductor — receptor, emisor — receptor*), en traducción se suman tres más: *emisor — pragmemas lingüísticos del texto de partida, traductor — pragmemas lingüísticos de los textos de partida y meta, receptor — pragmemas lingüísticos del texto meta* (en nuestra obra se sobreentiende que un *pragmema* es un componente de categoría linguopragmática).

Y para aclaración de esta tesis, analicemos 4 versiones traductoras de un fragmento de la novela de Iván S. Turguénev “Humo”, donde se produce la aparición conjunta de numerosos medios lingüísticos expresivos:

... не сойдясь и усевшись, решительно не знали, что сказать друг другу, и пробавлялись либо дрянненьким переливанием из пустого в порожнее, либо затасканными, крайне нахальными и крайне плоскими выходками давным давно выдохшегося французского экс-литератора в жидовских башмачонках на мизерных ножках и с презренной бородакой на паскудной мордочке, шута и болтуна.

[5, c. 250]

La primera versión de traducción:

*1) ... pero una vez sentados no sabían qué decir, y mataban el tiempo hablando **futilidades**, riendo al recordar algunas **frases, poco o nada correctas y hasta grotescas**, de un ex literato de París, **bufón y charlatán** que gastaba una **perilla poco poblada y viejas botas**.*

[6, c. 5]

En el texto de la traducción de F. Alted Fonseca, publicada en 1974, se produce una desviación del efecto pragmático de la expresión, tanto en lo que se refiere a la **pérdida** de los recursos utilizados por el autor, como en lo que toca a la **sustitución** de los mismos (uso de palabras con otro potencial pragmático): Tabla 1.

Resulta del todo evidente que los componentes que se han perdido no sólo desempeñan una función muy importante en la propia lengua de la obra literaria, sino que reflejan además el estilo narrativo, el temperamento y las preferencias lingüísticas personales del propio autor, además de que contribuyen de manera decidida a crear una atmósfera emocional concreta en la novela e influyen activamente en el lector.

Tabla 1.

№	Turgenev I. S. “Humo”	Sentido de la frase	Versión de traductor (1)
1.	пробавляться 1. довольствоваться, удовлетворяться чем-либо малым; 2. проводить время, занимаясь, развлекаясь чем-либо	contentarse (con), 1. contentarse con poco, 2. pasar tiempo <i>entreteniéndose (distrayéndose, divirtiéndose)</i>	matar el tiempo riendo
2.	дрянный 1. никуда не годный, плохой, 2. нестоящий, не заслуживающий внимания (презрит.)	desmerecedor de atención, de poco valor, que no vale nada, indigno, (con matiz despectivo) indignillo	—
3.	переливать из пустого в порожнее (ФЕ) 1. болтать, пустословить,	<u>divagar</u> , hablar por hablar; Modismos: meter borra, meter el rollo	hablando futilidades
4.	выходки <i>затасканные,</i> <i>крайне нахальные,</i> <i>крайне плоские</i>	bromas y pilladas: <i>gastadas, trilladas;</i> <i>muy (bien) pesadas, frescas;</i> <i>muy (bien) sosas, insulsas,</i> <i>banales</i>	frases, poco o nada correctas y hasta grotescas
5.	<i>выдохшийся</i> экс-литератор	ex literato <i>agotado</i>	un ex literato
6.	жидовские (презрит.) башмачонки	judío, hebreo (con matiz despectivo) zapatos (con matiz despectivo): zapatejos de judío	viejas botas
7.	мизерные ножки	pies pequeños, chiquitos; menudos	—
8.	презренная бородка	una miserable perilla, barbita	una perilla poco poblada (редкая бородка клинышком)
9.	<i>паскудная</i> мордочка — <i>мерзкий, пакостный, лукавый;</i> <i>коварный, плутоватый;</i> <i>хитрый; пронырливый</i> — morro, parte prolongada de la cabeza de algunos animales (dim.)	<i>bellaco</i> hociquillo bellaco (de bellaquería) hociquillo, hociquito	—

Comparemos esta traducción con la realizada por Víctor Gallego Ballesteros en 2003:

2)... *pero así que se habían sentado, ya no sabían de qué hablar, y mataban el tiempo bien pasando de lo útil a lo vacío, bien riendo las gastadas bromas, muy poco elegantes y muy vulgares, de un ex literato de París, bufón y charlatán, que adornaba su mentón con una miserable barbita y calzaba sus pies planos con lamentables zapatos.*

[7, c. 4–5]

Salta a la vista que el traductor, en esta ocasión, sí intentó alcanzar en su traducción no sólo un nivel conceptual, sino pragmático. Para una comparación más detallada de ambas traducciones, miremos la siguiente tabla 2.

Tabla 2.

№	Turgenev I. S. “Humo”	Sentido de la frase	Versión de traductor (2)
1.	пробавляться 1. довольствоваться, удовлетворяться чем-либо малым; 2. проводить время, занимаясь, развлекаясь чем-либо	contentarse (con), 1. contentarse con poco, 2. pasar tiempo <i>entreteniéndose</i> (<i>distrayéndose, divirtiéndose</i>)	matar el tiempo riendo
2.	дрянный 1. никуда не годный, плохой, 2. нестойкий, не заслуживающий внимания (презрит.)	desmerecedor de atención, de poco valor, que no vale nada, indigno, (con matiz despectivo) indignillo	—
3.	переливать из пустого в порожнее (ФЕ) 1. болтать, пустословить,	<u>divagar</u> , hablar por hablar; Modismos: meter borra, meter el rollo	pasando de lo útil a lo vacío
4.	выходки <i>затасканные,</i> <i>крайне нахальные,</i> <i>крайне плоские</i>	bromas y pilladas: <i>gastadas, trilladas;</i> <i>muy (bien) pesadas, frescas;</i> <i>muy (bien) sosas, insulsas,</i> <i>banales</i>	las gastadas bromas, muy poco elegantes y muy vulgares
5.	<i>выдохшийся</i> экс-литератор	ex literato <i>agotado</i>	ex literato
6.	жидовские (презрит.) башмачонки	judío, hebreo (con matiz despectivo) zapatos (con matiz despectivo): zapatejos de judío	lamentables zapatos
7.	мизерные ножки	pies pequeños, chiquitos; menudos	pies planos (= <i>плоская стопа</i>)
8.	презренная бородка	una miserable perilla, barbita	una miserable barbita
9.	<i>наскудная</i> мордочка — <i>мерзкий, пакостный, лукавый; коварный, плутоватый; хитрый; пронырливый</i> — morro, parte prolongada de la cabeza de algunos animales (dim.)	<i>bellaco</i> hociquillo bellaco (de bellaquería) hociquillo, hociquito	mentón

Examinemos dos versiones más.

3) ...pero así que se habían sentado, ya no sabían de qué hablar, y **mataban el tiempo divagando sobre todo y sobre nada, o divirtiéndose con gastadas bromas, extremadamente vulgares e insulsas, de un agotado ex literato de París, bufón y charlatán, que adornaba su bellaco hociquillo con una miserable barbita** y calzaba sus **menudos pies con lamentables zapatejos de judío.**

(trad. de Andrés Santana Arribas, 2015)

Fácilmente se puede observar que A. Santana Arribas, Responsable del Aula Universitaria Hispano-Rusa de la Universidad de Cádiz, pudo entender intenciones del eminente escritor ruso del siglo XIX y logró interpretar bien las ideas del autor y el ambiente del texto original.

La cuarta versión es un resultado del trabajo colectivo de los estudiantes de Maestría “Teoría de Traducción y Comunicación Intercultural” del Área de la Filología Ibero-Americana y Ciencias de la Comunicación de la UFS:

4) ...pero así que se habían sentado, ya no sabían de qué hablar, y se contentaban con meter un indignillo rollo o con divertirse con gastadas, muy frescas y muy insulsas bromas de un agotado ex literato de París, bufón y charlatán, que adornaba su bellaco hociquillo con una miserable barbita y calzaba sus menudos pies con lamentables zapatejos de judío.

(Versión de los estudiantes, 2015)

Echemos una ojeada a las dos últimas traducciones:

Nº	Sentido de la frase	Versión de traductor (3)	Versión de traductor (4)
1.	contentarse (con), 1. contentarse con poco, 2. pasar tiempo <i>entreteniendose (distrayendose, divirtiendose)</i>	mataban el tiempo divirtiéndose	se contentaban con (meter un indignillo rollo)
2.	desmerecedor de atención, de poco valor, que no vale nada, indigno, (con matiz despectivo) indignillo	—	indignillo
3.	<i>divagar</i> , hablar por hablar; Modismos: meter borra, meter el rollo	divagando sobre todo y sobre nada	meter un indignillo rollo
4.	bromas y pilladas: <i>gastadas, trilladas;</i> <i>muy (bien) pesadas, frescas;</i> <i>muy (bien) sosas, insulsas, banales</i>	gastadas bromas, extremadamente vulgares e insulsas	bromas gastadas, muy frescas y muy insulsas
5.	ex literato <i>agotado</i>	un agotado ex literato	un agotado ex literato
6.	judío, hebreo (con matiz despectivo) zapatos (con matiz despectivo): zapatejos de judío	lamentables zapatejos de judío.	lamentables zapatejos de judío
7.	pies pequeños, chiquitos; menudos	<i>sus menudos pies</i>	menudos pies
8.	una miserable perilla, barbita	<i>una miserable barbita</i>	una miserable barbita
9.	<i>bellaco hociquillo</i> bellaco (de bellaquería)	<i>bellaco hociquillo</i>	bellaco hociquillo

Aunque el aspecto pragmático-cognitivo de todo el fragmento de la novela “Humo” es muy complejo, aquí hay unidades que provocaron más dificultades en el proceso de traducción que otros, por ejemplo:

1. *дрянный* — desmerecedor de atención, que no vale nada, indignillo (aspecto muy despectivo y diminutivo);

2. *жидовские* — de judío, de hebreo (aspecto muy despectivo).

Además los alumnos tuvieron que elegir entre:

- zapatillos, zapatijos, zapatucos, zapatujos, zapatejos; (aspecto despectivo y diminutivo);
- hocico, morro (aspecto despectivo y diminutivo);
- perilla, barbita, etc. (aspecto despectivo y diminutivo).

De lo dicho se sigue que no es sólo importante lo que decimos, sino **cómo, por qué y para qué** lo hacemos en el proceso comunicativo. Precisamente por eso, traduciendo necesitamos tener en cuenta tanto las particularidades de la mentalidad nacional, las preferencias psicológicas condicionadas por el género, el contexto, etc., como numerosos factores literarios y comunicativos que definen la especificidad del uso de una u otra unidad lingüística en la comunicación.

A modo de resumen, podríamos concluir que en el proceso de la comunicación y traducción/interpretación las palabras actualizan con frecuencia diferentes implicaturas que transmiten el sentido del texto y vienen definidas por la situación comunicacional y por la finalidad comunicativa del propio autor. El significado sistemático y lingüístico de la palabra puede ejercer una influencia mínima sobre el sentido implicativo: lo importante es su *potencial pragmático-cognitivo*, que está estrechamente ligado al componente connotativo de su estructura semántica. Así, el traductor que se encuentra en un permanente proceso de comunicación intercultural debe tomar en cuenta el potencial pragmático-cognitivo de todas las unidades que desee emplear no solo para poder transmitir el contenido del original y la intención del autor, sino también para contestar de la mejor manera a las expectativas de los nuevos receptores de otra metacultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Muñoz J., Valdivieso M. Autoridad y cambio lingüístico en la traducción institucional//Las palabras del traductor: Actas del II Congreso “El Español, lengua de traducción”. — Bruselas: ESLETRA, 2004. — 556 p.
2. Flórez W.F. Los Viajes //Las gafas del diablo. — Madrid: General de Ediciones, S.L., 1970. — 119–133 p.
3. Nida E.A., Taber C. The Theory and Practice of Translation. — Leiden: Publicadores Brill, 1969. — 220 p.
4. Львовская З.Д. Современные проблемы перевода/ пер. с исп. В.А. Иовенко. — М.: Изд-во ЛКИ, 2008. — 224 с.
5. Тургенев И.С. Дым // Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. — М.: Наука, 1978. — Т. 7. — С. 249–407.
6. Turgeniev I.S. Humo / trad. de F. Alted Fonseca. — Madrid: Espasa-Calpe, 1971. — 203 p.
7. Turgeniev Ivan Humo / trad. de V. Gallego Ballesteros — Editor: Alba Editorial, 2003. — 304 p.

КАРПОВСКАЯ НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА

(ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, РОСТОВ НА ДОНУ, РОССИЯ)

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СВЕТЕ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье исследуется влияние когнитивно-прагматического потенциала языковых единиц на реализацию процесса межкультурной коммуникации и на принятие переводческих решений. В центре внимания — трудности перевода компонентов лингвопрагматических категорий, специфика прагматических отношений в процессе двуязычной коммуникации, а также значимость переводческой деятельности в современном мире.

Ключевые слова: когнитивно-прагматический потенциал, межкультурная коммуникация, проблемы перевода, лингвопрагматическая категория, эквивалентный перевод.

KARPOVSKAYA NATALIA

THE COGNITIVE-PRAGMATIC POTENTIAL OF WORDS IN THE LIGHT OF TRANSLATION AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article is dedicated to the investigation of the influence of word pragmatic potential on the process of taking translation decisions. The most part of attention is focused on the translation difficulties of the lingual pragmatic categories components, on the specifics of the pragmatic relations in the process of bilingual communication, as well as on the importance of translator in these latter days.

Key words: cognitive-pragmatic potential, intercultural/cross-cultural communication, translation difficulties, lingual pragmatic category, equivalent translation.

Karpovskaya Natalia es Doctora en Filología, Catedrática del Área de Filología Iberoamericana y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Federal del Sur, Directora del Centro Hispano-Ruso, Representante Plenipotenciaria de la Rectora en los Países Iberoamericanos.



KORNEVA VALENTINA
(UNIVERSIDAD ESTATAL DE VORONEZH, RUSIA)

REPRESENTACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA ORIENTACIÓN ESPACIAL EN EL IDIOMA ESPAÑOL

*En este artículo pretendemos aclarar el concepto de la orientación espacial y las posibilidades de la construcción **nombre sustantivo** + **adverbio** para determinar la posición del cuerpo humano o del animal en el espacio y también la posición de los objetos inanimados en la lengua española. Describimos la potencia funcional de dicha construcción y sus peculiaridades a nivel léxico, morfológico y sintáctico.*

Palabras clave: *orientación, orientación vertical, orientación horizontal, espacio, construcción nombre sustantivo + adverbio, posición, somatismo.*

Las investigaciones de la representación lingüística del espacio realizadas en las últimas décadas, y sobre todo las investigaciones en el campo de la lingüística funcional y lingüística cognitiva, han descubierto una sorprendente variedad tanto de sentidos locativos como medios lingüísticos de su expresión en los idiomas del mundo (véase v. gr. nuestro resumen de publicaciones [1], así como otros trabajos [2, 3, 4, 5, 6]). Los resultados de esas investigaciones comprueban, por un lado, la importancia del espacio como categoría fundamental de la existencia para todas las etnias en el proceso de la percepción y conocimiento del mundo y por otro, que el idioma posee ciertas estructuras ya hechas para representar las imágenes espaciales. Uno de los sentidos locativos es la posición del objeto en el espacio y su la orientación espacial.

Cabe decir que la orientación del objeto en el espacio se diferencia bastante de la localización del mismo. La situación de localización consta del objeto localizado, el punto de referencia y las relaciones espaciales que surgen entre ellos [4]. Estas relaciones siempre parten de uno de los parámetros de la división del espacio de carácter universal (véase [7, 8]). De acuerdo con estos parámetros el objeto localizado puede estar o desplazarse arriba o abajo, adentro o afuera, adelante o atrás, cerca, lejos o alrededor en cuanto al punto de referencia — otro objeto. En cambio, la orientación del objeto en el espacio en el sentido literal se basa en la distinción de la posición de algunas partes del mismo en cuanto a otro objeto que sirve de punto de referencia. Más aún las relaciones que surgen entre el objeto orientado y el punto de referencia en la situación de orientación nada tienen que ver con las de la situación de localización mencionadas arriba.

Cabe añadir también que la orientación espacial del objeto es un ejemplo clarividente del antropocentrismo del idioma ya que se basa en la correlación de las partes del cuerpo humano (a veces, de las partes del cuerpo del animal) y en la asimilación del objeto y del cuerpo humano. La orientación se

hace por una de las partes del cuerpo humano, tales como la cara, el lado, la espalda, etc., que indican la orientación frontal o lateral del mismo y también la posición anormal (revuelta) del objeto.

Para la situación de orientación la posición del objeto como una unidad integral también puede tener relevancia. Según los datos de los estudiosos, en el idioma existen varios recursos para representar este sentido locativo (véase v. gr. [9, 10]). Entre ellos, los medios léxicos y, sobre todo, los llamados verbos de posición, como son los verbos *стоять*, *лежать* y otros tantos en ruso (véase v. gr. [11, 12]) y sus equivalentes en español, las expresiones perifrásticas, *estar de pie* o *estar tumbado*.

Para expresar la posición espacial del objeto el idioma goza no solo de los medios léxicos sino también de estructuras sintácticas especiales que llevan el nombre de ‘construcciones de orientación’ (véase con más detalle [13, 14]). Más aun, el idioma puede disponer de varias estructuras hechas para representar el sentido de la posición espacial del objeto lo que comprueba su importancia para la conciencia humana.

Por muy diferentes que sean las características formales de dichas construcciones sintácticas las une el hecho de que siempre tengan en su estructura interna un componente léxico común que es el sustantivo que denomina ciertas partes del cuerpo humano que en la lingüística se conoce bajo el nombre de ‘somatismo’. La razón de tal situación reside en que la orientación del objeto en el espacio, y sobre todo la orientación de un objeto voluminoso, se hace según la imagen del cuerpo humano y pocas veces, según la imagen del cuerpo del animal. Primeramente por su posición en el espacio y por su forma el objeto se identifica con el cuerpo humano y después el objeto se orienta siempre y cuando lo hacen con la orientación del cuerpo humano. Son diferentes las partes del cuerpo humano que en distintas culturas lingüísticas sirven para orientar el objeto en el espacio. Además, unas se usan con más frecuencia, otras, con menos. Los más usados son lexemas que denotan tales partes del cuerpo humano como ‘*espalda*’, ‘*nariz*’, ‘*cara*’, ‘*cabeza*’. En cambio, los lexemas que designan otras partes del cuerpo humano, entre ellas *garganta*, *corazón*, *estómago*, etc., no son frecuentes en las construcciones en cuestión (véase con más detalle [13, c. 98]). Eso quiere decir que la elección de uno u otro somatismo tiene la relevancia cultural, eso es, que lleva la connotación etnoespecífica.

El objetivo de nuestro trabajo consiste en abordar el problema de la representación lingüística de la orientación espacial en la lengua española y describir con más detalle la construcción *nombre sustantivo + adverbio* desde este punto de vista.

Según los datos de nuestra investigación, en español existen dos construcciones de orientación espacial del objeto. La primera es la construcción [*estar*] *de + nombre sustantivo + hacia + nombre sustantivo* y la segunda, *nombre sustantivo + adverbio*. Por ejemplo:

Estaba sentado de espaldas hacia la catedral y

Estaba boca arriba.

Las dos construcciones de orientación tienen rasgos comunes de carácter formal y semántico-funcional. Entre los rasgos comunes de carácter formal podemos citar el uso de los nombres de las partes del cuerpo humano o del animal y la invariabilidad de la construcción. En cambio, se diferencian por la elección de estos nombres y por la potencia funcional.

En la ponencia concentraremos de momento en el segundo tipo de las construcciones de orientación en español que está representado por el modelo *nombre sustantivo + adverbio*. Basándonos en los datos que nos presenta dicha construcción intentaremos aclarar los puntos siguientes:

- qué posiciones del objeto en el espacio se revelan en esta estructura sintáctica;
- qué objetos se puede orientar en el espacio mediante la construcción *nombre sustantivo + adverbio*;
- qué somatismos son los más usados en español para orientar el objeto en el espacio en dicha construcción.

Antes que nada indicaremos que la construcción *nombre sustantivo + adverbio* es un fenómeno muy peculiar en la sintaxis española. A nuestro modo de ver, su peculiaridad consiste tanto en su carácter gramaticalizado como en su potencia semántica.

La gramaticalización de dicha construcción se revela en tales fenómenos como

- la rigidez de la estructura, eso es el orden fijo de sus componentes;
- la asimilación de los sustantivos a las formas petrificadas que no admiten variación alguna sea ésta de carácter morfológico o sintagmático (pues solo se usa en ella el nombre sustantivo en singular sin artículo u otro determinante cualquiera; véase v. gr. [3, p. 185–186; 7, 14]);
- la limitación a nivel léxico (pues se admiten solo sustantivos y adverbios de determinados grupos léxico-semánticos que son muy reducidos);

- la máxima restricción abarca los adverbios (pues si en la construcción *nombre sustantivo + adverbio* se pueden funcionar tanto los adverbios de tiempo como los de espacio, en la construcción con los somatismos se usan solo dos adverbios locativos de orientación vertical *arriba* y *abajo* (véase con más detalle [7, 14]).

La potencia semántica (plurivalencia) de la construcción *nombre sustantivo + adverbio* se hace clarividente si vamos a recordar que según los medios léxicos usados puede expresarse tales sentidos como: doble localización espacial de la acción por el lugar y dirección del movimiento: *Ibamos calle arriba*; localización temporal, la antecendencia o sucesividad en cuanto a la acción verbal:

Eso pasó dos meses atrás;

la orientación, o sea la posición del objeto en el espacio: *El cuadro está boca abajo* (véase con más detalle [14, 15]).

Como ya hemos dicho, para expresar todos estos significados usamos la misma construcción. Eso quiere decir que es el significado de los constituyentes que determina su interpretación semántica. El análisis del material práctico desde este punto de vista demostró que existe cierta correlación semántica entre el significado de la construcción y el significado de sus componentes léxicos. Así, por ejemplo, el sustantivo de sentido temporal indica que la construcción realiza el significado de localización temporal. Compárese, por ejemplo, *Ibamos camino atrás* y *Se casó dos meses atrás*. En cambio, las llamadas ‘palabras geográficas’ (es decir, las palabras que denominan elementos de relieve y otros objetos naturales) determinan la interpretación espacial y los nombres de las partes del cuerpo — somatismos — admiten la interpretación semántica ora de la localización espacial, ora de la orientación, o sea la posición del objeto en el espacio.

Según los datos de nuestro análisis, en la construcción *nombre sustantivo + adverbio* de significado de orientación suelen usarse tales nombres de las partes del cuerpo, como *cabeza, pies/patas, boca, tejas, panza, barriga* y unos más. Es obvio también que unas de estas palabras conllevan en su estructura semántica semas reales o potenciales de orientación vertical que está relacionado con la distinción de los conceptos ‘arriba’ y ‘abajo’ mientras que otras palabras no tienen semas ‘arriba’ y ‘abajo’. A base de este criterio — orientación vertical / orientación no vertical — podemos distinguir lexemas de orientación vertical y lexemas de orientación horizontal. Son de orientación vertical los lexemas *cabeza* y *pies/patas* y también las palabras *pierna, brazo, garganta* que los estudiosos no suelen incluir en este grupo léxico-semántico. Son de orientación horizontal los lexemas *boca, tejas, panza y barriga*.

Según los datos de nuestra investigación, el significado de la construcción *nombre sustantivo + adverbio* en cuestión está ligado con el sentido de sus constituyentes léxicos — esas clases de nombres de las partes del cuerpo que mencionamos arriba.

Por muy inverosímil que parezca, por su potencia funcional semántica los nombres de las partes del cuerpo *pierna, brazo, garganta* tienen mucho de común con tales ‘palabras geográficas’ como *monte, pendiente* y otras parecidas porque los somatismos indicados también denominan objetos bien extendidos de orientación vertical en la posición típica del hombre o del animal que a causa de su tamaño pueden ser el lugar del movimiento (véase con más detalle [14]). La diferencia principal entre las palabras geográficas y nombres de las partes del cuerpo en cuestión reside en que cada uno de los mismos presupone un sujeto determinado de la acción. Es natural que subir o bajar, por ejemplo, por la pierna de un hombre pueda un ser pequeño, sobre todo un insecto (según los resultados de la encuesta de los informantes), y también un niño o un cacharro. Por ejemplo: *El perro me sube pierna arriba*. Y viceversa., según la ley lógica de la conmensuralidad de los objetos comparados podemos decir соизмеримости сравниваемых объектов *La mosca sube pierna arriba* y no podemos decir **La mosca sube monte arriba*.

Otro grupo de los nombres de las partes del cuerpo de orientación vertical está formado, como ya hemos dicho, por los lexemas *cabeza* y *pies/patas*. Son estas palabras que — según los datos de los estudiosos — sirvieron de base para formar el propio concepto “arriba/abajo” (véase v. gr. [16]). Como los lexemas *cabeza*, por un lado, y *pies/patas*, por otro, tienen en la conciencia humana una asociación sólida con los conceptos ‘arriba’ y ‘abajo’ no suelen necesitar el apoyo por parte de los adverbios del mismo sentido. En cambio, suelen coordinar en la estructura de la frase con los adverbios de sentido opuesto formando de este modo agrupaciones *cabeza abajo, pies/patas arriba*. A causa de la unión de lexemas de sentido contrario está actualizado el significado de la anomalía de la posición del cuerpo humano o del animal. De aquí proviene también la expresión metafórica *patas arriba* como, por ejemplo, en la frase ‘*La casa está patas arriba*’.

Todo lo dicho arriba nos lleva a la conclusión que el cambio de un somatismo por otro obligatoriamente lleva consigo el cambio de sentido de la construcción que puede expresar ora el significado de la localización espacial ora el significado de la orientación.

De este modo vemos que existe una determinación unilateral entre el significado léxico del nombre de la parte del cuerpo humano y el sentido de la construcción. Tal situación se explica por las peculiaridades de la conceptualización de la cabeza y los pies o las patas en la conciencia humana donde que se convierten en marcadores de la posición normal del cuerpo en el espacio y la posición normal del cuerpo humano o del animal es la posición vertical.

A diferencia de los nombres de las partes del cuerpo de orientación vertical los nombres de las partes del cuerpo del segundo grupo de orientación horizontal *boca, panza / barriga* no contienen semas ‘*arriba*’ o ‘*abajo*’. Por lo tanto sirven para indicar la orientación frontal del cuerpo humano o del animal. Cuando las palabras *boca, panza* o *barriga* se unen con los adverbios *arriba* y *abajo* eso quiere decir el cambio de la orientación vertical — que es la posición normal para el hombre — por la orientación horizontal y la posición del cuerpo humano o del animal, si está tumbado boca o panza arriba o abajo.

Cabe decir que en la lengua española para la construcción de orientación es propia la sustitución de la palabra *cara* por la palabra *boca*. De este modo nuestros datos confirman la opinión de T.A. Repina — famosa estudiosa rusa — que la sustitución metonímica de los somatismos es muy característica para las lenguas romances que para denominar cierta parte del cuerpo humano suelen escoger ora el nombre de somatismo de menor tamaño y así se usa la palabra *frente* en vez de *cara, pupilas* en vez de *ojos*, ora la denominación más especializada de la misma como, por ejemplo, *palma, puño* o *muñeca* en vez de la palabra *mano*; el *índice* en vez de *dedo*, etc. [17, c. 22].

Todos estos datos son necesarios para determinar qué nombres de las partes del cuerpo humano o del animal sirven de base de la construcción de orientación en español y qué tipo de la orientación del objeto presuponen.

En la construcción española de orientación no entran somatismos que designan extremidades como *brazo* o *pierna* porque estos están conceptualizados como objetos extendidos de orientación vertical que pueden ser usados como lugar de desplazamiento por unos seres animados de tamaño reducido.

En la construcción de orientación funcionan exclusivamente los nombres de las partes del cuerpo de orientación vertical o horizontal. Los somatismos de orientación horizontal designan las partes del cuerpo humano o del animal que están en la parte delantera o frontal del mismo. De hecho, más exactamente son de orientación frontal y denominan tales partes del cuerpo humano o del animal que percibimos con la vista. Entre estas denominaciones están las palabras *boca, tejas, panza, barriga*. Cabe decir que los órganos denominados en su totalidad pertenecen al sujeto animado — al hombre y que las palabras que los designan al unirse en la construcción con los adverbios *arriba* y *abajo* suelen indicar sobre todo que el hombre está tumbado; además precisan en qué posición está el sujeto tumbado — si está de espaldas o no. Compárese: *boca / tejas / panza / barriga arriba* y *boca / tejas / panza / barriga abajo*. En cambio, las posibilidades de la orientación en el espacio del cuerpo del animal están bastante limitadas. Eso se debe al hecho de que la conceptualización de los animales no sea la misma que la de los hombres. A diferencia del hombre, el animal se conceptualiza como objeto de orientación horizontal y por eso su posición — si está de pie o si está tumbado — no tiene relevancia alguna para la orientación del mismo. Compárese, por ejemplo: *El perro está / se tumba de cola hacia la puerta*. Con la construcción en cuestión se determina la posición anormal del animal *patas arriba*.

Son limitadas también las posibilidades de la orientación en el espacio del objeto inanimado. Según nuestros datos, para representar su posición en el espacio el español acude a las expresiones *boca arriba* y *boca abajo* que pueden indicar ora la cara o el revés del objeto (compárese, v. gr. *La carta está boca arriba* y *La carta está boca abajo*) ora la posición normal, ‘correcta’ del objeto inanimado y viceversa, la posición anormal, ‘incorrecta’ del mismo (compárese, v. gr. *El cuadro está boca arriba* y *El cuadro está boca abajo*). La orientación en el espacio de los objetos inanimados se realiza desde el punto de vista de su orientación funcional. De ahí son muy típicos tales usos de la construcción de orientación como *Pon la cucharra / el tenedor / el plato / la sartén boca arriba* y *Pon la cucharra / el tenedor / el plato / la sartén boca abajo*.

A modo de concluir cabe señalar que la construcción de orientación *nombre sustantivo + adverbio* es un fenómeno peculiar de la sintaxis española. Tiene rasgos característicos a nivel léxico, morfológico y sintáctico. Está destinada para expresar la orientación vertical y horizontal del sujeto animado, principalmente del hombre, de su cuerpo en el espacio. La orientación vertical presupone que el hombre

está de pie y por lo tanto se actualiza su posición — de cara o de espaldas — en cuanto al observador u otro punto de referencia. La orientación horizontal indica que el hombre está tumbado y se aclara con la construcción si está boca arriba o boca abajo. En este caso la posición del observador se neutraliza. En cambio, la orientación del animal se reduce a la determinación de la posición anormal del mismo. En ese aspecto la orientación del animal en la conciencia lingüística española coincide en parte con la orientación de los objetos inanimados que no se basa en la orientación vertical u horizontal del objeto sino en su orientación funcional y por eso la construcción de orientación española suele denominar la posición normal y anormal del objeto, la cara y el revés del mismo. En la construcción se observa cierta correlación entre la elección del somatismo y la clase del objeto orientado. Todo eso significa que la construcción de orientación que analizamos sirve para determinar las principales posiciones del cuerpo humano, la posición anormal del animal y la posición normal (funcional) y anormal del objeto inanimado. Por lo tanto con toda la razón podemos afirmar que la construcción de orientación es un medio especializado en expresar la orientación del objeto en el espacio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Корнева В. В. Лингвистика на просторах пространства (обзор публикаций последних лет) / В. В. Корнева // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2006. — №1. — С. 154–164.
2. Cifuentes Honrubia J. L. Lengua y Espacio: Introducción al problema de la deixis en español / José Luis Cifuentes Honrubia. — Alicante: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 1989. — 290 p.
3. Matte Bon F. Gramática Comunicativa del Español / F. Matte Bon. En 2 tomos. Tomo II. De la idea a la lengua. Nueva edición revisada. — Madrid: EDELSA Grupo Didascalía, S. A., 2003. — 369 p.
4. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Локативность, Бытийность, Посессивность, Обусловленность. [Текст] / А. В. Бондарко, В. Г. Гак. — СПб.: Изд-во “Наука”, 1996. — 230 с.
5. Талми Л. Отношение грамматики к познанию / Л. Талми // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. 1999. №1. — С. 91–115. — №4. — С. 76–104.
6. Логический анализ языка. Языки пространств [Текст] / Отв. ред.: Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. — М.: Языки славянской культуры, 2000. — 448 с.
7. Корнева В. В. Наречие как специализированное средство объективации испанской пространственной картины мира : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / В. В. Корнева. — Воронеж, 2008. — 40 с.
8. Корнева В. В. Наречия и параметры пространственной картины мира [Текст] / В. В. Корнева. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 2008. — 301 с.
9. Moliner M. Diccionario de uso del español / M. Moliner. — Madrid: GREDOS, T. 2. — 1585 p.
10. Плунгян В. Г. К типологии глагольной ориентации / В. Г. Плунгян // Логический анализ языка. Языки динамического мира / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Шатуновский. — Дубна: Международный ун-т природы, общества и человека “Дубна”, 1999. — С. 205–225.
11. Ибрагимов В. Л. Семантика глаголов пространственной локализации в современном русском языке [Текст] / В. Л. Ибрагимов. — Уфа: Изд-во Башкирского ун-та, 1992. — 192 с.
12. Тошович Б. Глаголы каузации положения в пространстве / Б. Тошович // Логический анализ языка. Языки пространств / Отв. ред.: Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. — М.: Языки славянской культуры, 2000. — С. 163–178.
13. Подлеская В. И., Рахилина Е. В. Лицом к лицу / В. И. Подлеская, Е. В. Рахилина // Логический анализ языка. Языки пространств. / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. — М.: Языки русской культуры, 2000. — С. 98–107.
14. Корнева В. В. Синтаксические средства объективации пространственной картины мира / В. В. Корнева // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2006. — №2. — С. 5–16.
15. Корнева В. В. Время в облике пространства / В. В. Корнева // Единство системного и функционального анализа языковых единиц: Материалы Международной научной конференции (г. Белгород, 11–13 апреля 2006 г.): В 2 ч. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. — Вып. 10. Ч. 1. — С. 158–162.

16. Ли Тоан Тханг. К вопросу о пространственной ориентации во вьетнамском языке в связи с картиной мира / Тоан Тханг Ли // Вопросы языкознания, 1989. — №3. — С. 62–73.
17. Репина Т. А. Французский на фоне других романских языков (к проблеме универсалий романского “вербального мышления”) / Т. А. Репина // Романское языкознание и национальные филологии: Межвуз. сборник / Отв. ред. проф. Е. М. Чекалина. — СПб.: Изд-во СПбург. ун-та, 2003. — С. 21–29.

КОРНЕВА ВАЛЕНТИНА ВЛАДИМИРОВНА
(ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, РОССИЯ)

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

*В статье уточняется понятие пространственной ориентации и выявляются возможности конструкции **nombre sustantivo** + **adverbio** для определения положения человеческого тела, а также тела животного и неодушевленного предмета в испанском языке. Описываются функциональный потенциал данной конструкции и особенности ее репрезентации на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях.*

Ключевые слова: ориентирование, вертикальная ориентация, горизонтальная ориентация, пространство, конструкция **nombre sustantivo** + **adverbio**, позиция, соматизм.

KORNEVA VALENTINA

THE LANGUAGE REPRESENTATION OF SPATIAL ORIENTATION IN SPANISH

*The article specifies the concept of spatial orientation and the potentials of the construction **nombre sustantivo** + **adverbio** are identified to determine the position of the human body and the body of an animal and an inanimate object in Spanish as well. It describes the functional capacity of the construction and the features of its representation at the lexical, morphological and syntactic levels.*

Key words: orientation, vertical orientation, horizontal orientation, space, construction **nombre sustantivo** + **adverbio**, position, somatism.

Korneva Valentina Vladimirovna es Doctora en Filología, profesora titular del Departamento de Filología Romana de la Universidad Estatal de Voronezh, Rusia.



LARIONOVA MARINA
(UNIVERSIDAD MGIMO, RUSIA)

LAS QUE EL VIENTO SE LLEVÓ, O PALABRAS FUERA DE LA MODA EN EL ESPAÑOL MODERNO

En el artículo se trata de las modas lingüísticas en el español moderno que determinan el auge del uso de algunas palabras y condenan a otras al olvido, destituyéndolas del habla actual. Una de las causas principales que conduce a que la palabra cae en desuso, se atribuye a los cambios políticos, económicos, ideológicos, científico-técnicos, sociales y culturales que experimenta la sociedad. Una vez transformada la realidad, se modifica el vocabulario activo: algunas palabras mueren, otras, muchas más, nacen.

No obstante, no hace falta olvidar que son las palabras que constituyen a las personas como una comunidad linguocultural. Por eso debemos ser conscientes de que las palabras olvidadas representan un conocimiento común, regalando la certeza de que diferentes generaciones comparten los mismos valores y las mismas reglas. La mejor receta para salvar las palabras que se ven fuera de la moda es insistir en su uso, empleándolas en el habla cotidiana.

Palabras clave: lengua española, moda lingüística, palabras obsoletas, consciencia lingüística.

*A pesar de lo que reza el dicho, a las palabras no se las lleva el viento.
Se las lleva la historia, el uso cotidiano o las nuevas que desplazan a las antiguas.
Las palabras también forman parte de una injusta lucha por la supervivencia en la que, a veces,
quedan en el camino bienes preciados que caen en desuso pero perviven en el corazón,
porque nos recuerdan seres queridos o situaciones entrañables.
(Desde algún lugar de la Mancha [1]).*

El español es un idioma de moda. Conforme a un estudio llevado a cabo por el Instituto Cervantes, el español es la segunda lengua en el mundo por el número de hablantes nativos y el segundo idioma, después del inglés, en comunicación internacional. Su panorama presente y futuro se puede resumirlo en seis cifras, según opinan los autores del artículo “*Seis datos curiosos sobre el idioma español*”, publicado en la revista *Muy interesante* [2]:

- más de 495 millones de personas hablan español;
- por razones demográficas, el porcentaje de la población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras la proporción de hablantes de chino e inglés desciende;
- en 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del ruso (2,2%), del francés (1,4%) y del alemán (1,2%). Para entonces, solo el chino superará al español como grupo de hablantes de dominio nativo;

- dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español;
- en 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo;
- unos 18 millones de alumnos estudian actualmente el español como lengua extranjera.

Analizar las tendencias de la moda lingüística requiere muy buen entendimiento del término “moda” y muy buen conocimiento de las fuentes y causas sociolingüísticas que determinan las tendencias actuales del uso de las palabras en el español moderno. Cuando pronunciamos el vocablo “*moda*”, tenemos en cuenta algo que es actual, que está en vigor e interesa a una mayoría en un momento determinado. La palabra “*moda*” proviene de la voz francesa *mode*, y ésta, del latín *modus*, o sea, “*modo*”, “*medida*”, y significa el “*uso, modo o costumbre que está en boga durante algún tiempo, o en determinado país, con especialidad en los trajes, telas y adornos, principalmente los recién introducidos.*” [DRAE, 3].

Es lógico que la mayoría de las palabras permanezcan en la lengua durante siglos, gozando de buena salud, sin apenas sufrir cambios. Es eso lo que hace posible que la gente que comparte una linguocultura común, se entienda sin dificultades. No obstante, hay otros vocablos que poco a poco dejan de emplearse en el habla actual. La lengua española que, como sabemos muy bien gracias a Emilio Lorenzo, miembro de la Real Academia y autor de numerosos libros y artículos sobre la lengua española, está en ebullición [4], experimenta modificaciones constantes, sean de corto o de largo alcance, aceptando neologismos y asimilando extranjerismos, transformando algunos usos semánticos, gramaticales y sintácticos.

A la par con estos procesos, existen otros fenómenos que reflejan ciertas tendencias sociales, corrientes y actuales o, dicho sea de otra manera, *modas*, que se imponen al lenguaje. El mejor soporte para imponer la moda, la costumbre, el estilo lo representan los medios de comunicación [5]. A través del discurso mediático estas modas lingüísticas ganan una gran aceptación entre los hablantes que las copian y repiten en su habla, multiplicando así su uso [6]. Para poner algunos ejemplos de las modas lingüísticas actuales en el español moderno, acordémonos de los fenómenos siguientes [7, pp. 146–163; 191–197]:

- tendencia al alargamiento de las palabras (uso — *usabilidad*, deterioro — *deteriorización*, tensión — *tensionamiento*, recibir — *repcionar*, cumplir — *cumplimentar*, abrir — *aperturar*, etc.);
- uso abundante de los adjetivos con el sufijo –al (*delincuencial, motivacional, aspiracional, modificacional, situacional, suposicional*, etc.);
- la tiranía del lenguaje políticamente correcto (despido: *regulación de empleo, racionalización de personal, flexibilidad de la plantilla, excedentes laborales*; subida de precios: *actualización, (re)adecuación, modificación, reajuste, (re)balanceo de tarifas*, etc.);
- la inmersión en el mundo de los tecnicismos y extranjerismos que a menudo funcionan como eufemismos (*offshoring, downsizing, subprime*, etc);
- abuso de acrónimos a que empuja la globalización (*DNI, CD, AVE, FDM –fin de mes–, pymes*, etc.).

En opinión de Amando de Miguel, catedrático de Sociología, “*en la jerga cultiparlante de los hombres públicos*” últimamente se estilan mucho los sustantivos *ámbito, entorno, habilidad, desencuentro, argumentario, dimensionamiento*, los adjetivos *consistente, sistémico, organizacional*, los verbos *evidenciar, monitorizar*, la locución *lo que es* y sus compuestos (*lo que ha sido, lo que son, lo que va siendo*) y muchas otras [8]. Como vemos, junto con los factores sociales, económicos y políticos, culturales, entre otros, son los medios de comunicación que imponen la tiranía de los usos lingüísticos de moda, por eso la advertencia de Hernández Guerrero suena muy acertada: “*La frivolidad consiste precisamente en esto: en creer que las modas son “simples modas”*” [9: 24].

No obstante, el objetivo del artículo es hablar de las palabras que están fuera de la moda en el español actual. Si perdemos alguna cosa en un parque o en la calle, o dejamos por descuido un objeto nuestro en el transporte público, nos queda la esperanza de recuperarlo al dirigirnos a Objetos Perdidos. Lamentablemente, con las palabras no pasa así. Las perdemos sin darnos cuenta de que caen en desuso y desaparecen del habla por completo, después de haber gozado de una vida plena y extensa y tras haberlas repetido todo el mundo cien veces al día, sin que podamos rescatarlas, a menos que hagamos un esfuerzo común. Nadie sabe, en qué momento concreto las palabras dejan de emplearse, desapareciendo del vocabulario más usual, aunque todavía muchas permanezcan en el cuerpo léxico de la lengua española, defendidas por los diccionarios académicos.

Son palabras que consideramos pasadas de moda, olvidadas, en desuso o desusadas, cansadas, de ayer, caducas, obsoletas, jubiladas, condenadas a desaparecer, moribundas o hasta muertas. Algunas desaparecieron ya hace mucho, sin que jamás nos acordemos de ellas. Sin embargo, nos han dejado

una descendencia numerosa y muchos de sus derivados han sobrevivido, conservando su atractivo lingüístico, por ejemplo: el verbo *adolescere* que significa ‘crecer’ lleva mucho tiempo olvidado, lo que no se puede decir de su derivado *adolescente* que sigue muy activo en el lenguaje de hoy; *desantañarse* que en el siglo XVIII significaba ‘quitarse los años disimulándolos’ ya está completamente obsoleto, pero usamos el adverbio *antaño*: tiempos *de antaño*, *buscar las nubes de antaño*; *fallir* era un verbo muy frecuente entre los siglos XII y XIV con las acepciones ‘faltar’, ‘engañar’, ‘abandonar’, ‘pecar’, pero actualmente solo se recoge el antiguo participio de este verbo y hoy adjetivo *fallido*: estados *fallidos*, vocablos *fallidos*; *membrar* es un verbo en desuso que se empleaba como sinónimo de *recordar*, no obstante, siguen muy vivos sus derivados *memoria*, *conmemorar*; *nucir* es un sinónimo anticuado de *dañar*, están, sin embargo, vigentes sus derivados *nocivo*, *inocente* e *innocuo*; *perecer* y *emperezar* son verbos sinónimos y derivados de *pereza* que están ya casi olvidados, todo lo contrario, el verbo *desperzarse*.

Es necesario tener en cuenta que cuando hablamos de las palabras desaparecidas, en muchos casos no tanto tenemos en cuenta los vocablos como tales, sino los objetos o ideas que denominan estas palabras y que con el tiempo perdieron su actualidad. Una de las causas principales que conduce a que la palabra cae en desuso se atribuye a los cambios socio-políticos, económicos e ideológicos que la sociedad impone en su uso. Una vez transformada la realidad, se modifica el vocabulario activo: algunas palabras mueren, otras, muchas más, nacen. Por ejemplo, la época de la Transición democrática en España borró del español las palabras que denominaban los principales institutos, ideas y conceptos del franquismo: *Movimiento Nacional* — es el nombre del partido único, creado mediante la unión de la Falange Española y la Comunión Tradicionalista de los carlistas, mientras que el resto de partidos fueron puestos fuera de la ley, funcionó como mecanismo social y político totalitario que pretendía ser el único cauce de participación en la vida pública española; *aperturista* — en los últimos años de la dictadura así nombraban a las personas que, dentro del régimen, eran partidarias de pequeñas concesiones a la modernidad, de admitir asociaciones políticas dentro de los Principios Fundamentales del Movimiento Nacional; *Patajunta* — una coalición de fuerzas políticas, sindicales y sociales de oposición a la dictadura franquista; el nombre procede de la unión entre la Junta (Junta Democrática de España) y la Plataforma (Plataforma de Convergencia Democrática); *democracia orgánica* — así se autoproclamó la dictadura autoritaria de Franco en oposición a la democracia parlamentaria; *búnker* — antes se refería esta palabra al movimiento político de extrema derecha en España en la década de 1970, formado por quienes se oponían rotundamente a la Transición democrática.

Con las palabras que son representaciones verbales de ideas y pensamientos, objetos y artefactos, nombramos todo lo que se refiere a la vida y al mundo. El constante progreso científico-técnico a velocidad de sonido introduce en nuestra vida un sinfín de dispositivos tecnológicos que son fruto del genio humano, y con las innovaciones inevitablemente llegan nuevos vocablos que las denominan. Pero con una rapidez cada vez mayor el avance tecnológico elimina del idioma el uso de las voces habituales a que todos estábamos tan acostumbrados. De nuestra vida desaparecieron *magnetófonos*, *grabadoras*, *casetes*, *disquetes*, *elepés* junto con las palabras que los denominaban. Las iniciales de *long play* (duración larga) formaban el acrónimo LP que comenzó a escribirse *elepé*. Se oponía al *single* o *sencillo* (disco de corta duración). Ahora en lugar de *elepé* usamos *cedé*, CD, iniciales de “compact disc” — disco compacto —, o *cederrón*, CD-ROM, — Compact Disc Read Only Memory —, un disco compacto que utiliza rayos láser para almacenar y leer grandes cantidades de información en formato digital. Hace poco eran muy populares los aparatos que se identificaban con las palabras *walkman* y *discman*, luego los sustituyeron los *MP3* o *MP4* y ahora éstos, a su vez, se ven reemplazados por *teléfonos inteligentes* con su función multiuso. Con la aparición de la *cámara digital* o *videocámara* se ha olvidado la familiar palabra con la que se hacía referencia a dicho aparato, la *cámara tomavistas*. Ahora apenas se emplea la palabra *televisor*, los jóvenes jamás adivinarán, qué objeto tenían en cuenta los mayores cuando decían *caja tonta* o *caja idiota*. Ahora todo el mundo se vale del sustantivo *plasma* o del acrónimo *TDT*, Televisión Digital Terrestre, resultado de la aplicación de la tecnología digital a la señal de televisión. A la hora de comer ya no ponemos en la televisión el *parte* sino que vemos las *noticias* o *telediarios*.

El escritor Julio Cortázar decía: “Las palabras se gastan. Si algo sabemos los escritores es que las palabras pueden llegar a cansarse y a enfermarse, como se cansan y se enferman los hombres o los caballos. Hay palabras que a fuerza de ser repetidas, y muchas veces mal empleadas, terminan por agotarse, por perder poco a poco su vitalidad.” Qué pena da que del habla moderna cotidiana haya desaparecido la palabra *bocadillo*, sustituida por *sándwich* o *emparedado*, es lástima que no nos inviten más a tomar *piscolabis*, ni ofrezcan *tentempié* durante una conferencia o un congreso, optando por una *pausa de café* (influencia

inglesa de *coffee break*). *De rechupete* en nuestros días suena raro e inusual y cuando hablamos de alguna delicia muy sabrosa, comentamos que es *buenísima* o *exquisita*. A una persona distraída o absorta en sus pensamientos, no le decimos ahora “¿en qué piensas, en las *musarañas*?” Por el miedo de que no nos entienda, preferimos otra variante: ¿por qué no nos haces caso? Ya no usamos más la palabra *aviador* porque los aviadores con sus gafas y gorras manejaban *aeroplanes* y nada tienen que ver con el mundo de la aviación moderna, donde solo los *pilotos* con capaces de guiar *aeronaves* en vuelo; de las calles tortuosas de las ciudades viejas desaparecieron los *viajeros*, su lugar ocuparon los *turistas*. Huyendo de los rigores de la *canícula*, los señores no se refrescan más en las cafeterías *en mangas de camisa*, sino lo hacen *sin chaqueta*, se la quitan cuando hace demasiado *calor*. Y cuando se dirigen al campo o a la playa, no se ponen *pantalinetas*, sino llevan un simple *pantalón corto* o hasta banales *shorts*.

Caúsa pena que, según la opinión de los españoles, el vocablo *caballero* ahora solo se conserve en los letreros de aseos públicos y no se escuche mucho en las ciudades grandes (a diferencia de pueblos provincianos donde se emplea con debido respeto), ya que haya sido reemplazado por *señor* o *hombre*, genéricamente neutral, como si de verdad se diera la impresión de que haya pocos caballeros en la sociedad moderna. Puede que para muchos suene a lo antiguo porque quedan un tanto desgastadas tales cualidades personales propias de hombres verdaderos, como *delicado*, *cortés*, *noble*, *bravo*, *valiente*, *civilizado*, *bien educado*. Y puede que esto sea cierto, porque a los señores de ahora les faltará algo indispensable y esencial para definirse como caballeros. Para muchos, la palabra *caballero* no solo implica la educación, sino que tiene una connotación de paz interior, tolerancia y la nobleza de carácter personal. Recordemos a Lope de Vega que afirmaba que “*más que la cara, las palabras son el espejo del alma*” y tomemos en consideración que el lenguaje es el elemento que mejor retrata el interior de cada persona.

Analizando las voces que han desaparecido del habla cotidiana, se puede constatar que a veces, al pasar el tiempo, cae en desuso el significado de la palabra, mientras que el vocablo mismo sigue empleándose en el español actual con otras acepciones. Así es el caso del verbo *recordar*, por ejemplo, usado actualmente con el significado de ‘*acordarse de algo, venir o traer a la memoria*’. Sin embargo, el verbo *recordar* presenta también el significado de ‘*despertar*’ que resulta extraño y prácticamente olvidado en nuestros días, aunque todavía sonaba adecuadamente en el habla de los abuelos: “*Me recordé (desperté) temprano hoy*”; “*El pequeño me ha recordado (ha despertado) varias veces en la noche*”.

Cuando se trata de una lengua como el español, que tiene una veintena de variedades nacionales, es necesario tomar en consideración que hay términos que pueden estar desgastados o muy poco usados en algunos países o lugares, pero conservados y bien activos en otro ámbito geográfico. Por ejemplo, en América se usan palabras *cobija*, *pollera*, *grama* que apenas se emplean en España, sustituidos por *manta*, *falda*, *césped* respectivamente.

Carmen Riera, académica electa de la RAE, asegura que “*de un tiempo a esta parte no solo hablamos peor, sino que lo hacemos con un vocabulario más restringido, cada vez con menos palabras de manera que la mayoría sobran*” [10].

Muchas palabras que ahora están fuera de la moda son hilos invisibles que unen a la gente con sus predecesores porque reflejan fragmentos de historia que las personas comparten con los que les transmitían a través de su palabra sus alegrías e inquietudes. Las palabras jubiladas representan un conocimiento común, regalando la certeza de que diferentes generaciones comparten los mismos valores y las mismas reglas. No hace falta olvidar que son las palabras que constituyen a las personas como una comunidad linguocultural [11].

Buscando y recopilando el material lingüístico para este artículo, eché mano de los textos publicados en diferentes foros, bitácoras y sitios web. Lo primero que he alcanzado averiguar fue que la propia expresión “*ser de moda*” en realidad se encuentra *pasada de moda*. La mayoría prefiere emplear los adjetivos *actual*, *popular*, *ambicioso* para referirse a esta característica: *nudo de corbata actual*, *una falda actual*, *un diseño muy actual*; *un concierto ambicioso*, *expresión ambiciosa*; *una diversión popular*, *un vestido popular*, etc. También se usan, sobre todo entre los jóvenes, los préstamos del inglés *fashion* y *cool*. Si una persona va vestida elegante y está a la moda, se dice que es muy *fashion*. El adjetivo *cool*, parece que hoy en día es aplicable a cualquier cosa: todo es *cool*, sea la ropa, la comida, una canción o el más insignificante comentario.

Todos somos diferentes, algunos viven romantizando el pasado, otros prefieren olvidarlo completamente. De cualquier manera, se puede recoger sabiduría única escuchando lo que decían los abuelos que pertenecían a la generación que tuvo la suerte de vivir en la época ajena al consumismo, que no comían alimentos genéticamente modificados y no se rendían ante la irrupción y el paso rápido del

mundo digital. La era de los abuelos que se distingue por su riqueza en soluciones prácticas, la vida sana y el sentido común, queda retratada en su lenguaje que es muy valioso para perderse. Escuchémoslo:

Una mujer si no lleva pendientes, no va vestida.

Si comes por la calle, no te casas nunca.

Átate esos pelos que parece que te hemos recogido del arroyo (desaprobación de la costumbre de llevar siempre el pelo suelto).

A ver si te cortas el pelo, hijo, que dentro de poco no vas a ver ni torta.

Si continúas llorando por nada, te voy a dar para que llores por algo.

Parece que tienes hormiguillo en el cuerpo (se lo dice a una persona inquieta que no para de moverse).

Te lo llevo diciendo años, ahora viene Menganito, te lo dice, y le haces caso.

Es de bien nacidos ser agradecidos.

Ponte recta, que te va a salir chepa a tu edad.

Listo el pollo y pelada la gallina (al finalizar el trabajo).

No te doy ni peseta para el cine, tú qué te crees que soy, ¿el Banco de España?

Si tuviera acciones de Iberduero, con vosotros sería rico (apagando todas las luces que estaban encendidas en casa).

Comes como un heliogábalo (si uno come demasiado).

La última palabra, sin duda, merece un comentario aparte porque resulta poco familiar a la mayoría de los hispanohablantes: Heliogábalo es el nombre de un emperador romano que fue muy voraz; de forma metafórica se aplica a una persona dominada por la gula.

Los ejemplos citados están sacados de diferentes foros: (<http://foros.charhadas.com/anecdotas-de-mamas/cosas-que-decia-mi-abuela>; <http://www.europapress.es/desconecta/lifestyle/noticia-65-mejores-frases-dicen-todas-madres-mundo-20140504001405.html>; <http://debates.motos.coches.net/showthread.php?223160-esas-palabras-de-nuestras-abuelas>). La mayoría aplastante de los comunicantes web en los comentarios expresa su fuerte deseo de rescatar del olvido, reunir y tratar de reavivar, propagando en la comunicación, las palabras y expresiones que les “encantan” y les “ponen locos” y que se han ido con las personas que hace años las usaban en su habla. En opinión de la académica Carmen Riera, esto pasa porque “cada palabra constituye un logro humano que se pone de manifiesto cuando la usamos. En consecuencia, el actual empobrecimiento del castellano menoscaba nuestro ser” [12].

Muchos lingüistas, preocupados por el problema de la decadencia del vocabulario, se dedican a investigar los destinos que corren las palabras, tratando de preservar y proteger así la riqueza del tesoro léxico de su idioma. Mercè Lorente Casafont, directora del Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra, llevó a cabo una investigación lingüística, estudiando las palabras que usan las personas de 30 a 50 años para expresar cantidades cuando realizan compras (a pesar de que sus ejemplos están tomados de la lengua catalana, son prácticamente igual de válidos en la castellana): “Solemos oír *paquete*, *ramo*, *tira*, *trozo*, pero no otras palabras más precisas como: un *manojo* de cebollas tiernas, una *ristra* de ajos, un *ramillete* de flores, un *fajo* de leña, un *puñado* de cerezas o de avellanas, una *lonja* de tocino”. Según opina la doctora Lorente Casafont, en la lengua moderna la expresión “*un poco de*” sustituyó estas nominaciones precisas que apenas se usan ahora: “ya no oímos: una *brizna* de azafrán, una *pizca* de sal, una *rebanada* de pan, un *trago* de vino, una *tableta* de chocolate, que es distinto de una *onza* de chocolate” (citado por [10]).

Analizando las razones que conducen a que las palabras desaparecen antes de tiempo, cabe destacar, entre otras, las tres causas principales. *Primero*, son las circunstancias sociopolíticas, económicas y tecnológicas que ya mencionamos arriba: cuando dejan de existir algunos objetos o conceptos, caen en desuso las palabras que los nombran (*máquina de escribir*, *disco de vinilo*, *disquete*, *diapositiva*, *cámara compacta*, etc). Estas voces no se suele echarlas mucho de menos porque con la desaparición de objetos y conceptos que nombran, simplemente dejan de servir a los hablantes. *Segundo*, es el factor de la moda: aparecen nuevas palabras que reemplazan los términos existentes que hasta un momento determinado los hablantes han utilizado con plena naturalidad (ropa *casual* en vez de ropa *informal*). En palabras del gran lexicógrafo español José Martínez de Sousa, “*puede tratarse del mismo fenómeno que afecta a las modas en general. (...) Hay palabras, llamadas obsoletas, que se encuentran en proceso de desaparición, pese a que aquello que designan sigue vivo*” (citado por [13]). Como *tercer* argumento se puede indicar la tendencia a la simplificación del tesoro (*rimbombante* pasó a ser *ostentoso* o *llamativo*; *zarrapastroso* se convirtió en *sucio*, *viejo* o *descuidado*; *gazanapiro* se transformó en *simplón*, *torpe*; etc.),

el uso de comodines, sean sustantivos, adjetivos o verbos, que, como bien dice el proverbio, *lo mismo sirven para un roto que para un descosido*, es decir, denominan muchas cosas sin matizar diferencias, lo que conduce a la pérdida del vocabulario que utiliza un hablante (*super*: cualquier cosa que merezca un cierto grado de excelencia puede calificarse con esta palabra).

Mercè Lorente Casafont sostiene que los cambios en el tesoro léxico de una lengua, cuando algunos vocablos desaparecen y otros nacen, “*son inevitables y es una señal evidente de que la lengua de la comunidad está viva. Hay palabras que ya no empleamos, pero que permanecen en la lengua escrita, en algunos discursos de especialidad o en los inventarios museísticos*” (citado por [13]). La misma opinión la comparte José Martínez de Sousa, convencido de que “*cuando las palabras desaparecen es porque han cumplido su ciclo: nacimiento, desarrollo y desaparición. De todas maneras, de hecho las palabras, una vez nacidas, no desaparecen jamás de forma absoluta: alguien las pronunciará, las recordará y pronunciará su nombre o bien alguien las escribirá en una novela, un documento o se encontrarán en cualquier otra fuente*” (citado por [13]).

Las palabras mueren solo cuando la gente deja de usarlas definitivamente durante una determinada cantidad de tiempo, aunque nadie sabe cuánto exactamente. Dicho sea metafóricamente, es la primera denuncia que sufren. Y la segunda llega cuando las palabras obsoletas quedan expulsadas fuera del diccionario académico, como si de verdad les tocara la sentencia a pena de muerte. Javier Marías, que es periodista, traductor y escritor, miembro de la Real Academia Española, decía que para que las palabras no se murieran había que escribirlas de vez en cuando [14]. En esto también insiste Manuel Seco, un eminente lexicógrafo, filólogo y lingüista español, miembro de la Real Academia Española: “*Todos los días saco a pastorear algunas palabras*”.

A juicio de Alberto Gómez Font, director del Instituto Cervantes en Rabat, para salvar las palabras que se ven fuera de la moda “*lo mejor es insistir en su uso, usarlas mucho, y contar a los amigos que existen y convencerlos de que son bonitas y de que merece la pena usarlas. Y, cómo no, los periodistas tienen a su alcance la herramienta más poderosa para la resurrección de esas palabras: usarlas en los periódicos, la radio, la televisión y en Internet*” (citado por [13]).

Álex Grijelmo y Pilar García Mouton llevan muchos años reuniendo y rescatando las palabras caídas en desuso a sabiendas de que difícilmente existirá otra posibilidad de guardar en nuestra memoria bellos recuerdos de las épocas pasadas, utensilios perdidos, metas alcanzadas, antiguas modas divertidas y de personas queridas que ya no están a nuestro lado. En 2011 presentaron al público su libro “*Palabras moribundas*” [15] que contribuye a la tarea de mantener la riqueza del vocabulario y llama la atención pública a la responsabilidad que tienen los usuarios del idioma. Los autores propagan una idea muy útil en los tiempos que corren: sólo la conciencia lingüística de las personas es una herramienta eficaz, capaz de salvar las palabras pasadas de moda e impedir que el viento las lleve una vez y para siempre.

Pedro Luis Barcia, presidente de la Academia Argentina de Letras, llega a una conclusión contundente. “*Cuando no hay capacidad de expresión, se achica el pensamiento. Lo vemos todos los días con jóvenes que no leen, que no saben escribir correctamente y terminan con un lenguaje empobrecido. Y ese empobrecimiento intelectual y verbal le hace muy mal al sistema democrático*” no sólo al lingüístico, sostiene [14].

El español, uno de los idiomas más hablados y más leídos del planeta, es la lengua de Cervantes y Cela, de Borges y Cortázar, de Neruda y García Márquez. Pero también es la lengua de casi 500 millones de personas que se expresan usándola cada día en su vida cotidiana. Es muy importante que goce de buena salud, que no se enfermen ni mueran palabras, que sea capaz de enfrentar la pobreza léxica y expresiva, la agresiva extranjerización que aculturiza a la gente. No se debe olvidar que *cuidar las palabras es cuidarse uno mismo*. Así nos enseña la Biblia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Las palabras de la abuela / *Ideele* Revista N^o 229. Documento disponible en <http://revistaideele.com/ideele/content/las-palabras-de-la-abuela> [Consulta: 20 de julio de 2015]
2. Sies datos curiosos sobre el idioma español / Revista *Muy interesante*. Documento disponible en <http://www.muyinteresante.es/cultura/arte-cultura/articulo/seis-datos-curiosos-sobre-el-idioma-espanol> [Consulta: 22 de julio de 2015].
3. Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. 7 de marzo de 2015. [Consulta: 17 de julio de 2015].

4. Lorenzo, Emilio *El español de hoy, lengua en ebullición*. Madrid: Gredos, 1980.
5. Зененко Н. В. Лексико-грамматическая специфика газетно-публицистического стиля речи / автореф. дис. к.ф.н. / Московский государственный лингвистический университет. М., 2004. — 20 с.
6. Ларионова М. В. Россия и Испания в зеркале газетно-публицистического дискурса: метафоры и стереотипы / М. В. Ларионова // Вестник МГИМО—Университета. — 2010. — №2 (11). — С. 247–254.
7. Ларионова М. В. Испанский газетно-публицистический дискурс: искусство информации или мастерство манипуляции? : монография / Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, каф. испанского языка. — М.: МГИМО—Университет, 2015. Серия “Научная школа МГИМО”. — 327 с.
8. Amando de Miguel. Palabras de moda 2013–03–29. Documento disponible en <http://www.libertaddigital.com/opinion/amando-de-miguel/palabras-de-moda-67913/> [Consulta: 21 de julio de 2015]
9. Hernández Guerrero, José Antonio. *Las palabras de moda*. Segunda edición muy aumentada. Murcia/Cádiz: Universidad de Murcia/ Universidad de Cádiz. 2006.
10. Riera, Carme. *La Isla de las Palabras Perdidas*. Documento disponible en http://cultura.elpais.com/cultura/2013/08/23/actualidad/1377277684_60206.html [Consulta: 24 de julio de 2015]
11. Королева А. А. Трансформация социокультурной идентичности в условиях перехода к сетевому обществу (сравнительный анализ опыта России и Испании): автореферат дис. Канд. Культурологии 24.00.01/ Королева Алина Алексеевна. — Москва., 2015. 27 с.
12. González Iglesias, Juan Antonio. Palabras que merecen ser salvadas del olvido. Documento disponible en http://elpais.com/diario/2007/03/24/babelia/1174696766_850215.html [Consulta: 24 de julio de 2015]
13. Camps, Magí. Palabras que desaparecen. Documento disponible en <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20121116/54354548329/palabras-que-desaparecen.html> [Consulta: 26 de julio de 2015]
14. Rey, Alejandra. *El lenguaje se redujo tanto que ya “atenta contra la democracia”*. Documento disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1422172-el-lenguaje-se-redujo-tanto-que-ya-atenta-contra-la-democracia> [Consulta: 26 de julio de 2015]
15. Grijelmo, Álex; García Mouton, Pilar. *Palabras moribundas*. Madrid: Editorial Taurus, 2011.

ЛАРИОНОВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА
(УНИВЕРСИТЕТ МГИМО, МОСКВА, РОССИЯ)

УНЕСЕННЫЕ ВЕТРОМ, ИЛИ НЕМОДНЫЕ СЛОВА В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена изучению лингвистической моды в современном испанском языке. Какие причины приводят к тому, что одни слова становятся модными и активно тиражируются в языке и речи, а другие уходят из употребления? Во многом это объясняется политическими, экономическими, идеологическими, научно-техническими, социальными и культурными изменениями, происходящими в обществе. По мере того, как трансформируется реальность, изменяется и лексика языка: одни слова, точнее их денотаты, устаревают, забываются вместе с концептами и артефактами ушедших времен, а другие, наоборот, рождаются и начинают активно функционировать.

Тем не менее, следует учитывать, что именно слова, язык, на котором говорят люди, объединяет их как лингвокультурное сообщество. Необходимо помнить, что слова представляют собой общие знания, и, употребляя их, люди создают уверенность в том, что разные поколения разделяют те же ценности и правила. Вышедшие из моды слова уносят с собой ценностные смыслы уходящего времени. Поэтому лучший способ сохранить уставшие слова — настаивать на их употреблении, как можно чаще используя в повседневном общении.

Ключевые слова: испанский язык, лингвистическая мода, устаревшие слова, языковое сознание.

LARIONOVA MARINA

GONE WITH THE WIND, OR THE OBSOLETE WORDS
IN MODERN SPANISH

The article examines linguistic fashions in modern Spanish that determine the increase of the use of some words and condemn others to oblivion, dismissing them of the current language. One of the main causes leading to the fact that the word falls into disuse, is attributed to the political, economic, ideological, scientific-technical, social and cultural changes experienced by the society. As soon as the reality is transformed, the active vocabulary is modified: some words die, others, many other, are born.

However, we must not forget that the words constitute people like a linguocultural community. That's why we must be conscious that the forgotten words represent a common knowledge, giving the assurance that different generations share the same values and the same rules. The best recipe to save the words that are out of fashion is to insist on its use, introducing them in everyday speech.

Key words: *Spanish language, linguistic fashion, obsolete words, linguistic consciousness*

Larionova Marina Vladimirovna es Doctora en Filología, catedrática del Departamento del Español de la Universidad MGIMO, Rusia. Es vice-directora de la revista científica "Cuadernos Iberoamericanos".



RAFAEL DEL MORAL
(UNIVERSIDAD DE VIRGINIA, EE UU)

EL ESPAÑOL EN CATALUÑA (Lenguas condicionadas y nacionalismos exaltados)

*La convivencia del español y el catalán en Cataluña (España) experimenta en las últimas décadas un conflicto de identidad, un enfrentamiento entre lenguas que no se produce en otros territorios ambilingües, y tampoco en otros dominios catalanófonos. Esta comunicación expone las razones de los desencuentros y sugiere un procedimiento para el análisis. Considera igualmente los principios de respeto entre unos y otros hablantes y los choques de las políticas lingüísticas con los principios elementales de la evolución y reciprocidad de las lenguas. Todo ello en busca de una teoría general sociolingüística sobre la pertenencia (lengua propia) y la adquisición (lengua adquirida) de los códigos de comunicación y sus usos. La ponencia se inspira en mi reciente libro **Las batallas de la eñe: lenguas condicionadas y nacionalismos exaltados**, ensayo que desvela las discrepancias entre los planes de los gobiernos de España, centrales o autonómicos, y los principios naturales de selección y uso de las lenguas.*

Palabras clave: ambilingüismo, bilingüismo, lengua condicionada, lengua propia, lengua adquirida, política lingüística, español, castellano, catalán, valenciano, Cataluña, genocidio lingüístico.

El contenido de esta comunicación puede resultar hiriente, contrario a las ideas que unos pueblos se hacen sobre sus lenguas cuando ambas viven en contacto. Si alguno de ustedes no está de acuerdo con lo que voy a decir, le ruego que perdone las interpretaciones o los matices. Mis palabras fluyen limpias de injuria, y al servicio cabal de la sociolingüística.

TRES PERIODOS EN LA HISTORIA DE LA LENGUA CATALANA

La historia de la lengua catalana transcurre en tres etapas: la monolingüe, la ambilingüe y otra muy reciente, la de la ruptura.

1. El periodo monolingüe se extiende desde las más antiguas muestras de identidad hasta los inicios del siglo XVI. Durante esa etapa medieval de algo más de tres siglos el catalán es lengua única y habitual de sus hablantes, y desarrolla en Valencia, donde es llamado valenciano, una literatura que ocupa un lugar de privilegio entre las grandes de la humanidad.

2. El periodo ambilingüe abarca los cinco siglos siguientes y se inicia cuando la vitalidad de la lengua se desvanece porque sus hablantes, que pertenecen a la corona de Castilla, se apropian del castellano, lengua imperial, para el uso habitual de la comunicación. La lengua del imperio eclipsa también al valenciano, gallego, vasco, asturiano y aragonés. De la misma manera el latín había oscurecido a las

lenguas mediterráneas de la antigüedad; y el toscano, hoy más conocido como italiano, por la misma época, a las docenas de lenguas de la península itálica. El proceso no esconde violencia ni imposición. Son los hablantes quienes se apropian de una lengua que les resulta útil. Un caso más reciente lo encontramos en la India y la adopción del inglés.

Desde entonces, y hasta ahora, el catalán y las otras lenguas hispánicas viven su periodo de observación del mundo compartido con el castellano, que se instala en la cotidianeidad con la misma naturalidad que las lenguas maternas, es decir, sin esfuerzo alguno, con toda llaneza y sencillez, sin tapujos.

3. El periodo de ruptura se inicia a principios de los años 1980 cuando España se divide para su administración en diecisiete autonomías. Buena parte de las competencias se concedieron a las regiones, y éstas desarrollaron sus propias leyes. Fue entonces cuando los poderes públicos autonómicos, en un paradójico intento de identificación, señalaron como lenguas propias de Cataluña, del País Vasco y de Galicia al catalán, gallego y vasco, respectivamente. Un embarazoso error, en mi opinión, porque faltó considerar que mucho más propio de los citados territorios es el español, lengua también propia o materna de sus hablantes asentada durante más de treinta generaciones.

LAS CLAVES DEL DESAFÍO CATALANISTA

Con normativas tan favorables a las lenguas regionales, los poderes públicos autonómicos dictaron leyes que debilitaban las normas elementales de respeto y convivencia, y que condicionaban la libertad de quienes solo hablan castellano, que son mayoría en esa y en todas las demarcaciones.

Pero el caso del catalán de Cataluña se hizo más complejo. Veamos las razones.

Se habla catalán o valenciano o balear, que así pueden llamar sus hablantes a la lengua, en los siguientes territorios administrativos:

1. La ciudad de Alger en la isla italiana de Cerdeña, donde sus hablantes pueden llamarlo algerés
2. El territorio francés del Rosellón donde la ciudad más poblada es Perpiñán.
3. El Principado de Andorra, donde convive con el francés y el español, pero tampoco cuenta con hablantes monolingües.
4. La Comunidad Autónoma de Aragón
5. La Comunidad Autónoma de Cataluña donde la ciudad más poblada es Barcelona.
6. La Comunidad Autónoma de las Islas Baleares donde sus variedades pueden recibir el nombre de mallorquí, menorquí o ibicenco.
7. La Comunidad Autónoma de Valencia, donde recibe el nombre de valenciano.
8. Y la Comunidad Autónoma de Murcia, donde es también llamado valenciano.

Durante unos cinco siglos los hablantes de catalán-valenciano-balear lo han sido también de italiano, francés o español como lengua complementaria. Pero en las últimas décadas un sector de los hablantes ambilingües de Cataluña, y solo ellos, reivindican su lengua, desde el poder, como única en su dominio autonómico. Para ello han tomado medidas para frenar y eclipsar la presencia del español, que pueden resumirse en las siguientes:

- Desaparición como lengua vehicular en la enseñanza. En Cataluña se puede estudiar en francés, en inglés, en italiano o en alemán, pero no en castellano.
- Prohibición de su uso en la administración (consultas, folletos, documentos, impresos, correspondencia, indicaciones de tráfico...).
- Ausencia del castellano en tantas cuantas indicaciones públicas se esparcen por el territorio ambilingüe.
- Prohibición de rotular en castellano, única lengua que llega a todos los hablantes, y sanción económica a quienes lo hacen. Las otras lenguas del mundo, sin embargo, están autorizadas.



Necesitaríamos una estadística que mostrara con transparencia cuántos son los catalanes monolingües y cuántos los ambilingües, pero ese es el secreto mejor guardado. Para enmascararlo, no se pregunta en las encuestas por la lengua materna o propia de los hablantes, sino por si entiende, lee, habla o escribe, que es la mejor manera de confundir los resultados. Es sabido que mostramos una tendencia natural a engrandecer conocimientos, y mucho más en lo que se refiere al de las lenguas cuando nadie ha de comprobarlo. De esa manera la implicación del ciudadano con el catalán es, como cabría esperar, casi absoluta. La misma encuesta en Extremadura, donde el estudio de una lengua extranjera es obligatorio en todos los centros de enseñanza, podría deducir que el ochenta por ciento de los jóvenes extremeños leen, entienden, hablan o escriben en inglés.

Los catalanes monolingües, especialmente los jóvenes, imposibilitados para cursar estudios en castellano, lo hacen en catalán y se protegen, si lo desean, con la consigna que el gobierno regional ha dictado de manera subrepticia, que *conocer dos lenguas es un bien, por lo tanto nosotros somos más que el resto de españoles, pues ellos solo hablan una*. La demagógica consigna oculta lo innecesario de obligar a una comunicación en la lengua menos útil, y sobre todo la privación de un bien inalienable: la libertad para elegir la lengua en que uno quiere formarse.

El catalán de Cataluña, que no el hablado en las otras siete demarcaciones administrativas, se alza así como una lengua que pretende erradicar al español de su territorio, aunque el español sea el único idioma común de los catalanes. Es fácil encontrar museos o exposiciones donde, ajenos a los más elementales principios de respeto a la lengua materna, se usa el catalán y el inglés, y no el español. Cuando visité hace unos años la exposición de los Guerreros de terracota de Xian, un video en catalán se proyectó de manera obligada para los visitantes, mayoritariamente españoles de distintas procedencias, aunque, eso sí, con subtítulos en inglés.

No añadiré, por innecesario, que el conflicto no se repite en ninguna de las otras legislaciones europeas sobre la presencia de lenguas minoritarias en sus territorios.

DOMINIOS AMBILINGÜES DEL CATALÁN-VALENCIANO					
Territorio	País	Población	Hablantes ambilingües	Lengua principal	Política Lingüística
Cataluña	Esp	7.500.000	2.700.000	español	Imposición del catalán. Eclipse imposible del castellano.
Valencia	Esp	5.000.000	2.000.000	español	Libre elección de la lengua de enseñanza
Baleares	Esp	1.120.000	400.000	español	Variaciones según el gobierno regional.
Rosellón	Fra	450.000	35.000	francés	Sin política lingüística. Iniciativas municipales para el catalán.
Aragón	Esp	1.300.000	33.000	español	Sin política lingüística. Los hablantes no la solicitan
Andorra	And	77.000	26.000	esp/fra	Tres lenguas habituales. Libertad de elección.
Alguer	Ita	44.000	8.000	italiano	Sin política lingüística.
Murcia	Esp	1.500.000	350	español	Sin política lingüística.
TOTAL		16.991.000	5.169.350		

Diremos, para resumir, que las lenguas propias de Cataluña son, desde el siglo XVI, dos, el catalán y el castellano. Desde entonces los grandes escritores de Cataluña suelen elegir, pues poseen ambas con igual destreza, el castellano. Si en el pasado hubo hablantes monolingües de catalán, hoy ya no existen.

Los monolingües de castellano superan, como hemos dicho, a los ambilingües, pero las políticas lingüistas, sin embargo, se conciben como si solo existiera una lengua propia en Cataluña, el catalán.

Se ha instalado la moda, incentivada por las clases políticas, de expresarse en catalán sin tener en cuenta la lengua del interlocutor porque los nacionalistas exaltados han decidido, en falsa reciprocidad, que los hablantes monolingües deben entenderlos como ellos entienden el castellano. El ningún otro momento de la historia de la humanidad se ha desarrollado, a mi entender, tanta irracionalidad en las políticas lingüísticas.

Y se expresan algunos hablantes con tal ligereza y arrogancia que empieza a ser educado en Cataluña humillar a los monolingües. Y ha llegado a tal extremo la exigencia que resulta obligatorio mostrar conocimientos de catalán en distintos grados, aunque los ambilingües sean minoritarios. De cualquier manera, y en contra de todo principio elemental de convivencia, se impone en muchos ambientes por iniciativa del grupo más fuerte la lengua menos útil.

SOBRE LA PERTENENCIA Y ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS

Las lenguas son códigos, instrumentos de comunicación. La pertenencia al género humano exige conocer, de manera natural, sin esfuerzo específico, una lengua, dos o más, y usarlas como propias o maternas. Y añadir, en su caso, con voluntad de aprendizaje, no ya como natural, alguna o algunas más que contribuyan a completar la formación. Las lenguas heredadas más las adquiridas forman el repertorio de idiomas de un hablante.

Estos códigos se instalan en el cerebro mediante dos procedimientos bien diferenciados. El primero es natural y ocupa un lugar de privilegio durante los primeros años de vida. Es un suave proceso de captación tan fácil de observar cómo difícil de explicar. El hecho es que los términos, códigos y normas se acomodan, sin esfuerzo, sin enseñanza específica, en el entendimiento. En las familias de padres de distintas lenguas maternas o en territorios ambilingües pueden instalarse dos con la misma facilidad, y a veces tres. En Samarcanda, por ejemplo, sus hablantes heredan una variedad del persa llamada tayico, pero la población conoce el uzbeko, que es la lengua nacional, y también el ruso, que es la lengua de desarrollo cultural. Necesitan todas para cubrir las mismas necesidades que hablantes de otros dominios cubren con dos, y otros con una.

Llamo a los hablantes de lenguas propias o maternas **monolingües**, **ambilingües** o **plurilingües** según necesiten una, dos o tres o más para comunicarse. Para este proceso natural de acomodo no siempre está el cerebro disponible. La predisposición se muestra receptiva hasta los seis o siete años. Hasta los quince deja que se instale cualquier lengua sin esfuerzo. A partir de los veintitrés muy poco se puede añadir. Los cauces intelectivos cristalizan en proceso irreversible. Comparto, sin embargo, con otros teóricos la variedad de excepciones que estos principios generales despliegan.

Visto así, y para evitar confusiones, llamo **lengua propia** a lo que tradicionalmente se ha llamado **lengua materna**, es decir, aquella que, instalada en la infancia, se aleja de un proceso específico de estudio para su adquisición. Las lenguas propias sirven de base para la valoración subjetiva del individuo con respecto a las lenguas que más tarde añade. Toda la articulación no asimilada en el periodo de aprendizaje de lenguas propias se convierte en sordera lingüística.

A las que se instalan mediante un estudio específico las llamo **lenguas adquiridas**, y a sus hablantes bilingües o plurilingües. La mayor parte de quienes nos reunimos aquí, en Moscú, en esta séptima conferencia de hispanistas, nos atañe la responsabilidad de enseñar español como lengua adquirida.

Los anglófonos tienen una sola lengua propia, y no se prestan a añadir otra en ningún grado de destreza. Y nadie considera, salvando las distancias, que sean por ello más idiotas que los bilingües, políglotas, ambilingües o plurilingües. Quienes tenemos al español, francés, alemán o ruso como lengua propia necesitamos distintos grados de bilingüismo con el inglés, pero no un conocimiento absoluto. Miles de españoles pierden el tiempo y el patrimonio en cursos de idioma superfluos, o muy poco necesarios. Por eso en algunas universidades, entre las que esta se incluye, se enseña el español con fines específicos, y no con voluntad totalizadora. Queda claro que no parece esencial aprender chino, ni bengalí, aunque sean lenguas muy habladas, y tampoco polaco, y ni siquiera sueco, aunque sean lenguas vecinas. La lengua añadida nunca alcanza el grado de destreza de la propia.

Los íberos, los galos y los etruscos son ejemplos de hablantes que fueron ambilingües con el latín durante no sabemos cuánto tiempo, y que luego perdieron su lengua al encontrar más eficacia en el manejo del latín, la lengua imperial. Cuando un pueblo usa una lengua materna y cambia a otra pasa por un periodo que puede durar siglos en el que sus hablantes son ambilingües.

Ambilingüismo		País	Hablantes	Uso Escrito	Transmisión Familiar
lombardo	italiano	Italia (Lombardía)	9.140.000	escaso	si
napolitano-calabrés	italiano	Italia (Calabria)	7.800.000	escaso	si
siciliano	italiano	Italia (Sicilia)	4.800.000	escaso	si
catalán (central y balear)	español	España (Cat. y Baleares)	4.000.000	oficial	sí
gallego	español	España (Galicia)	2.604.000	oficial	sí
veneciano	italiano	Italia (Venecia)	2.210.000	escaso	si
piamontés	italiano	Italia (Piamonte)	2.000.000	escaso	si
valenciano	español	España (Valencia)	2.000.000	oficial	sí
ligur	italiano	Italia (Liguria)	1.920.000	escaso	si
sardo	italiano	Italia (Cerdeña)	1.492.000	escaso	si
occitano	francés	Francia (Sur)	920.000	raro	escasa
checheno	ruso	Rusia (Chechenia)	898.000	si	si
bretón	francés	Francia (Bretaña)	813.000	si	estable
votiaco o udmurt	ruso	Rusia (Udmurt)	713.000	sí	sí
friulano	italiano	Italia (Friul)	702.000	raro	apenas
vasco (vizcaíno, guipuzcoano)	español	España (País Vasco)	641.000	sí	sí
frisón	holandés	Holanda (Frisia)	613.000	raro	apenas
avaro	ruso	Rusia (Daguestán)	604.000	si	rara
osétio (del norte)	ruso	Rusia (Osetia)	463.000	sí	estable
buriato	ruso	Rusia (Buriatia)	453.000	sí	apenas
cabardiano	ruso	Rusia (Cabardiano)	367.000	sí	en receso
comí o ciriano	ruso	Rusia (Komi)	354.000	sí	sí
dargínico	ruso	Rusia (Daguestán)	353.000	si	rara
lezguio	ruso	Rusia (Daguestán)	295.000	si	rara
catalán rosellonés	francés	Francia (Rosellón)	263.000	si	estable
inguso	ruso	Rusia (Ingusetia)	253.000	si	estable
comí pérmico	ruso	Rusia (Komi)	147.000	si	estable
abjaso	ruso	Georgia (Abjasia)	119.000	si	estable
osétio (del sur)	georgiano	Georgia (Osetia)	118.000	si	estable
carelio-laco	ruso	Rusia (Carelia)	117.000	escaso	es receso

Ambilingüismo		País	Hablantes	Uso Escrito	Transmisión Familiar
vasco (suletino, labortano)	francés	Francia (País Vasco)	102.000	escaso	en receso
asturiano o bable	español	España (Asturias)	100.000	escaso	estable
tabasarano	ruso	Rusia (Daguestán)	97.000	si	estable
abjaso	georgiano	Georgia (Abjasia)	88.000	si	apenas
corso	francés	Francia (Córcega)	81.000	escaso	en receso
escocés	inglés	Reino Unido (Escocia)	79.000	si	en receso
marí o cheremis	ruso	Rusia: (Mari)	66.000	sí	en receso
irlandés, erse	inglés	Irlanda	62.000	oficial	apenas
galés	inglés	Reino Unido	62.000	si	en receso
romanche o retio	alemán	Suiza (Grisones)	41.000	oficial	estable
néncico	ruso	Rusia (Nenets)	30.000	escaso	sí
sorbio o sorabo	alemán	Alemania (Sajonia)	25.000	raro	en receso
ladino o dolomita	italiano	Italia (Alpes)	20.000	raro	en receso
casubio	polaco	Polonia (Casubia)	3.000	raro	no

Para señalar esta situación transitoria llamo condicionada a la lengua que languidece. Las lenguas condicionadas están en peligro porque sus hablantes se sirven cada vez más de la lengua condicionante, y eso viene sucediendo con el inglés frente a los centenares de lenguas de la India; con el polaco frente al casubio; con el francés frente al bretón, al alsaciano o al catalán rosellonés; con el italiano frente al catalán alguerés; y con el castellano frente al aragonés, asturiano, gallego, valenciano y vasco. Y tendría que suceder también con el catalán de Cataluña, pero los políticos de ideología nacionalista, tan ajenos, a mi parecer, a los principios de la evolución de las lenguas, han forzado o pretenden forzar el desarrollo natural.

Jordi, nacido en Francia, es hijo de madre catalanohablante que ha desarrollado su profesión en Francia, que redactó en catalán su tesis doctoral; que aprendió francés en la infancia, y que imparte clases de lingüística española en la universidad de Bretaña. Difícilmente se puede encontrar un ejemplo mejor ajustado para un uso plurilingüe familiar y cultural de las tres lenguas. Jordi, como cabía esperar, es ambilingüe de catalán, lengua de su madre, y francés, lengua de su padre, y se va a casar con francófona monolingüe. La lengua familiar va a ser, por imposición social, el francés, mientras que el catalán de Jordi quedará relegado a un uso familiar cada vez menos frecuente. No lo transmitirá. La fundación de una nueva familia es el ambiente natural para la pérdida de las lenguas que viven en contacto con otra más universal.

No entraré en condicionantes políticos para no enturbiar mi ponencia. Los lingüísticos que tomo en consideración pertenecen a los cauces naturales de las lenguas y su transcurrir en el tiempo. Las lenguas son elegidas de manera natural por los hablantes y no van ganando espacios con machetes y metrallas. Los hijos de Jordi no nacerán plurilingües como su abuela, ni ambilingües como su padre. Sin derecho a elegir, serán monolingües de francés y nadie se va a rasgar las vestiduras. No hay razón para pensar que el hijo de Jordi vea limitadas con su monolingüismo sus posibilidades de comunicación. Es la familia y su entorno quienes otorgan, sin pamplinas, las lenguas que nos han de servir de códigos útiles de comunicación.

A una de las dos lenguas de los hablantes ambilingües territoriales, la que resulta insuficiente para la comunicación total, la llamamos **lengua condicionada**. Las lenguas condicionadas no existen en hablantes monolingües. Irremediablemente se añade otra con las sencillas maneras de las lenguas maternas. El caso del catalán no es una excepción. Tienen asiento en Europa más de cuarenta lenguas condicionadas. Unas veces sus hablantes necesitan el francés, como los de bretón o alsaciano; otras el inglés, como los de galés o irlandés; otras el italiano, como los de veneciano, calabrés o sardo; otras el ruso, como los de tártaro, georgiano, uzbeko, osético, moldavo, kirguiso o bielorruso; y otras el español, como los de catalán, valenciano, gallego o vasco, pero también, en América, los de náhuatl, zapoteco, quechua, guaraní o araucano por nombrar solo algunos idiomas precolombinos.

ARGUMENTOS DE LOS PARTIDARIOS DE LA CATALANIZACIÓN DE LOS HISPANÓFONOS MONOLINGÜES DE CATALUÑA

Tal vez los nacionalistas exaltados no conocen o no quieren conocer la situación de territorios ambilingües, o si lo conocen, reconocen que esos principios no van con ellos. Por eso he oído decir que la implantación del español en Cataluña fue un **genocidio lingüístico**. Lo dicen quienes se adscriben a una generación de ambilingües fanáticos que se han propuesto envolver toda su vida en catalán, y solo en catalán, aunque el proyecto resulte imposible. Y defienden que quien viva en Cataluña deba hablar catalán porque es la lengua propia de la región, y el castellano la invasora.

Bastaría revisar la historia para comprobar que las lenguas se agrandaron o achicaron con la naturalidad y libertad que desearon sus hablantes. ¿Cómo habría que explicar la expansión del griego por el Mediterráneo o del latín en las Galias o del inglés en las Islas Británicas o del español en América? Ni Alejandro Magno, ni Julio César, ni las tropas germánicas ni los conquistadores Cortés y Pizarro contribuyeron a la extensión del griego, el latín, el inglés o el castellano mediante pacíficas charlas, sino con crueles y violentas batallas sin respeto alguno a los conquistados, a quienes podían quitarles la vida, pero no sus lenguas. Tampoco las impusieron. Por eso permanecen muchas de ellas y también muchas de las que han desaparecido lo habrían hecho sin la presencia de la lengua de los conquistadores.

No entraré en cuestiones más propias de historiadores que de sociolingüistas. Por eso no hablemos de los motivos más o menos justificados de las guerras quienes somos partidarios de la paz, pero sí de la imposibilidad de cambiar la historia. Estamos donde estamos y tenemos las lenguas que tenemos por razones absolutamente ajenas a nuestra voluntad. Ningún monolingüe actual de Cataluña es responsable político del pasado. Probablemente no estamos de acuerdo con las fronteras políticas, relativamente fácil de cambiar. Las fronteras lingüísticas, sin embargo, pertenecen a un patrimonio inviolable en pocas generaciones, aunque sí manipulable. Ninguna de las personas que actualmente viven en el planeta podrá ver el desalojo de la lengua más hablada en Cataluña, que es el español.

Los hablantes ambilingües lo son con toda naturalidad, con los modos naturales de la evolución de las lenguas. No es una insuficiencia nacer monolingüe, ambilingüe o plurilingüe, sino una situación tan natural como nacer hombre o mujer, rubio o pelirrojo, bajito o grandullón.

Otros argumentos en boca de ambilingües o de bilingües más o menos diestros en catalán minimizan la afrenta al considerar que más vale favorecer la lengua más débil para que alcance el nivel de la más hablada. Resulta difícil hacerles entender que las lenguas ni son nobles ni son mendigos, sino rasgos intrínsecos de sus hablantes, y que todas las lenguas son ricas o pobres en función de lo que deseen hacer de ellas sus propietarios.

Los lingüistas españoles expresaron su opinión en los inicios de la exaltación nacionalista y su exótica batalla, pero fueron acallados por un extraño poder que protege la iniquidad. Ni Enrique Bernárdez, ni Juan Carlos Moreno Cabrera, ni Carme Junyent abordan la humillación. El sociolingüista Gregorio Salvador y su discípulo Juan Ramón Lodares sí defendieron a los agraviados, pero la vejez de don Gregorio y un inoportuno accidente de tráfico sufrido por el coche del segundo silenciaron la voz de los dos.

Mi ensayo *Las batallas de la eñe: lenguas condicionadas y nacionalismos exaltados* aborda la situación de menosprecio hacia los catalanes monolingües. He notado cómo los medios de comunicación que me han entrevistado, salvo alguna excepción, frenan las preguntas antes de poner en clara evidencia mi desacuerdo con la política lingüística de las autoridades autónomas catalanas porque ese tipo de críticas no está de moda. Esa misma actitud silenciosa inspira a la mayoría de los partidos políticos, salvo algún grito sordo y aislado. La defensa de las lenguas condicionadas se alza como reivindicación de las políticas de izquierda, frente a las actitudes de derecha que se muestran más favorables a la unidad lingüística con el español. En nuestro país vecino, Francia, derechas a izquierdas, extremas o no, coinci-

den de manera inequívoca en la necesidad de garantizar al francés como lengua para el entendimiento entre todos los franceses. Parecidos aires corren por los países europeos. Para los separatistas catalanes exaltados la única manera que encuentran para promocionar y distinguir a una de sus dos lenguas propias es desprestigiar a la otra, aunque sea la única en la que todos se entienden.

La opinión de los hablantes, sin embargo, no entra en conflicto. La lengua de todos los días es el catalán o el castellano según los momentos y los ambientes, sin que nadie se moleste. Menos libre se muestra la lengua principal entre los partidos políticos nacionalistas donde hablar catalán se alza como símbolo y reconocimiento de la identidad nacional.

Las lenguas son patrimonio inviolable del hablante. Humillar al vecino porque ignora la tuya ha sido considerado, en todos los lugares del mundo y en todas las épocas como una ofensa y humillación inaceptable. Ahora en Cataluña quienes solo hablan castellano, pertenecientes casi siempre a las clases menos favorecidas, son tratados como inferiores. Un principio elemental de la sociolingüística considera que los hablantes se hacen, antes de los veintitrés años, con las lenguas que necesitan. Imponer el uso de otra está fuera de cualquier principio ético. La promoción de una lengua, sin duda alguna necesaria y elogiada, no ha de lesionar, en ningún caso, a quienes no la aprendieron o no la quieren aprender porque no la necesitan.

Espero que la extraña convivencia de estas décadas sirva para devolver a ambas lenguas al cauce del que nunca debieron separarse.

RAFAEL DEL MORAL

SPANISH IN CATALONIA
(Conditional Languages and exalted nationalism)

*For the last decades the coexistence of Spanish and Catalan has experienced an identity crisis, a clash between the languages that is not apparent in other ambilingual territories or other Catalan-speaking regions. This paper will show the reasons behind these misunderstandings and will advance a procedure to analyze them. It will also consider principles of respect between each of the language speakers as well as how linguistic politics clash with basic principles related to the evolution and reciprocity of languages. These concepts will be grounded in general socio-linguistic theory concerning the feelings of belonging (mother tongue) and of learning (foreign language) and the respective communication codes of their users. This presentation draws from my recently published book *Las batallas de la eñe: lenguas condicionadas y nacionalismos exaltados*, a study that reveals the discrepancies among the Central and autonomous Spanish governments' blueprints and arrangements, natural selection principles and language usage.*

Key words / concepts: *ambilingualism, bilingualism, conditioned language, native language, language acquisition, linguistic politics, Spanish, Castellano, Spanish in Spain, Catalan, Valencian language, Cataluña, linguistic genocide.*

Rafael del Moral es doctor en Filología por la Universidad Complutense de Madrid y autor de una amplia obra didáctica. Es en la actualidad profesor de la Universidad de Virginia, EE UU.



PEREDERI ELENA
(UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA ESTATAL DE MOSCÚ, RUSIA)

LA AUTORIDAD Y EL ORDEN LEGAL EN LA CONCIENCIA PAREMIOLÓGICA HISPÁNICA

El objeto del artículo es el análisis de las paremias hispánicas de carácter apreciativo que contienen los vocablos “rey” y “ley” con el propósito de revelar los estereotipos existentes en el área de la autoridad y orden legal y en relación con el tipo de la cultura política. El análisis del material ha manifestado el predominio de la apreciación negativa de las autoridades y las leyes, al igual que la falta de cooperación de estas con el pueblo, lo que se patentiza en la cultura política como parroquial de súbdito.

Palabras clave: conciencia paremiológica, lengua española, tipo de cultura política, paremia, apreciación, rey, ley.

El largo y tortuoso camino que recorrió España hacia la democracia, las vicisitudes de su historia, la tradicional mentalidad española y, por consiguiente, el tipo de cultura política dominante no han podido menos de reflejarse en las paremias.

El propósito del presente estudio es analizar las actitudes que manifiestan los españoles y en parte los latinoamericanos hacia la administración pública y la legalidad a través de las paremias y resaltar los focos cognitivos correspondientes. Como los vocablos “rey” y “ley” son más propensos que otros a la idiomatización, hemos examinado 22 paremias de carácter axiológico que las contienen.

Diremos a título de introducción que la actitud a la autoridad y a las leyes es negativa por excelencia, destacando los rasgos como:

- mala gobernación
- *En España ni las cerrillas arden, ni los sellos pegan, ni los gobiernos gobiernan*
- *Quien no sabe gobernar su casa, quiere gobernar a España*
 - desigualdad social
- *En España hay dos Espantas: una que paga y otra que cobra*
 - desarrollo contradictorio, en el que las necesidades del país no concuerdan con las acciones del gobierno
- *España es el país de los empeños*
 - falta de confianza dentro de la sociedad, porque la política que aplican las autoridades contradice a los intereses populares
- *En España todo es mentira*

Para el filósofo español Antonio Aróstegui, los culpables son los gobernantes mismos: “Los tres poderes del estado figuran entre factores que más contribuyeron a corromper la conciencia política del pueblo español.

En su genuina y primaria concepción política, el pueblo confía en los políticos, cree en las instituciones. El modo como secularmente los políticos ejercieron el poder acabó por destruir esta fe y aquella confianza. En términos generales, según el refranero, el pueblo español desconfía de los políticos y no cree en las instituciones” [1, 121].

Debemos reconocer que las causas de esa situación son múltiples, aunque no se trata de consideraciones idealistas expuestas por Antonio Aróstegui. Tendríamos que hablar de factores objetivos y subjetivos, como el tipo de cultura política, por una parte, y la mentalidad española, por otra.

El primer factor, muy importante, es el tipo de cultura política propio de España y los países de América Latina. Partiendo de las tipologías existentes, podemos calificarla, primero, como la de Europa continental y, segundo, dadas las épocas remotas en que nacieron las paremias, como patriarcal de súbdito. [2, 41–42; 3, 187–188].

Según G.Almond, en los sistemas políticos continentales de Europa, la cultura política es heterogénea y fragmentada, en la que diversos grupos políticos no pueden llegar a un acuerdo respecto a las reglas del juego político, de modo que la estructura de roles se inserta en contextos ideológicos. Carece de especificidad, es inestable y está expuesta a intervenciones de tipo cesarista. La sociedad, pues, se ve dividida en múltiples subculturas con sus respectivos valores, normas de conducta y estereotipos incompatibles.

En cuanto a la segunda característica, se trata de un tipo de cultura política que cuenta con estructuras de gobiernos centrales especializadas que conviven con autoridades tribales, rurales o feudales. Es el caso clásico del nacimiento de los reinos a partir de unidades relativamente indiferenciadas. Las crónicas e historias de la mayor parte de las naciones incluyen este estado primitivo en la tendencia del parroquialismo local hacia una autoridad centralizada.

En relación a la mentalidad nacional, podríamos mencionar, en el marco del tema que tratamos, dos rasgos que fundamentales, a nuestro juicio:

— desobediencia, rechazo de toda autoridad (*En España, lo primero es no obedecer y luego determinar lo más conveniente*):

Un muy antiguo aforismo asegura que en España, lo primero es no obedecer y luego determinar lo más conveniente. Se refiere el dicho al carácter general de los indígenas de la piel de toro, que buenos somos nosotros para que nos mande nadie. Sólo faltaba que venga alguien a decirnos lo que tenemos que hacer, que ya haremos lo que nos dé la gana. Que si mandan ir a cien, iremos a ciento cincuenta. Y si mandan pagar siete, ya pagaré dos y porque no digan (1).

— individualismo (*Tres españoles, cuatro opiniones*)

En efecto, el individualismo español se ha hecho proverbial. No es casual que uno de los episodios del serial televisivo “Del dicho al hecho” lleve como título este último proverbio. F.Díaz Plaja escribía: “No hay “nosotros” en español, sino “Yo”. [4,59]. El español “elige del pasado o aun del presente lo que conviene a su “ego” [4, 60]. Por eso, añade el autor, la sociedad no siente ninguna culpa ni responsabilidad colectivas por los crímenes cometidos en el pasado. “El español vive con una sociedad, pero jamás inmerso en ella” [ibíd.]. De aquí se deriva el rechazo del Estado como principio unificador [4,59].

Este rasgo del carácter nacional español, que al fin y al cabo originó la desintegración social, calificó Miguel de Unamuno como kabilismo, término muy usado por Cánovas de Castillo y Santiago Ramón y Cajal.

También R.Menéndez Pidal constataba que el individualismo es un rasgo capital de la psicología española. Afirmaba que el español “propende a no sentir la solidaridad social” y si lo hace, es sólo “en cuanto a las ventajas inmediatas, desatendiendo las indirectas, mediatas o lejanas” [5,60]. Y eso, según Pidal, va a causar una indiferencia “para el interés general, deficiente comprensión de la colectividad, en contraste con la viva percepción del caso inmediato individual, no sólo el propio sino igualmente el ajeno” [ibíd.].

Sin embargo, ese individualismo español se combina, a través de la historia, con la concepción de altos ideales colectivos como, por ejemplo, ha ocurrido durante la colonización de América, en aras de Dios y los Reyes Católicos, de la religión y la nación española. Escribía Don Ramón: “No hay nación que ofrezca movimientos colectivos semejantes, que en vez de populares deben llamarse nacionales. El pueblo produce sus guerrilleros y conquistadores porque, a pesar de su individualismo, es capaz de sentir grandes ideales colectivos” [5,104–105].

Hechas estas notas preliminares, pasemos, pues, al análisis de las paremias que contienen los vocablos “rey” y “ley”, acompañado de ejemplos actuales siempre que ello sea posible.

A pesar de lo dicho arriba, la conciencia paremiológica reconoce la necesidad de un poder fuerte, por lo que la autoridad es una exigencia, un postulado de la sociedad. Cualquier tipo de agrupación social requiere una autoridad que la organice y dirija:

Todo es viento si no hay rey en el reino ni prior en el convento

Sin poder fuerte, es imposible el ejercicio de la autoridad. Incluso los ruegos son mandatos:

Rey que ruega, manda y ordena

Ruego de rey, mando es

Y como ruego de rey mando es, y más caga un buey que cien golondrinos, vime introducido en palacio, con gran cansancio, ya que desde un primer momento el conde-duque no me dejó ni al sol ni a sombra (2, 24).

Por otra parte, los superiores no pueden existir sin súbditos:

Rey sin grey, ya no es rey

El poder ha de ser flexible, pues se producen cambios cuando llega alguien nuevo al poder, por lo que conviene adaptarse a ellos. A. Zuluaga le asigna como sinónimo a la expresión que sigue “a nuevos tiempos, nuevas costumbres” [6,58]:

Nuevo rey, nueva ley

Y finalmente la legalidad es obligatoria para todos, más aún para las autoridades:

Lo que los hombres convengan, por la ley lo tengan

El que ley establece, guardarla debe

Sim embargo, prevalecen apreciaciones negativas del poder y el orden legal.

— Arbitrariedad, abuso del poder

“Allá van leyes donde /do quieren reyes”.

Según Martín Sarmiento, escritor y erudito benedictino español (siglo 18), este adagio alude al enfrentamiento que se produjo en Toledo en tiempos de don Alfonso el VI y la reina doña Constanza, los cuales, al reconquistar Toledo a los árabes en 1085, mandaron sustituir la liturgia mozárabe por la romana, no obstante la resistencia y las protestas de la población. También se encuentra en la “Crónica General de España”: “Do quieren reyes, allá van leyes” [7, 303] y en el Quijote.

El sociólogo Amando de Miguel lo tilda de hermosa y antigua traducción del realismo político que contradice el principio de la separación de poderes, que tan malamente se ha aplicado siempre en España. “Son los gobernantes quienes interpretan las leyes según su personal conveniencia, ahora diríamos la de su partido. Representa la traducción popular de un principio maquiavélico” [8].

Es una de las paremias más citadas de las que se analizan en el presente artículo, por ejemplo:

¿No han conseguido las mujeres igualdad en materias tan peliagudas como poder trabajar en igualdad de condiciones en una prisión donde el 90% de población interna es masculina? A mí, que soy funcionario de prisiones y lo vivo muy de cerca, me parece una barbaridad, pero allá van leyes do quieren reyes. Para eso sí hay igualdad, pero para la custodia es sí que no, por favor, esa debe ser solo para las mujeres. ¡Menuda igualdad! Estoy divorciado y tengo un hijo que es prácticamente de mi mujer. Si quiero pasar más tiempo con él tengo que meterme en juicios y eso no puedo permitírmelo porque pago pensión y crédito hipotecario. Resultado: niño que crece sin padre y tiene que ir al psicólogo, pero eso a sus señorías les da igual, solo les duele cuando se divorcian ellos. Ojalá les pase como a mí, no pido más mal para los que han fomentado esta barbaridad durante años y años (3).

Es ley la que quiere el rey (La ley es la que quiere rey)

Por ser rey se quiebra toda ley

Voluntad del rey no tiene ley

Estas paremias muestran el ultraje a los principios de legalidad respecto al débil y al diferente, son una denuncia del uso y abuso de la ley. No parece sino que estas consideraciones de la impotencia del oprimido son comunes al pensamiento de otros pueblos. Se ha encontrado un ejemplo contemporáneo:

Esta es la verdad. Este es el Mazarrón que van a heredar nuestros hijos. Y este es el pueblo que se ha convertido en el sepelio de nuestras viejas ilusiones y esperanzas, porque unos políticos inútiles e irresponsables en manos de cuatro amoraless terratenientes nos han llevado al atolladero, sin que nadie los sienta en el banquillo de la Justicia somnolienta e ineficaz. “Voluntad del Rey, no tiene Ley” (4).

El último proverbio aparece también en el anuncio publicitario, en el que, al parecer, ha adquirido el valor ponderativo:

“Voluntad del rey no tiene ley”..... lo que sí es la mera ley es el delicioso sabor de Tostadas Charras!!!! (5)

— El peligro que emana de las autoridades

El rey es como el fuego, que al que está más cerca más le calienta y quema

Es bien sabido que los allegados del rey reciben tanto favores como castigos en función de la coyuntura o el estado de ánimo del monarca, siendo esto una de las consecuencias de los abusos del poder:

Así será, porque estáis lejos, y bien dice el que dice que El rey es como el fuego, que al que está más cerca más le calienta y quema, pero vosotros, como te digo, estáis lejos (6, 115).

El rey y el camino, mal vecino

Porque el rey embarga, y lleva los carruajes y destruye las heredades de junto a sus bosques, y la heredad de junto al camino la disfrutan pasajeros.

Rey y guerra, no los vea yo en mi tierra

Rey, río y clero, los peores linderos

Y que tengan la poca vergüenza de publicar los salarios asignados a la casa real. Es reírse de la clase trabajadora, y de todos aquellos que están buscando un empleo. Pues todo el mundo piensa, que los vagos son encima bien recompensados. Rey, río y clero, los peores linderos. Rey o príncipe heredero, arzobispo de Toledo. (7)

— Poderío

Más vale migaja del rey que merced de señor

Este proverbio testimonia el creciente poderío y prestigio del poder real en la época medieval, cuando los principados y reinos dispersos se iban integrándose en Estados centralizados, no sin resistencia por parte de los grandes feudales. El orden social emergente se manifiesta en el Quijote: “Hay un refrán en nuestra España, a mi parecer, muy verdadero, como todos lo son, por ser sentencias breves sacadas de la lengua y discreta experiencia, y el que yo digo dice: “Iglesia, o mar, o casa real”, como si más claramente dijera “Quien quisiese valer y ser rico siga, o la Iglesia, o navegue ejercitando el arte de la mercancía, o entre a servir a los reyes en sus casas”, porque dicen, “Más vale migaja de rey que merced de señor” (8).

— Ignorancia

Rey que sabe, justo es que lo alaben

— Ingratitud

Gato, rey y mujer no saben agradecer

— Efectos negativos de la mala gobernación, opresión

Reina mal el rey y lo paga la grey

La ley se hace para todos, más sólo al pobre le rige

La ley es para los de ruana

Hecha la ley, hecha la trampa

Las primeras tres paremias tienen significado parecido que podríamos formular como “los pobres son los que más sufren”. Llama la atención el tercer dicho por ser de procedencia hispanoamericana. La ruana es una especie de capa de algodón o de lana, con hueco para la cabeza, como el poncho. Forma parte de la indumentaria popular, especialmente campesina, en Colombia y en Venezuela. Aquí el vocablo funciona como designación metonímica de gente humilde. Toda la unidad quiere decir que el rigor de la ley recae, normalmente, solo sobre los desposeídos, los que carecen de recursos para obtener justicia o eludir la ley [6, 58–59].

La última paremia es la que más resonancia tiene en el mundo contemporáneo. Arturo Ortega Morán, escritor y columnista mexicano, apasionado por los problemas lingüísticos, comenta este proverbio y sus orígenes de forma siguiente:

“Vivir en sociedad nunca ha sido fácil. Somos tan egoístas que con tal de conseguir lo que queremos, no nos importa llevarnos de encuentro los derechos de los demás. Tratando de evitar el caos, se han ideado leyes que buscan pintarle la raya a nuestro egoísmo y así protege a los unos de los otros. No obstante, ese poderoso ego que nos gobierna, siempre encuentra la forma de salir bien librado y... apenas nace una ley, no falta quien discurra la manera de ‘violarla legalmente’”.

Agrega el autor que este dicho popular, ampliamente conocido tanto en España como en Hispanoamérica, aparece, aunque de forma modificada, en “Filosofía antigua poética” de Alonso López Pinciano (1596) y en un texto de Mateo Alemán (1599):

...Las leyes justas moderaron esta demasía y ordenaron que ningún cómico trajese a la acción nombre particular de hombre alguno por los escándalos que de ello resultaban, y como hecha la ley se inventa la malicia; la inventaron algunos poetas poniendo en sus escritos los propios nombres de los que querían reprehender fuera de las acciones y representaciones.

...Que abriesen los ojos a quién lo daban, cómo y en qué lo distribuían; que era dinero ajeno de que se les había de tomar estrecha cuenta. Nadie se duerma, todo el mundo ve: no quiera pensar hallar la ley de la trampa ni la invención de la zancadilla para defraudar un maravedí, que sería la sisa de Judas (9).

Es muy usado en la prensa española e hispanoamericana, por ejemplo, en Colombia:

¿Hecha la ley, hecha la trampa? La deuda de muchos departamentos y municipios con el sector financiero se desbordó en los años 90, a tal punto que para atender su oneroso pago, tuvieron que recortar los fondos para inversión social, generándoles desequilibrios que comprometían su viabilidad financiera (10).

En Argentina:

Hecha la ley, hecha la trampa. En Argentina se dice que para cada ley o norma existe un atajo o trampa. Siempre hay formas de sortear las leyes para los que buscan lo suficiente.

Hay veces que “la trampa” cuesta más tiempo y dinero que cumplir con la ley, pero igualmente el argentino medio prefiere no ir por el camino legal, cueste lo que cueste (11).

En España:

Hecha la ley, hecha la trampa

Así se titula un artículo crítico sobre la Ley de la ciencia: “No hay respuesta más ambigua que un sí y un no juntos. Esta es también la opinión que dan los expertos en legislación a la hora de analizar la *Ley de la Ciencia española*: confusa y difícil de interpretar. Parte de la Ley acaba de entrar en vigor a inicios del mes de diciembre, el resto hace unos meses, pero ahora nos centraremos sólo en el artículo sobre el acceso abierto y miraremos qué nos dicen cada uno de los puntos en que se divide” (12).

No podemos menos de compartir la opinión de A. Zuluaga emitida respecto a Hispanoamérica: las paremias expuestas manifiestan “una realidad política y social que afecta desde siempre nuestras comunidades históricas: quienes tienen el poder político y económico no se consideran obligados a cumplir sus propias leyes. Baste un solo ejemplo: es difícil o imposible encontrar en América Latina un solo país en que el Estado no esté afectado y debilitado por la evasión de impuestos y la corrupción de los poderosos, incluidos los gobernantes mismos [6,58].

Resumiendo, manifestemos los focos cognitivos propios de los vocablos “rey” y “ley” en el marco de las paremias analizadas. El rey interviene como un mal necesario, una fuerza enemiga, peligrosa e impredecible, ajena al sujeto. La conciencia paremiológica no ha registrado ningún imperio de la ley (a diferencia de la tradición anglosajona de que por encima de todo está la ley). La legalidad, en cambio, ocupa un lugar subordinado respecto al señor y se percibe como enemiga al pueblo.

Todo ello corresponde a la cultura política parroquial de súbdito arriba mencionado. Los ciudadanos no sienten actores, como sería normal en la cultura política participativa, sino víctimas de una fuerza ajena y enemiga. Se trata del escepticismo o desconfianza frente al Estado y a la ley, cuestionándose la legitimidad del mismo. Aquí nos parece oportuno citar la siguiente observación de Jorge Luis Borges, que puede aplicarse a toda Latinoamérica: “El argentino, a diferencia de los americanos del Norte y de casi todos los europeos, no se identifica con el Estado. Ello puede atribuirse a la circunstancia de que en este país, los gobiernos suelen ser pésimos o al hecho general de que el Estado suele ser una inconcebible abstracción; lo cierto es que el argentino es un individuo, no un ciudadano... El Estado es impersonal: el argentino solo concibe una relación personal. Por eso, para él, robar dineros públicos no es un crimen” [9].

En cuanto a España, la estudiosa Eloísa del Pino deduce, a base de los sondeos de la opinión pública, que los viejos estereotipos continúan hoy vigentes, favorecidos por tales rasgos de la cultura política de los españoles como la general antipatía y desconfianza hacia los poderes públicos o la reserva con la que se trata lo desconocido. A pesar de todo ello, los datos revelan la existencia de cambios positivos que se operan progresivamente en la sociedad [10,117–118].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Aróstegui A. La conciencia política del pueblo español (un estudio del refranero). Madrid: Libertarias Prodhufi, S-A, 1994. — 240 págs.
2. Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура. Политические установки и демократия в пяти странах. Москва: Мысль, 2014. — 500 с.

3. Almond G., Verba S. La cultura política. URL: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/cpuno/asoc/profesores/lecturas/almondverba.pdf>. (дата обращения: 15.11.2015)
4. Díaz Plaja F. El español y los siete pecados capitales. Madrid: Alianza Editorial, 1973. — 311 págs.
5. Menéndez Pidal R. Los españoles en la historia. Barcelona: Espasa Calpe, 1959. — 237 págs.
6. Zuluaga A. Fraseología y conciencia social en América Latina. 2001. — URL: www.euskaltzaindia.net/dok/euskera/15020.pdf (дата обращения: 8.09.2015)
7. Sarmiento M. Obra de 660 pliegos: De historia natural y de todo género de erudición. Madrid: Editorial CSIC — CSIC Press, 2008 — 412 págs.
8. Miguel Amando de. El carácter español a través de los modismos. URL: <http://www.libertad-digital.com/cultura/2014-12-08/amando-de-miguel-el-caracter-espanol-a-traves-de-los-modismos-74223/> (дата обращения: 15-11-2015)
9. Borges J. L. Nuestro pobre individualismo. URL: <http://www.angelfire.com/tn/tiempos/sociedad/texto14.html> (дата обращения: 4.01.2016)
10. Pino Eloísa del. Los ciudadanos y el Estado: las actitudes de los españoles hacia las administraciones y las políticas públicas. 2004, Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública. — 286 págs.

OBRAS CITADAS

1. URL: <http://www.diariopalentino.es/noticia.cfm/Opini%C3%B3n/20101005/espa%C3%B1a/espa%C3%B1oles/A1831165-0027-8F4B-706BA490A7965227> (дата обращения: 9.09.2015)
2. Alonso-Cortés C-D. Villamediana. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. — 67 págs.
3. URL: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/05/23/espana/1369299696.html> (дата обращения: 9.09.2015)
4. URL: <http://vegamediapress.net/not/2530/el-alcalde-de-mazarron-nombra-un-ldquo-asesor-urbanistico-rdquo-con-40-000-euros-de-sueldo/> (дата обращения: 4.01.2016)
5. URL: <https://www.facebook.com/tostadascharras/posts/246107528785617> (дата обращения: 4.01.2016)
6. Ferreras J. I. Don Juan. Caracas: Editorial Fundamentos, 2006 г. — 447 págs.
7. URL: http://www.eldiario.es/politica/recibieron-viajaron-miembros-familia-real_0_225378356.html (дата обращения: 4.01.2016)
8. URL: http://html.rincondelvago.com/don-quijote-de-la-mancha_miguel-de-cervantes_64.html (дата обращения: 9.09.2015)
9. URL: <http://elhorizonte.mx/opinion/arturo-ortega-moran/ya-me-cayo-el-veinte/4974/> (дата обращения: 9.09.2015)
10. URL: <http://www.elespectador.com/opinion/hecha-ley-hecha-trampa> (дата обращения: 9.09.2015)
11. URL: <http://frasesargentinas.com/hecha-la-ley-hecha-la-trampa/> (дата обращения: 4.01.2016)
12. URL: <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero06/articles/Article-Candela-Olle.html> (дата обращения: 4.01.2016)

ПЕРЕДЕРИЙ ЕЛЕНА БОРИСОВНА
(МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)

ВЛАСТЬ И ПРАВОПОРЯДОК В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ ИСПАНОГОВОРЯЩИХ

В статье рассмотрены оригинальные оценочные испанские поговорки, содержащие слова rey и ley с целью выявления стереотипных представлений о власти и законе и их связи с господствующим типом политической культуры. Анализ материала показал преобладание отрицательной оценки власти и закона, отсутствие взаимодействия с народом, что соответствует патриархально-подданническому типу культуры.

Ключевые слова: паремнологическое сознание, испанский язык, тип политической культуры, поговорка, оценка, король, закон.

PEREDERI ELENA

AUTHORITY AND LAW ORDER
IN THE SPANISH-SPEAKING PAREMIOLOGICAL CONSCIOUSNESS

The article focuses on the original evaluative Spanish proverbs with the components “rey” and “ley” and is aimed at revealing stereotypes existing in the area of ‘authority’ and ‘law order’, as well as the type of political culture. The analysis of the material has revealed the prevalence of negative appreciation of the power and laws and the lack of cooperation with the people, that is the parochial-subject political culture.

Key words: *paremiological consciousness, Spanish language, typo of political culture, paremia, appreciation, king, law.*

Perederi Elena Borisovna es Doctora en Filología, catedrática del Departamento de Lenguas Romanicas V. G. Gak de la Universidad Pedagógica Estatal de Moscú.



ROMANOVA GALA
(UNIVERSIDAD MGIMO, MOSCÚ, RUSIA)

EVITA, A TRAVÉS DE SU DISCURSO

En el artículo se analizan los recursos léxico-estilísticos del discurso de Eva Perón, esposa del 21 presidente de Argentina, que llegó a ser “la argentina más adorada y denostada de todos los tiempos”. Su manera de aparecer en público, pronunciar discursos, su vocabulario exiguo y sencillo, los medios estilísticos, pragmatolinguísticos y oratorios resultaron tan eficientes que no sólo llegó a crear una imagen muy elaborada, sino un culto que sigue teniendo adeptos dentro y fuera de su país.

Palabras clave: artefacto, imagen, discurso, concepto, léxico, medios estilísticos.

En este artículo me propongo analizar detalladamente el lenguaje del famoso libro de Eva Perón “La razón de mi vida” [1] y algunos discursos de la segunda esposa del presidente argentino Juan Domingo Perón, también publicados [2].

MARCO TEÓRICO

Ya me tocó hablar, más de una vez, de la imagen que las personalidades del mundo del espectáculo, la política, el deporte argentino elaboran y construyen como si fuera un **artefacto**, cuya estructura se compone de tres componentes: **creador de imagen** (la propia personalidad, ayudada muchas veces por asesores de imagen) — **imagen como artefacto** — **consumidor** (personas, público o sociedad dispuestos a rendir una especie de culto) [3, 4, 5, 6]. Analizando, en plano diacrónico, algunas figuras de ámbito latinoamericano he intentado aplicar al estudio del discurso la idea cultural de que un artefacto se convierte en un hecho cultural cuando encuentra a un consumidor, pero solo en el caso de que éste le rinde una especie de culto, lo adora [7, p. 216]. Los investigadores de la Universidad Lomonósov de Moscú V. Zinchenko, V. Zusman y Z. Kirnose demuestran en el mencionado libro cómo interactúan y se retroalimentan los tres componentes durante la vida del artefacto, la cual se acaba cuando desaparece el consumidor. Es de notar que, muerto el autor, el artefacto, a veces, sigue desarrollando su existencia como hecho cultural: sus adoradores lo mantienen con vida, — baste recordar tantas obras de autores de antaño. Incluso, desaparecido el propio artefacto, su imagen puede seguir viviendo como hecho cultural, venerada su memoria por sus admiradores, que la transmiten de generación en generación. El componente que resulta decisivo es el consumidor, pues tantos artefactos e ídolos de ayer arrastran su vida relegada al olvido, cuando el público deja de adorarlos.

Ahí está el secreto de la “gloria eterna”, o resurrección de algunos artefactos que parecían destruidos, olvidados o muertos para siempre: de pronto, la bandera del creador desaparecido la recoge un sucesor,

que retoca el artefacto en función de los nuevos gustos del público, con tal de que éste lo reconozca como su ídolo nuevo y lo adore.

¿Cómo acertar y congraciarse con ese consumidor nuevo? Partiendo del supuesto de que una imagen bien lograda es una especie de artefacto convertido en un hecho de cultura, parece factible recurrir, para su estudio, a la noción de **fractal**, usada con éxito por los culturólogos indicados arriba [7, p. 43–52]. Aunque este término surge en el seno de las ciencias naturales y exactas, la idea de que el fractal es un fragmento de un todo, cuya estructura y propiedades son equiparables a las del objeto en su conjunto, ayuda a encontrar la clave del éxito. Conociendo las características y propiedades de la sociedad, o su estrato, cuya atención o favor se busca, el creador de la imagen podría moldear (o retocarla) al gusto de su público. Y viceversa: estudiando detenidamente la imagen adorada, se puede llegar a conclusiones respecto a la sociedad misma, por mucho que intente ocultar o embellecer algunos rasgos suyos.

En la actividad constructora de su propia imagen hay campeones y perdedores. Eva María Duarte Iburguren de Perón pertenece, indudablemente, a la élite de campeones: su artefacto, “Evita”, ha trascendido las fronteras de espacio y tiempo, convirtiéndose en uno de los conceptos de cultura universal. Este artefacto, creado por la propia Eva Duarte en 1943–1952, fue recreado *post mortem* por toda una serie de artífices en el lugubre periplo de su cuerpo embalsamado, que duró desde 1952 hasta 1974, cuando su cuerpo encontró, al fin, la paz en el porteño cementerio de la Recoleta. Su cuerpo murió, sí, pero el artefacto, no. Paralelamente a esta recreación de “princesa encantada” hubo otras dos. Una, en carne y hueso, a cargo de su viudo, Juan Perón, casado en segundas nupcias con “Isabelita”, creada a la imagen y semejanza de “Evita”, que intentaba adaptarse al gusto y requisitos de otros públicos. Duró poco, de 1973 a 1976, porque sus autores carecían de talento. La otra imagen, incorpórea y muy a tono con las tendencias democráticas de los años setenta, tiraba a la izquierda. Juan José Sebreli, autor argentino del libro “Comediantes y mártires” caracteriza esta entelequia como “*una versión mejorada por criolla de Rosa Luxemburgo*”, casi revolucionaria y guerrillera. Otra versión, también muy popular, a la “izquierda caviar”, como dice Sebreli, está hecha según los gustos del público más rico y pudiente, a que estaba dirigida [8, p. 80], y recreada en bolsos, peinados y camisetas de las mejores casas de moda mundiales.

Mucho más universal y lograda fue la versión musical de A. Lloyd Weber, que en los años 70 empezó su andadura en Broadway y recorrió los teatros del mundo entero. Luego, en 1996 en Hollywood aparece la famosísima película de Alan Parker “Evita”, protagonizada por Madonna, que llevó la idolatrada imagen a rincones más remotos del mundo. Seguro que habrá más y más reencarnaciones, aunque de momento sus fieles seguidores se ven obligados a contentarse con varios sitios en Internet, unos monumentos, un museo y algunas exposiciones temporales montadas por sus parientes. Nuestra época de consumismo, que los culturólogos más pesimistas llaman “posthumanismo”, acaba de lanzar al mercado el anuncio de unos fermentos lácteos “Evita”, para hacer yogures caseros, y está a la espera de aparición de un billete de Banco de Argentina con la efigie de Eva Perón.

Pero volvamos a los orígenes y al talento. En el proceso de elaborar la imagen su creador mantiene una constante comunicación con su público meta; sin embargo, el autor, el artefacto y los admiradores no están en el vacío. Para conseguir el éxito, han de tomar en cuenta **el ambiente, a menudo muy adverso**, que también participa en la retroalimentación, y ese “feed back” muchas veces resulta desanimador y frustrante. Vivir en una torre de marfil, hacer oídos sordos a los ataques enemigos no siempre resulta fructífero, hay que lidiarlos. Para esto hace falta mucho coraje, firmeza, fidelidad a sus principios y espíritu aventurero, en fin, **carisma** y mucha **empatía**. Empatía no es lo mismo que simpatía, ni antipatía tampoco. Es lo que en español se llama “don de gentes”, un talento especial para sentir, presentir, entender, adivinar, intuir lo que tus interlocutores sienten, piensan o se proponen hacer, captar sus señales y salirles al encuentro. Cambiar sobre la marcha tus técnicas sin renunciar a tus planes estratégicos. La empatía no supone “aceptar”, ni “estar al quite”, sino implica descifrar a tiempo, y correctamente, las intenciones de la contraparte, sean tus partidarios o adversarios, para allanar el camino de entendimiento.

En mis artículos anteriores, dedicados a los principales “ídoles” argentinos, he intentado mostrar la base de ese talento, analizando los instrumentos con que forjaban, tallaban y retocaban su imagen, — conceptos, palabras clave etc., — como lograron llegar a ser “ídoles” de la sociedad, convirtiéndose en su fractal, o micromodelo de la sociedad. Sus artefactos tienen una base común, indispensable para un “ídolo” argentino: el origen bajo y oscuro, el salto a la fama, una atmósfera misteriosa que los rodea, encubre detalles dudosas, — la sociedad argentina se reconocía en ellos, se identificaba con su imagen, lo que les brindó una adoración casi religiosa y explica casi total ausencia de envidia, en vida y *post mortem*.

El gran Borges lo explicaba así: “El arrabal se nutre de arrabalero de la calle Corrientes sobre todo después de su muerte, por la industria cultural y reafirmado por los intelectuales populistas con su culto a los ídolos populares.” [8, p. 9]. Para explicar, la calle Corrientes es una calle de teatros, de intelectuales bien establecidos, de éxito. Crea y vende imágenes atractivas de “arrabalero” que embellecen la horrible miseria de arrabales, despertando esperanzas.

DEL AUTOR DEL ARTEFACTO

Eva María Duarte Ibarguren de Perón publica su libro “**La razón de mi vida**” en 1951. Para entonces ya había recorrido la mayor parte de su camino estelar, le queda un año de vida. En el libro ha plasmado toda su experiencia política, social, humana y artística. Está en la cumbre de su popularidad, de la que Juan José Sebreli dice: “El culto de los héroes populares ha arraigado con tanta facilidad en la imaginación de los argentinos porque existía una tradición cultural que provenía del siglo 19. La necesidad de inventarse una historia heroica que diera fundamento y estabilidad al incipiente Estado nacional ... donde se inculcaba una verdadera “**religión cívica** “. Los niños se educaban en una emotividad exacerbada que no favorecía la formación de una mentalidad racional y crítica; **se forjaban patriotas pero no ciudadanos.**” [8, p. 29].

En el libro Eva Perón “se inventa” una historia, y lo hace con tanta verosimilitud que acaba por identificarse con su “Evita”, vive plenamente su vida y muere como su creación debe morir: “por *muy lejos que haya que ir en el sacrificio no dejaré de estar a su lado, hasta desfallecer*” [1, p. 35]. Ya no es su “alter ego”, es ella misma.

Todo lo que no le venía bien a su artefacto, quedaba desechado, pero no callado del todo, convirtiéndose en una aureola de rumores, mitos, escándalos, tan necesaria para un verdadero ídolo. Los rumores de su niñez, del arranque de su carrera, de su papel y del daño físico sufrido en la liberación del general de la cárcel, su viaje por Europa, en fin, cada paso requiere un comentario de la autora, una respuesta, y la da en su libro.

Corren rumores (¡nada confirmados, como otros tantos!) que en la redacción del libro Eva Perón era ayudada por el periodista español Manuel Penella de Silva, que la preparación de sus famosos discursos corría a cargo de Muñóz Aspíri. Quizá sea la verdad, porque en lo que a la gramática española se refiere, no comete ni una sola falta, no se permite ningún argentinismo, lo que es raro para una argentina con muy pocos estudios. Pero me consta que esta argentina tan ambiciosa, cuya madre era emigrante vasca, tiene gran talento artístico, oratorio, político y humano. Se vuelca en todas estas actividades y aprende en ellas. Hizo suyos esos largos periodos condicionales, el Pluscuamperfecto de Subjuntivo, todo lo que le han inculcado sus maestros. Lo subraya más de una vez en su libro: “*él maestro, yo alumna*” [1, p. 62]; “*muchas de las cosas que diré son enseñanzas que yo recibí gratuitamente... y que no tengo tampoco derecho a guardar como un secreto*” [1, p. 14].

El principal Pígalión era el presidente Perón, por supuesto, pero no era el único. Qui nocet, docet, — afirma el refrán latino, y ella supo escarmentar en sus errores, que destacaban a gritos sus enemigos: “*una mujer superficial, escasa de preparación, vulgar, ajena a los intereses de mi Patria, extraña a los dolores de mi pueblo, indiferente a la justicia social y sin nada serio en la cabeza*” [1, p. 14]. No hace oídos sordos a esas críticas, como harían y hacen tantas en su lugar, no se cierra en la torre de marfil. Se levantaba cada mañana a las cuatro para aprender, y a las ocho ya pedía informes a sus empleados sobre como habían cumplido lo encomendado el día anterior. No ha triunfado como actriz de cine y teatro, pero se ha impuesto en el teatro político, dándolo todo de sí. Ha fracasado como madre, no tuvo hijos propios, pero se hizo madrina de 7800 niños argentinos, brindándoles escuelas, sanidad y deporte gratuitos, derecho a voto a sus madres, vacaciones pagadas a sus padres.

El léxico de su discurso es más bien pobre e iterativo, lleno de frases banales: “los textos de sus discursos fueran de una pobreza insuperable, plenos de cursilería...y de lugares comunes. Apelaba al “corazón” en cada párrafo” [11, p. 214]. Pero el pueblo, sobre todo las mujeres trabajadoras, lo entendía, la seguía con entusiasmo y confianza porque, **primero**, iban dirigidas a los estratos más profundos de su ser, su lenguaje es sentimental y no intelectual; **segundo**, porque aprendió a elegir y usar los recursos discursivos adecuados y eficientes (verbales, — tanto léxicos como estilísticos, no verbales, — entonación, gestos, y extralingüísticos), **tercero**, porque el pueblo sabía por experiencia que sus palabras no eran vacías.

Hay gente que, analizando el discurso peronista le reprochan a Evita no haber pronunciado ni una palabra propia, repitiendo todo lo que decía Perón [11, 211]. Y ella misma lo confirmaba sin cesar,

saliendo al encuentro de estas críticas y desarmando a sus detractores y adversarios: “yo no era ni soy nada más que una humilde mujer ... un gorrión en una inmensa bandada de gorriones” [1, p. 10]. Pero la verdad es que ha hecho suyas las ideas y las palabras del peronismo, que llegaron a formar una parte indivisible de su personalidad. Como alumna era muy aplicada y obtuvo muy buenos resultados, lo que incluso le valió el reproche de querer hacer sombra al propio presidente, su esposo. En el forcejeo con los “supercríticos” no escatimaba palabras de autohumillación, que exaltaban a éste: “Nos casamos porque nos quisimos y nos quisimos porque queríamos la misma cosa ... él, con la inteligencia; yo, con el corazón, él culto, yo sencilla; él enorme, yo pequeña, ... El, la figura y yo la sombra. ¡El, seguro de sí misma, y yo, únicamente segura de él!” [1, p. 62]. Más que fundados eran los reproches a Evita de tanto poner por las nubes y glorificar a Perón, y, muerta ésta, la iglesia católica la condenó por haber creado su culto. El fundamento eran las comparaciones con Alejandro Magno, Colón, Napoleón, San Martín y hasta Dios, y los elogios, repetidos por ella sin cesar: “El era un cóndor gigante que vuela alto y seguro entre las cumbres y cerca de Dios” [1, p. 10]. Tanto el libro, como sus discursos orales están llenos de adjetivos, superlativos y comparaciones, exaltando al esposo: sobrio, llano, madrugador, sencillo y humilde, insaciable en su sed de justicia, su personalidad vigorosa de conductor, su franqueza, su grandeza, su genialidad. “Para saber como es **el sol** no basta ni su descripción ni su pintura, y nadie si no es loco, intenta hacerlo. Para saber como es, hay que salir a mirarlo, y aun mirándolo no se le puede ver sin deslumbrarse” [1, p. 53].

Pero el verdadero culto no se rendía a él sino a ella, y tenía razón el Vaticano, porque el culto de Evita no era precisamente católico, sino, más bien, pagano o sincretista. La prensa peronista atribuía su enfermedad y la muerte a la brujería, la gente llana le erigía altares como si fuera una santa, la histeria de masas que perdieron en ella la “líder espiritual de la Nación” les llevó a tal grado de exaltación que tenían visiones de su rostro entre las nubes. En fin, un apocalipsis nacional agravado por el fracaso del proyecto peronista. Una locura que duró varias décadas más.

Evita no es mi tipo, ni soy su incondicional admiradora. Comprendo y comparto las críticas de su manera de ser y de hacer las cosas. Pero hay que darle lo suyo: su vida, su personalidad y su artefacto-imagen es todo uno. Una coincidencia muy rara, casi única. En este camino su don de empatía, el constante intercambio de información con sus partidarios y adversarios la hacía desechar todo lo que no encajaba en la figura de “Evita”. Abandonó los trajes de alta costura (a su muerte, sus detractores los encontraron 400 en su guardarropa), los pieles más lujosas (dicen que una rarísima capa de armiño era regalo de Stalin). Llegó a cultivar su estilo propio: un modesto traje sastre y un moño en la nuca.

Al casarse con Perón, optó por presentarse como María Duarte de Perón, pero el pueblo insistía en llamarla Evita: el nombre de María les parecía demasiado santo para ella, tan apegada al amor terrenal.

VALORES Y CONCEPTOS

La nueva personalidad de Eva Perón se refleja claramente en el discurso. El discurso se entiende en el artículo *como evento comunicativo que verbaliza cierta mentalidad y, a la vez, como resultado verbal o escrito de un acto comunicativo que se interpreta por los receptores del mensaje y posee características tanto lingüísticas, como extra lingüísticas* [16, p. 31–40]. Comparados sus textos discursivos con los del presidente Perón, se ve que hay mucha distancia entre ellos, estilística y estructuralmente. El mensaje viene a ser casi el mismo, pero el modo de expresarlo, el estilo siempre asertivo, imperativo o negativo, falta de mitigadores y escasez de adjetivos, tiene como consecuencia el impacto que es totalmente diferente al del discurso de Evita.

La visión del mundo que ofrece el peronismo a sus seguidores se apoya en el nacionalismo exacerbado — “argentinitismo”, la idea nacional — patriotismo niega todo lo extranjero, todo lo internacional, lo ajeno, que está fraguando una conjura contra la Patria, apoyándose en la oligarquía traidora y en los hombres comunes, enemigos de todo lo novedoso. El general Perón, como Líder de la Nación, es un ser impecable y casi omnipotente, incapaz de dudar, cometer o reconocer errores e inmune a toda crítica. Por eso se expresa de modo conciso y claro: “Las cosas suceden casi siempre por culpa nuestra... Todo había sido entregado al **extranjero**. El país marchaba a la deriva, sin rumbo. Países **extraños** y fuerzas **internacionales** lo sometían a un dominio... Me di cuenta de que todo esto podía remediarse. Poco a poco advertí **que yo era quien podía remediarlo**. En ese momento el problema de mi país pasó a ser un problema de mi conciencia. Lo resolví decidiéndome por la **Revolución**. Esa decisión fue **mi ayuda al destino**.

Las fuerzas conjuradas de la oligarquía y los poderes internacionales pudieron en un momento más que **el pueblo** y que **mi voluntad**.” [1, p. 55–56]. Frases breves, activas, los enemigos detectados, métodos de

lucha determinados. Los enemigos son todos los que, en 1946, se opusieron a Perón: conservadores, radicales, socialistas y comunistas. Todos los que votaron por la Argentina del viejo régimen oligárquico, entregador y vendepatria [1, p. 297]. Ahora el mando, en nombre del pueblo, lo asume el Líder, cumpliendo su voluntad, siendo el Líder y su pueblo todo uno. Nada de epítetos, ni de sinónimos, ni de subjuntivos. El tono duro. El rostro impenetrante. Una reincarnación criolla de su admirado Mussolini, al que había conocido sirviendo de agregado militar de la embajada argentina en Roma.

El discurso de Evita era totalmente otro. Así describe Sebrelí el secreto de su popularidad: “*El atractivo estaba en la voz áspera, enronquecida, que modulaba súbitos arrebatos de ira, momentos melodramáticos en que se excedía y apelaba a los gritos, sollozos entrecortados, vacilaciones que de pronto adquirirían un ritmo salvaje de una fascinación lancinante. La teatralidad de sus gestos, la mano extendida con la palma hacia abajo o el puño cerrado, acentuaba una intensidad donde lo sublime bordeaba lo ridículo.*” [8, 79].

Evita conocía muy bien los valores de su “público meta”, el pueblo humilde, sobre todo las mujeres, porque hace poco era una de ellos. Este público adoraba “lo sublime” y no veía nada “ridículo” en sus modales. Aquellos años “eran los últimos tiempos del arrabal, destinado a desaparecer con el proceso de **industrialización** que desplazó al baldío por **la fábrica** y al compadrito por el **obrero**”. [8, p. 60]. La nueva sociedad argentina, intrínsecamente urbana [9, 10], pero de primera generación, conservaba la mentalidad patriarcal, el culto de la madre de familia, a pesar de que más y más mujeres en la ciudad se veían obligadas a trabajar fuera y eran explotadas no solo por “la burguesía”, sino también por el machismo, el cual veían, sin embargo, como algo natural y normal. “*Lo natural de la mujer es darse, entregarse por amor, que en esa entrega está su gloria, su salvación y su eternidad*” [1, p. 61], no se cansa de repetir Evita, sabiendo que estas palabras encontrarán comprensión de sus compatriotas. Y, junto con esto, poco a poco empieza a explicar su opinión sobre el papel de la mujer: “En las puertas del hogar termina la nación entera y comienzan otras leyes y otros derechos... La ley y el derecho del hombre... que muchas veces sólo es un amo y a veces también dictador.” [1, p. 275].

Uno de los valores más venerados por esta sociedad era la figura de una **madre abnegada**. Evita se atrevió a mostrar a sus compatriotas el lado negativo de esta abnegación: “*La madre de familia ...es el único trabajador del mundo que no conoce salario, ni garantía de respeto, ni límite de jornadas, ni domingo, ni vacaciones, ni huelgas de ninguna clase...*” [1, p. 275]. Y no sólo con decirlo abiertamente se granjeó el apoyo incondicional de esas “*pobres mujeres sin ningún horizonte, sin ningún derecho y sin ninguna esperanza*” [1, p. 276], sino con hacer tantas cosas reales para remediar la situación de la mujer argentina.

Evita no se cansaba de resaltar su propio papel maternal, hasta incorporarlo en su imagen: bautizaba niños, distribuía juguetes, bicicletas, libros, ropa... Esta mujer, joven y hermosa, ¡logró convertirse en la madre de los argentinos! “*En este gran hogar de la Patria yo soy lo que una mujer en cualquiera de los infinitos hogares de mi pueblo. ...Como todas ellas me levanto temprano pensando en mi marido y mis hijos... Como todas ellas prefiero a los hijos más pequeños y más débiles... ¡Es que me siento verdaderamente madre de mi pueblo!*” [1, p. 311–314]. Ese discurso, detrás del cual estaban hechos reales, ayuda y apoyo concreto a miles de personas, iba directamente al corazón de la gente sencilla.

Sin embargo, la Argentina urbana tenía sus nuevos héroes y heroínas, reflejados en su género más genuino, el tango. La anciana madre queda a la sombra de **los amantes** apasionados, y el amor, en todas sus versiones, ocupa un lugar privilegiado en el discurso de Evita. Pero ella supo darle otro cariz a ese amor, vinculando el afecto al marido con la causa de su vida: “*Busqué con afán en todas sus cartas una palabra que me dijese su amor. En cambio, casi no hablaba sino de sus “trabajadores”... Su rara insistencia me iluminó: aquel “encargarme de sus trabajadores” era su palabra de amor, su más sentida palabra de amor!*” [1, p. 46].

Evita logra unir en su imagen cuatro tipos de mujer: **la señora** de las ceremonias oficiales, **la compañera** de los obreros, **la mujer fatal** del tango y **la madre de una gran familia**. Esa última imagen era la más subrayada, porque su autora sabía perfectamente que iba directamente al corazón de los argentinos: “*Yo soy una mujer tranquila, hogareña, amiga de la familia*”, proclama por la radio en 1944.

Eva Perón, que solía tomar decisiones importantes por su cuenta, controlar su cumplimiento hasta el último detalle, exaltó como nadie la subordinación de la mujer al varón; así justificaba su propia intervención en la política conseguida gracias al marido: “*yo... sostenía la lámpara que iluminaba sus noches, enardeciéndole como pude y como supe, cubriéndole la espalda con mi amor y con mi fe.*” [1, p. 38]. Tal distribución de papeles era aceptada y compartida por sus partidarios, **los hombres y mujeres “sencillos”**, que difícilmente aceptarían otro discurso. Era una preparación necesaria para que en seguida “se tragaran” novedades tan “dudosas” como el voto femenino y otras muchas, que, pese a una fuerte

oposición, logró que el congreso aprobara y el pueblo apoyara, aunque para conseguir ese apoyo fue necesario introducir la cláusula de la “obligatoriedad” de la votación.

Dirigiendo su mensaje primeramente a la mujer argentina, elabora su propia versión de **feminismo**, pues sabe perfectamente que la versión común no sería aceptada en Argentina, muy apegada a los valores tradicionales: “*Todos los días millares de mujeres abandonan el campo femenino y empiezan a vivir como hombres. Trabajan casi como ellos. Prefieren, como ellos, la calle a la casa. No se resignan a ser ni madres, ni esposas. Sustituyen al hombre en todas partes. ¿Eso es feminismo? Yo pienso que debe ser más bien masculización de nuestro sexo... Y por otra parte, si renunciamos al trabajo que nos independientiza para formar un hogar... quemamos allí mismo nuestras naves definitivamente.*” [1, p. 274]. Su feminismo balanceaba, a caballo entre la vieja y la nueva realidad, pero se daba cuenta de que sus muchas ideas para combinar lo uno con lo otro eran demasiado buenas para llegar a buen puerto: “*Yo he tenido que crear muchos institutos donde se cuida a los niños, queriendo sustituir una cosa que es insustituible: una madre y un hogar. Pero sueño siempre con el día en que no sean ya necesarios... cuando la mujer sea lo que debe ser; reina y señora de una familia digna, libre de toda necesidad económica apremiante.*” [1, p. 282].

Para explicarles a sus compatriotas su frenética actividad social y política, nunca vista antes en Argentina, donde **el papel de la primera dama** era, más bien, nominal y decorativo, Eva Perón recurría muy a menudo a las palabras “destino”, “misión”, “causa”, porque es comunmente aceptado que es imposible renunciar al cumplimiento de la misión que el destino le depara a una: “*El que se sabe hijo de un destino o de la Providencia o de una fuerza desconocida pero de un origen superior a su vida y a su naturaleza tiene que sentirse responsable de la misión que le ha sido encomendada.*” [1, p. 50]. “*Creo que si alguien se ve de pronto llevado a un puesto de responsabilidad en su lucha por una gran causa, debe buscar en su vida la explicación de su caso.*” [1, p. 52]. Todas estas palabras altisonantes no eran vacías para ella, lo demostró en los 33 años de su vida. Creía firmemente que la mujer vive mejor en la acción que en la inactividad. La explicación era muy simple: el hombre puede vivir exclusivamente para sí mismo, la mujer, no. “*Yo creo que no es mujer, o no puede decirse que viva... Un hombre de acción es el que triunfa sobre los demás. Una mujer de acción es la que triunfa para los demás... La felicidad de una mujer no es su felicidad sino la de otros.*” [1, p. 300].

De ahí que en el discurso de Eva Perón a menudo aparezca la palabra “**sacrificio**”, que en su caso no es una mera palabra, sino un concepto básico de su actividad, a la que intenta darle un matiz religioso, cristiano. Y, pese a que sus detractores le reprochan haber abierto a su nombre cuentas bancarias en Suiza, tener cuentas opacas en su obra de beneficencia, apropiarse de los bienes de los adversarios del régimen; pese a que, posiblemente, todos sus “supercríticos” tuvieran fundamentos para las denuncias, su “público meta”, — los “hombres sencillos”, las mujeres trabajadoras, las madres de familias sentían que sus palabras tenían eco en sus corazones: “*Todo, absolutamente todo en este mundo contemporáneo, ha sido hecho según la medida del hombre... Nosotras estamos ausentes en los gobiernos... No estamos ni en el Vaticano, ni en el Kremlin... Y sin embargo estuvimos siempre en la hora de la agonía y en todas las horas amargas de la humanidad. Parece como si nuestra vocación no fuese... la de crear sino la del sacrificio. Nuestro símbolo debería ser el de la madre de Cristo al pie de la Cruz.*” [1, p. 284]. Por eso son tan frecuentes en su discurso palabras propias del **lenguaje religioso**: “*¿Por qué, en vez de atacar constantemente a la Patria y a la Religión, no trataban los “dirigentes del pueblo” de poner esas fuerzas morales al servicio de la causa de la redención del pueblo?*” [1, p. 29]. “*El nuevo Líder les hablaba del espíritu y de sus valores, no les predicaba la lucha entre el capital y el trabajo sino la cooperación y los viejos principios del cristianismo.*” [1, p. 112].

Y, hablando así, actuando según estos principios, Evita creaba una base más que sólida para su adoración y flagelación póstuma por dos bandos del pueblo argentino, cuya intransigencia había venido alimentando con su discurso.

LOS RECURSOS LÉXICOS Y ESTILÍSTICOS

Los recursos léxicos y estilísticos con que opera Eva Perón en su libro, en las plazas y en el balcón presidencial, no son difíciles de analizar: no son muy ricos, más bien exigüos, pero perfectamente estructurados y pragmáticamente muy eficientes.

Junto con el **vocabulario “doctrinal” peronista** (Revolución, Nación, Patria, patriotismo, pueblo, Líder, destino, Religión, Dios, justicia social, injusticia, descamisados, oligarquía) se priorizan las **palabras sencillas, pero de gran contenido emocional**, a veces altisonantes, que casi no admiten sinónimos:

mujer, hombre, alma (espíritu), vida, amor, corazón, sentimiento, injusticia, indignación, destino, misión, causa, gloria, sacrificio, lucha, pueblo etcétera. A diferencia del discurso peronista “masculino”, de tono militar, cuyo ejemplo se ofrece arriba, la manera de expresarse de Evita es muy femenina, aunque también militante. El sustantivo casi siempre va acompañado de adjetivos con mucha carga sentimental: íntimo, débil, humilde, maravilloso, magnífico, fanático, incomprensible, inexplicable, natural y otros. Los verbos que elige Eva para sus alocuciones tampoco son muy rebuscados, pero le ayudan a expresar sus ideas en forma de opinión, consejo, sentimiento, con muchos mitigadores discursivos de todo tipo, evitando los de voluntad, negación o aserción directas. Las formas gramaticales que usa Evita también contribuyen a que el mensaje llegue a los oídos /ojos del recipiente de forma soslayada, para prevenir una posible protesta u oposición: “*Yo me permito insistir en este tema con dos palabras más, que quisieran ser de humilde consejo*” [1, p. 52]. “*Perdónenseme estas explicaciones que, sin quererlo, casi han venido a dar con cierto tono de filosofía que no entiendo y no deseo hacer.*” [1, p. 50].

Fiel a su imagen de mujer sencilla, sin muchos estudios, Evita hace ascos a palabras y razonamientos demasiado cultos; en caso de recurrir a su empleo, intenta rodearlas de conceptología peronista (“*la tercera dimensión de la injusticia social*” [1, p. 18] o religiosa (“*el destino me daría un lugar, muy humilde pero lugar, en la hazaña redentora*” [1, p. 24]; “*Esto fue lo peor de mi calvario por la gran ciudad*” [1, p. 43]; “*aquel bautismo de dolor que me purificó de toda duda y de toda cobardía*” [1, p. 43]), o darles una explicación sentimental.

A veces se le escapan “tecnicismos” (“*se alarmaron y organizándose en la sombra se juramentaron para hacerlo desaparecer*” [1, p. 37]. Su discurso está salpicado de banalidades, expresiones sosas (“*estrechar las manos callosas y duras de los trabajadores*” [1, p. 39], *morir por amor, milagro del amor, en la intimidad de mi alma*), tan propias del llamado “lenguaje femenino”, pero nunca cae en la vulgaridad, ni utiliza palabras soeces o malsonantes.

Usa con profusión el sufijo **—ía** para crear palabras que expresen su actitud negativa a cierta clase de fenómenos, que iban en contra de su enfoque a la vida: *charlatanerías, sentimentalería romántica, sensiblería romántica* y otras tantas.

Evita rara vez utiliza **refranes y proverbios**, todos de uso muy frecuente, pero sabe darles una forma particular: “*Mi sentimiento fundamental de indignación por la injusticia llenó la copa de mi alma hasta el borde de mi silencio, y empecé a intervenir en algunos conflictos*” [1, p. 22]. “*Perón dice que soy demasiado peronista porque él no puede medir su propia grandeza con la vara de su humildad*” [1, p. 61].

Mucho más profusa es ella en el uso de **metáforas y comparaciones**.

Su discurso cuenta con comparaciones estables, que se repiten de texto en texto (Perón — aguila, Evita — gorrión; pobres — pasto, ricos — árboles) y muy innovadoras: “*Creo que así como algunas personas tienen una especial disposición del espíritu para sentir la belleza como no la sienten todos, más intensamente que los demás, y son por eso poetas, pintores o músicos, yo tengo, y ha nacido conmigo, una particular disposición del espíritu que me hace sentir la injusticia de manera especial, con una rara y dolorosa intensidad*” [1, p. 20]. Una comparación directa con personas de talento especial, — músicos o poetas, parecería demasiado ostentosa, pero matizada de este modo resulta más modesta y aceptable.

Las metáforas del discurso de Evita frecuentemente tienen conexiones con la religión cristiana (“*Pronto, desde los bordes del camino, los “hombres comunes” empezaron a apedrearme con amenazas, insultos y calumnias*” [1, p. 36], — una alusión directa a la famosa escena de Cristo y la pecadora y, al mismo tiempo, indirectamente, al pasado de la misma Eva Perón. “*La cobardía de los hombres que pudieron hacer algo y no lo hicieron, lavándose las manos como Pilatos, me dolió más que los bárbaros puñetazos*” [1, p. 43], — un ladrillo más en la construcción del monumento a su marido presidente, al que colmaba de elogios desmesuradamente y sin cesar : “*En ellos (los salones) se miente demasiado para que eso pudiese ser soportado por un hombre de sus quilates.*” [1, p. 67]. Evita equipara a su marido a un diamante, cuyo valor se mide en quilates, poniéndolo así fuera del alcance de la gente común.

RECURSOS RETÓRICOS

La verdadera maestría de la autora del artefacto “Evita”, que le aseguraba la atención, admiración y el apoyo de su público está en la sabia combinación de los recursos discursivos y en el uso abundante de los recursos axiológicos y estilísticos, bastante sencillos, pero no por eso menos eficientes, porque siempre estaban a la medida de su auditorio. En una de sus biografías se escribe que Evita “*hacía de emperatriz con tono tanguero*”, usando el “lenguaje sensiblero” [2].

En todos los estudios de retórica política se subraya que, desde los tiempos de oradores griegos el resultado más seguro lo consiguen los discursos “ornados”, “cultivados”. Los textos mediáticos llenos de banalidades y clichés suelen ser valorados como manipuladores de baja estofa, y son rechazados por los lectores, resultando, al fin de cuentas, ineficientes. Para lograr el objetivo de ganar partidarios sería deseable “encantar” a las masas, imponerles su voluntad y sus criterios [13]. Las claves del éxito es conocer a su público y tener mucha empatía, que ya sugerirá los instrumentos retóricos a usar.

La tecnología política conoce un método infalible de hablar con las masas, que había sido formulado aun en la época romana: *Qui non est nobiscum, adversus nos est*. Este enfoque, que divide el mundo en blanco y negro, en partidarios y enemigos es muy cómodo y supereficiente, porque resuelve muchas cosas de un golpe. Como en la guerra: ponte al lado del líder, cumple lo que manda y no pienses más. El discurso de Evita es una muestra ejemplar de este principio: las masas del pueblo se identifican con ella, portavoz del Presidente Perón: **¡divide y vencerás!**

El discurso de Evita divide a los argentinos en “hombres humildes”, siempre marcados con el signo positivo y a los que no deja de halagar, y “hombres comunes” — eternos enemigos de todo progreso, marcados con signo negativo: “*Y mientras los hombres comunes, los de mediocridad siempre despreciable, venenosa y estéril solo buscan las cosas nuevas para el ataque, nuestro movimiento les ofrece diariamente algo sin precedentes.*” (1, p. 97); “*¿Por qué los hombres humildes, los obreros de mi país no reaccionaron como los hombres comunes y en cambio comprendieron a Perón y creyeron a él?*” [1, p. 37].

Divide a sus compatriotas en “oligarquía”, origen de todos los males del país, y “descamisados” — término inicialmente negativo, pero en el lenguaje doctrinal peronista adquiere connotaciones positivas: “*Descamisado es el que se siente pueblo; un oligarca venido a menos podrá ser materialmente descamisado, pero nunca será un descamisado auténtico.*” [1, p. 117].

Divide el mundo en lo argentino, lo nacional, valorado como superpositivo, y lo extranjero o internacional que, incluyendo las lenguas extranjeras, que encarna lo más negativo que hay: “*Cuando una cosa es internacional, pierde incluso el derecho a tener Patria aun en su país de origen.*” [1, p. 109]; “*en el fondo de la prédica que sostenían (los socialistas) se veía fácilmente la influencia de las ideas remotas, muy alejadas de todo lo argentino; sistemas y fórmulas ajenas de hombres extraños a nuestra tierra.*” [1, p. 28].

Separa claramente “el azar”, como algo casual e insignificante, y “el destino”, que determina la vida de personas y pueblos: “*No es el azar que me ha traído a este lugar que ocupo, a esta vida que llevo. Gracias a Dios, las cosas suceden de otra manera, que unos llaman Destino y otros Providencia, y casi todos lo atribuimos a Dios.*” [1, p. 50].

Casi nunca aparece en su discurso la palabra “gente”, siempre trata de “hombres y mujeres”, tanto cuando quiere contraponerlos, como para hablar de todos juntos: “*Yo creo firmemente que, en verdad, existe una fuerza desconocida que prepara a los hombres y a las mujeres para el cumplimiento de la misión particular que cada uno debe realizar.*” [1, p. 50].

Toda la estructura oratoria de Evita se basa en **estructuras duales**: conceptos opuestos, paralelismos, epítetos pares; todo se encadena de dos en dos, creando un ritmo potente e inequívoco, que enardece los sentimientos y pasiones y adormece el intelecto y lógica: “*¿Por qué no me resigné jamás a ver pobres y ricos como una cosa natural y lógica? ¿Por qué siempre sentí indignación ante los dueños del poder y del dinero que explotaban a los humildes y a los pobres?*” [1, p. 51].

Otro ejemplo de su prosa rítmica y repetitiva, muy adecuada para hablar en los mítines, ante multitudes, pero que se impone también leída en un libro: “*Donde él [Perón] daba una lección magistral, yo apenas balbuceo. Donde él solucionaba un problema con cuatro palabras, yo me quedo a veces una semana entera. Donde él veía, yo apenas vislumbro. Donde él decidía, yo apenas sugiero.*” [1, p. 114].

Ese **ritmo de componentes pares**, tan propio del discurso de Evita, se sostiene por los pares de sustantivos quasi sinónimos: *días de angustias y de amarguras; la traición y la cobardía; los gestos iluminados de la lealtad y del* ; o quasi antónimos: *es un paisaje de muchas sombras y muchas luces; las causas y los objetivos que me he propuesto cumplir*. También por los pares de adjetivos-epítetos que caracterizan a personas y cosas: *la oligarquía capitalista y despiadada; sí, soy peronista, fanáticamente peronista; es cierto, totalmente cierto; yo tengo mis razones, mis poderosas razones; este canto, humilde y sincero*.

La misma técnica se observa en el uso de los verbos y otros recursos: “*Siempre he actuado en mi vida, más bien, impulsada y guiada por mis sentimientos*” [1, p. 15]. “*Nadie podrá discutir ni ponerlo en duda*” [1, p. 9]. “*Ni mi vida, ni mi corazón me pertenecen. Nada de lo que soy o tengo es mío... Yo no olvido ni me olvidaré nunca de que fui gorrión ni que sigo siéndolo.*” [1, p. 10]. “*No lo hago para contradecir o refutar a nadie. Quiero más bien que los hombres y mujeres de mi pueblo sepan como siento y como pienso.*” [1, p. 14].

Salvo una que otra rarísima vez aparece en el discurso de Evita una triada de elementos: adjetivos-epítetos, verbos-predicados u otros. Son casos excepcionales, que sólo y únicamente se refieren a su marido, Juan Domingo Perón y su causa. Por ejemplo, Perón, desde la cárcel, cuando se decidían los destinos del país y de su presidencia le escribía “*con su letra clara, firme y decidida*”, que les dijera a sus obreros “*que estuviesen tranquilos, que no se preocupasen por él, que no creasen situaciones de violencia.*” [1, p. 45–46].

El secreto retórico de períodos pares e impares se remonta a los orígenes de la cultura europea, a Pitágoras y sus discípulos, que atribuían características numerológicas a una determinada simbología, que provenía de los efectos rítmicos de éstas. Así, a las duadas, por su naturaleza inestable y falta de rigidez geométrica, se les consideraba símbolos de la inestabilidad, desigualdad ignorancia. Por tanto, la duada es proclive al cambio (un cuadrado se convierte en un rombo fácilmente), y es la madre de la sabiduría, pues la ignorancia tarde o temprano llevará al nacimiento de la sabiduría, cuyo símbolo es la triada. La gente dual, que ve el mundo en blanco y negro y busca enemigos en todo lo ajeno, procrea el mal, los conflictos y las guerras. La gente de la triada cultiva la amistad, el compromiso, la paz [15, p. 494–495].

En una ocasión intenté aplicar estas ideas griegas antiguas al estudio del estilo de Francisco Umbral, uno de los más brillantes escritores españoles del siglo XX [12]. En la novela “Leyenda del César Visionario” el fallecido maestro describe los comienzos del franquismo en España, — un régimen ejemplar para los peronistas. Caracterizando a los franquistas convencidos Umbral siempre utiliza adjetivos pares, dos o cuatro; mientras que los liberales, que en el fondo intentan oponerse al dictador, se destacan por tres epítetos u otros elementos, tanto en las descripciones como en el estilo directo. La virtuosidad magistral del escritor en el uso de este método le permite poner los acentos ideológicos de manera muy discreta, evitar los reproches de afiliación política, pero darle a entender al lector, de qué lado están sus simpatías.

Evita es una persona de la duada pitagoriana, y su público meta también. Utiliza este método sencillo y muy eficaz, que le ayuda a elevarse a la cúspide de la adoración y la fama. Lo más admirable es que sus adversarios — gente mayormente dual también, pero del lado opuesto, reconocían asimismo su supremacía, pero les despertaba tanto odio y miedo, que basta para explicar toda la parafernalia que ocurría a su muerte.

CONCLUSIONES

El estudio del discurso de Eva Perón, el componente principal de su imagen, muestra la existencia de una correlación estrecha con el lenguaje propio de los artefactos arquetípicos de la cultura argentina. Pese a que sus textos corresponden a todas las normas de la gramática académica, pese a que les faltan los rasgos gramaticales propios de la variedad rioplatense (“voseo” y otros) y argentinismos léxicos, constituyen un producto muy genuino de una “personalidad lingüística argentina.

En la cultura y en la lengua nada nace de la nada, todo tiene sus orígenes, precursores y seguidores. Evita prioriza el sentimiento, el “corazón” es el centro semántico de su artefacto. El “destino” y el “amor” son las palancas que lo mueven todo: la familia, la pasión, la política y la muerte. Su discurso y su vida se desarrollan al compás del tango o pasodoble, los contenidos tratan de la lucha de dos partes opuestas e inseparables, la atmósfera de tensión y peligro se respira con éxtasis. Tras el umbral de los recintos urbanos se siente la inmensidad de la pampa y la solitaria figura del gaucho, inseparable de la muerte.

Cómo consiguió que la adoraran unos y odiaran otros, pero que no le envidiara nadie? — Logra encarnar en su artefacto la versión criolla de Cenicienta que encuentra a su Príncipe Azul: el “día maravilloso” de su encuentro con Perón, (al que convierte en un verdadero príncipe en su discurso). Un salto a la fama (se puede envidiar a tu vecina, pero a la Reina de Inglaterra, no). Y al mismo tiempo sigue siendo “una humilde mujer”, como todas, “un gorrión”. No renuncia a su pasado oscuro, lo expone con creatividad, brindandoles a otros “hombres y mujeres humildes” la posibilidad de sentirse copartícipes del milagro.

La imagen como artefacto tiene muchos componentes: social, ideológico, profesional, visual, kinésico y verbal. Las palabras que determinan la existencia espacial de Evita se centran en la ciudad de Buenos Aires (calle, plaza, barra, balcón, casa, jardín, arrabal, orillas), se siente inseparable de sus habitantes arquetípicos (pueblo humilde, padre, anciana madre, hijos, novia, viuda, mujer trabajadora, mujer fatal, compañera, descamisados, jubilados, hombres comunes, oligarquía). La atmósfera en que

viven (amor, pasión, melodramatismo, sollozos, miseria, lluvia, soledad, nostalgia, corazón, subordinación, evasión, olvido, muerte) está muy influenciada por la política (patria, pueblo, Líder, presidente, misión, causa, nacional, criollo, internacional, ajeno). Los valores principales del artefacto y de su autora: casa, familia, hogar, madre, gloria, eternidad, lucha, justicia social, trabajo, tierra natal, lo criollo.

El ídolo argentino es siempre joven. Muere temprano, pero la existencia de su artefacto sigue más allá de sus exequias, sin que el autor apenas pueda controlarla. Apenas, porque en vida siempre piensa y habla de la muerte. Es normal, y con eso se recaba cierto derecho de influir en algunas de sus resurrecciones.

Evita muere de cáncer a los treinta y tres años, tal y como se había propuesto, fiel a su causa, cumpliendo su misión. En sus discursos hablaba también de la muerte, le gustaban los verbos en futuro. Una de sus últimas apariciones en público termina así: *“el pueblo argentino llevará mi nombre como una bandera de la gloria”*.

En 1929 el gran escritor argentino Jorge Luis Borges lamentaba en una de sus obras:

“No hay leyendas en nuestra tierra y ni un sólo fantasma camina por nuestras calles”. Cebrelli en 2008 afirma: Hoy existen leyendas y algunos fantasmas, y explica que en Argentina los mitos surgen tan fácilmente y los ídolos son tan adorados porque en el país había sido creada la tradición de venerar a los próceres, tales como José de San Martín, Domingo Fausto Sarmiento y otros. Los “padres de la patria”, mitad reales, mitad legendarios eran indispensables para una nación que estaba naciendo: un pasado heroico es necesario para un país joven, le garantiza estabilidad, apaga tendencias centrífugas en una tierra tan amplia como Argentina, que logró asimilar a tantos inmigrantes heterogéneos. [8, 29].

Evita llegó a ser la única “madre de la Nación” argentina. Su mito se había desarrollado como debe desarrollarse un mito: en un proceso maniqueo de divinización y demonización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Perón, Eva. La razón de mi vida. Baires, 1951.
2. Dujovne Ortiz, A. La biografía de Eva Perón. Baires, 1995.
3. Романова Г. С. Эрнесто Че Гевара: лингвистический анализ дневника и писем. В: Риторика в свете современной лингвистики. Седьмая межвузовская конференция. Тезисы докладов. СмолГУ, 2011.
4. Романова Г. С. Карлос Гардель, Эва Перрон, Диего Марадона: имидж как артефакт. Филологические науки в МГИМО, №40(55). М., МГИМО, 2010.
5. Romanova, Galina. Ernesto Che Guevara, imagen como artefacto. В: Перспективы глобального мира сквозь призму языка и культуры: исследования и преподавание. М., МГИМО, 2010.
6. Романова Г. С. Имидж как артефакт. В: Актуальные проблемы оманно-германских и восточных языков. 7-е Степановские чтения. М., РУДН, 2010.
7. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме. Флинта-Наука, 2008.
8. Sebrelli, Juan José. Comediantes y mártires. Ensayo contra los mitos. Ed. Sudamericana, 2008.
9. Докучаева О. Н. Самая известная латиноамериканка. Латинская Америка, 2002, №11, с. 54–67.
10. Portantiero, Juan Carlos. Peronismo, socialismo, clase obrera. En: Controversia, México, 1980, N8.
11. Fernández, María Inés. Democracia y la prensa. La contienda discursiva. Buenos Aires. Pueblo Heredero. Sistemas INJDP, 2013, 1199 p.
12. Романова Г. С. Франсиско Умбраль и прилагательные. Риторика в свете современной лингвистики СмолГУ, 2009.
13. Колесникова Э. В. Слова языка. Статьи по лингвистике и риторике. М., 2003.
14. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 2003.
15. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
16. Ларионова М. В. Испанский газетно-публицистический дискурс: искусство информации или мастерство манипуляции? : монография / Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, каф. испанского языка. — М.: МГИМО—Университет, 2015. Серия “Научная школа МГИМО”.

РОМАНОВА ГАЛИНА СЕМЕНОВНА
(УНИВЕРСИТЕТ МГИМО, МОСКВА, РОССИЯ)

ЭВИТА: СОЗДАНИЕ ИМИДЖА ДИСКУРСИВНЫМИ СРЕДСТВАМИ

В статье анализируется использование лексико-стилистических средств в дискурсе Эвы Перон, супруги 21-го президента Аргентины. Ее называют “самой обожаемой и ненавидимой аргентинкой всех времен”; ее манера выступать, ее бедный и простой лексикон, используемые ею стилистические, прагмалингвистические и ораторские приемы оказались настолько эффективными, что создали ей не только имидж, но и культ, который и сейчас находит поклонников в Аргентине и за ее пределами.

Ключевые слова: артефакт, имидж, дискурс, концепт, лексика, стилистические средства.

ROMANOVA GALA

EVITA: IMAGE BY HER DISCOURS

The aim of the article is to analyse the discourse of Eva Peron, the famous first lady of Argentina during the presidency of Juan Domingo Peron. Her manner of appearing in public, the language of her speeches, poor and simple, but very efficient, her oratory and stylistic methods made her the image of “the best beloved and the most hated argentinian of all the times”. Evita not only created her image, but also a cult of her personality, that founds adepts, till now, all over the world.

Key words: artifact, image, discourse, concept, lexicon, stylistic methods.

Romanova Galina Semenovna es Doctora en Filología, catedrática del Departamento del Español de la Universidad MGIMO, Rusia.

Учредитель
Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего
профессионального образования
«Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации».
Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77–57728 от 18 апреля 2014 г.

Редактор – *В.И. Шанкина*

Технический редактор – *Е.П. Конюхова*

Дизайн – *К.Г. Шанкин*

Компьютерная верстка – *А.С. Туманова*

Адрес редакции: 119454, г. Москва,
проспект Вернадского, д. 76, комн. 4184.
Тел./факс: 8(495) 43 42 044.
Адрес электронной почты: ktsmi@mgimo.ru
Подписано в печать 15.04.2016

Тираж 500. Заказ №
Издательство ИМИ МГИМО МИД России
119454, Москва, просп. Вернадского, 76.
Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
и множительной техники МГИМО МИД России
119454, Москва, просп. Вернадского, 76.