

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra románských jazyků

Pasión por el hispanismo

Sborník příspěvků z konference

Miroslav Valeš (ed.)

Liberec 2008

© Technická univerzita v Liberci - 2008

ISBN 978-80-7372-435-1

Anotace:

Sborník obsahuje příspěvky účastníků konference «Pasión por el hispanismo», konané ve dnech 10. - 11. října 2008 na katedře románských jazyků Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci.

Cíl a zaměření konference:

Celostátní konference hispanistů byla určena především vysokoškolským pedagogům, kteří se věnují výuce španělštiny. Hlavním cílem konference bylo setkání hispanistů, výměna zkušeností v oblasti výzkumu a výuky a diskuse o možnostech jejich odborné spolupráce. Významným přínosem tohoto setkání byl návrh na založení Asociace hispanistů České republiky.

Odborní garanti konference:

Prof. PhDr. Jana Králová, CSc. (UK Praha)
Doc. PhDr. Eduard Krč, Dr. (UP Olomouc)

Organizační výbor:

Mgr. Liana Kazderová
Mgr. Miroslav Valeš, Ph.D.
Lic. Miguel Iglesias Ortiz

Editor sborníku:

Mgr. Miroslav Valeš, Ph.D.

Recenzenti:

Doc. Dr. Věra Hoffmannová (UK Praha)
Mgr. Lenka Zajícová, Ph.D. (UP Olomouc)

OBSAH - ÍNDICE

Prólogo

Demetrio Fernández González 9

Conferencia Inaugural

PASIÓN POR LO AMERICANO: LA CARA ERÓTICA DEL ENCUENTRO
DE LOS DOS MUNDOS

Markéta Křížová 13

Comunicaciones

LOS INGREDIENTES SECRETOS DE VANESSA MONTFORT

Athena Alchazidu 25

COMPETENCIA INTERCULTURAL: CULTURA ESPAÑOLA
EN LAS MANOS DEL PROFESOR

Miroslava Aurová 31

DIDAKTIKA ŠPANĚLŠTINY OPTIKOU RVP: NOVÉ VÝZVY PRO
(BUDOUCÍ) UČITELE

Miroslava Aurová, Hana Hrubá 40

EL *CONCILIO DE REMIREMONT* (INTRODUCCIÓN Y TRADUCCIÓN
AL CASTELLANO)

José Luis Bellón Aguilera 48

CASOS EXTREMOS DE PIRATERÍA LEXICOGRÁFICA: MARÍA JOSÉ
LLORENS, JOSÉ LUIS SÁNCHEZ RODRÍGUEZ Y SUS RESPECTIVOS
DICCIONARIOS DE CALÓ

Ivo Buzek 60

INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS OBSERVADAS EN SEMINARIOS
DE TRADUCCIÓN CS-ES

Miguel José Cuenca Drouhard 69

ACERCA DEL CORPUS PARALELO CHECO-ESPAÑOL

Petr Čermák 73

STÁLÁ IBEROAMERIKANISTICKÁ KONFERENCE – PROJEKT
NA FILOZOFICKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY PARDUBICE

Věra Hyhlíková 78

NOCILLA DREAM: EL DESIERTO DE LA POSMODERNIDAD

Miguel Iglesias Ortiz 82

LA TRADUCCIÓN Y LOS DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS OFICIALES <i>Slavomíra Ježková</i>	88
BALEARES Y LA NORMALIZACIÓN CATALANA <i>Liana Kazderová</i>	94
<i>POR QUÉ NO TE CALLAS O QUÉ ES LO QUE SE PIERDE EN LA TRADUCCIÓN</i> <i>Jana Králová</i>	100
LA MUJER EN CARMEN RICO-GODOY <i>Eduard Krč</i>	104
CLASIFICACIÓN DEL ADJETIVO EN LAS GRAMÁTICAS DE ESPAÑOL <i>Milada Malá</i>	110
ACERCA DE ALGUNAS CUESTIONES TEÓRICAS DE LA VARIABILIDAD DEL ESPAÑOL <i>Anna Mištinová</i>	118
EL CONCEPTO DE HONOR EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVI: APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA <i>Juan A. Sánchez</i>	124
LA MODALIDAD INTERROGATIVA EN LOS TEXTOS PUBLICITARIOS ESPAÑOLES <i>Petr Stehlík</i>	132
EXPRESIONES ESTEREOTIPADAS EN EL DISCURSO DE LOS POLÍTICOS Y SU PAPEL EN EL MENSAJE PERIODÍSTICO <i>Monika Strmisková</i>	137
EL TEMA CIDIANO EN LAS TRADUCCIONES Y ADAPTACIONES CHECAS (1856-2001) <i>Miloslav Uličný</i>	141
ESPAÑOL EN CONTACTO CON LENGUAS AMERINDIAS: ¿DOCUMENTAR O REVITALIZAR LAS LENGUAS EN PELIGRO? <i>Miroslav Valeš</i>	155
EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: PROBLEMAS DE TERMINOLOGÍA Y SU INTERPRETACIÓN <i>Hana Valešová</i>	162
ALGUNOS PROBLEMAS DE LA SINTAXIS DEL ESPAÑOL ACTUAL <i>Bohumil Zavadil</i>	169
<i>ALTER EGO</i> EN LA NARRATIVA DE JOSÉ MARÍA MERINO <i>Helena Zbudilová</i>	178

PRÓLOGO



Organizado por el Departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Educación de la Universidad Técnica de Liberec, durante los días 10 y 11 de octubre de 2008 ha tenido lugar una reunión de hispanistas de la República Checa bajo el lema "Pasión por el hispanismo".

Las jornadas, auspiciadas por un magnífico anfitrión como es Miroslav Valeš, congregaron a un gran número de hispanistas, especialmente de aquéllos que trabajan en las diversas Universidades del país, y se iniciaron con una visita al monte Ještěd, majestuoso enclave centroeuropeo, que nos permitió situar Liberec, la República Checa y el hispanismo en esta Europa que hoy nos une.

A lo largo de las sesiones se realizaron diversas intervenciones que, aparte de su valor intrínseco, propiciaron el intercambio de experiencias y la reflexión compartida en los ámbitos de la enseñanza del español y de la investigación en las áreas de la lengua, la literatura y la cultura hispánica.

Como manifesté en la inauguración, para esta Agregaduría de Educación fue un honor participar en la reunión con los hispanistas checos, que tanto y tan bien han hecho por la lengua y la cultura española y por el hispanismo durante tantos años. Y fue asimismo motivo de agradecimiento la posibilidad que este evento me brindó de acercarme al ámbito universitario, *alma mater* de mis recuerdos juveniles de estudiante de Filología Hispánica; y recordar de ese modo a los que fueron mis profesores universitarios en la Universidad Autónoma de Madrid (Fernando Lázaro Carreter, Gregorio Salvador, Juan Manuel Rozas, Francisco Abad, Antonio Rey, Ignacio Bosque, Violeta Demonte, Julio Rodríguez Puértolas, Antonio Narbona y tantos otros profesores para mí muy queridos y recordados) o de añorar los tiempos de mi primer acercamiento a la literatura checa y a la contribución lingüística realizada desde las tierras checas a la cultura lingüística occidental (recordando así a R. Jakobson, N. S. Trubeckoj, V. Mathesius, B. Trnka, J. Vachek, J. Mukařovský o B. Havránek).

Ahora bien, si es gratificante recordar las diversas intervenciones que se realizaron en la conferencia, no lo es menos contribuir a facilitar lo que allí se hizo a todos los interesados en la lengua y en la cultura hispánica. Ese es el objetivo de estas *Actas*: dar a conocer al público en general y a todas las personas vinculadas a la lengua y a la cultura hispánica las diversas intervenciones que se realizaron, aunque ya sin el calor del público y sin poder intercambiar reflexiones con los autores y con los intervinientes.

El lector encontrará así un magnífico trabajo realizado por **Markéta Křížová**, que nos deleitó con su conferencia inaugural, presentada bajo el título de *Pasión por lo americano: la cara erótica del encuentro de los dos mundos*. El amplio espectro del análisis documental y gráfico realizado, las novedosas interpretaciones expuestas y la fuerza de las realidades mostradas por la profesora Křížová resultaron un buen inicio de las sesiones y propician también un buen marco para abrir estas *Actas*.

Pero el lector podrá asimismo acercarse a diversas otras comunicaciones en el ámbito de lo literario: *Los ingredientes secretos de Vanessa Montfort*, de **Athena Alchazidu**; *Nocilla Dream: El desierto de la postmodernidad*, de **Miguel Iglesias Ortiz**; *La mujer en Carmen*

Rico-Godoy, de **Eduard Krč**; *El concepto de honor en la España del Siglo XVI: Aproximación hermenéutica*, de **Juan A. Sánchez**; *El tema cidiano en las traducciones y adaptaciones checas (1856-2001)*, de **Miloslav Uličný**, o *Alter Ego en la narrativa de José María Merino*, de **Helena Zbudilová**.

Otras comunicaciones se desarrollaron en el ámbito de lo lingüístico: *Casos extremos de piratería lexicográfica: María José Llorens, José Luis Sánchez Rodríguez y sus respectivos diccionarios de caló*, de **Ivo Buzek**; *Acerca del corpus paralelo checo-español*, de **Petr Čermák**; *Clasificación del adjetivo en las gramáticas de español*, de **Milada Malá**, o *Algunos problemas de la sintaxis del español actual*, de **Bohumil Zavadil**.

Hay que resaltar también diversas intervenciones en el campo de la traducción: *"El Concilio de Remiremont" (Introducción y traducción al castellano)*, de **José Luis Bellón Aguilera**; *Interferencias lingüísticas observadas en seminarios de traducción CS-ES*, de **Miguel José Cuenca Drouhard**; *La traducción y los documentos administrativos oficiales*, de **Slavomíra Ježková**; *Por qué no te callas o qué es lo que se pierde en la traducción*, de **Jana Králová**, o *El sistema educativo español: Problemas de terminología y su interpretación*, de **Hana Valešová**.

Algunas intervenciones se centraron en la metodología de la enseñanza del español o de algunos problemas y soluciones en este ámbito: *Didaktika španělštiny optikou RVP: nové výzvy pro (budoucí) učitele*, de **Miroslava Aurová** y **Hana Hrubá**; *La modalidad interrogativa en los textos publicitarios españoles*, de **Petr Stehlík**; *Acerca de algunas cuestiones teóricas de la variabilidad del español*, de **Anna Mištinová**, o *Expresiones estereotipadas en el discurso de los políticos y su papel en el mensaje periodístico*, de **Monika Strmisková**.

Finalmente otras intervenciones prestaron atención a temas básicamente culturales: *Competencia intercultural: Cultura española en las manos del profesor*, de **Miroslava Aurová**; *Español en contacto con lenguas amerindias: ¿Documentar o revitalizar las lenguas en peligro?*, de **Miroslav Valeš**, o *Stálá iberoamerikanistická konference - Projekt na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice*, de **Věra Hyhlíková**.

Si las jornadas compartidas con el hispanismo checo fueron gratificantes por su contenido y por su significación, estamos seguros que las *Actas* que ahora presentamos propiciarán el acercamiento y el contacto con las intervenciones allí realizadas a quienes no tuvieron la ocasión de compartirlas y propiciarán seguir sembrando en la ya larga trayectoria de la lengua y la cultura hispánica, que tantos frutos ha dado y seguirá dando en estas tierras checas.

Demetrio Fernández González
Agregado de Educación
Embajada de España en la República Checa

CONFERENCIA INAUGURAL



PASIÓN POR LO AMERICANO: LA CARA ERÓTICA DEL ENCUENTRO DE LOS DOS MUNDOS

Markéta Křížová
Universidad Carolina de Praga

Resumen

Desde el primer viaje de Colón, el momento erótico entró en el proceso del encuentro de Europa y América. Los primeros cronistas manifestaron su interés en las mujeres nativas. La fascinación por lo femenino pronto se trasladó al mismo continente americano, personificada como mujer en representaciones escritas y visuales. Por un lado, la feminización de América y de sus habitantes sirvió para legitimizar la conquista. La superioridad de los colonos europeos se corroboraba simbólicamente por medio de poner en duda la masculinidad de los nativos. Además, se aprovecharon las imágenes de americanos afeminados en el proceso de la “invención de Europa” como una unidad distinta en el contexto mundial que desarrollaba simultáneamente con los procesos de descubrimiento, comprensión y construcción de las posesiones ultramarinas.

Palabras clave

Conquista de América, imagen del otro, identidad europea, historia de género.

PASSION FOR THE AMERICAN: THE EROTIC TRAITS OF THE ENCOUNTER OF THE TWO WORLDS

Abstract

From the first voyage of Columbus, the erotic moment had been present in the process of encounter of Europe and America. The first chroniclers manifested their interest in native women. The fascination by the feminine soon was transplanted to the whole of the American continent, personified as women in textual as well as visual representations. For one thing, the feminization of America and its inhabitants served as legitimization of the conquest. The superiority of the colonists was strengthened symbolically through putting in doubt the masculinity of the natives. Besides, the images of effeminated Americans was used in the process of “invention of Europe” as distinct entity in world context that took place simultaneously with the processes of discovery, comprehension and construction of overseas possessions.

Key words

Conquest of America, image of the other, European identity, gender history.

1 INTRODUCCIÓN

Pocos temas históricos han suscitado una atención tan duradera tanto entre los profesionales académicos como entre el público como el descubrimiento de América y su subsecuente colonización. Precisamente por medio de España, el resto de Europa hizo el primer conocimiento de la realidad americana.

La pasión por lo americano en el período temprano de reconocimiento mutuo podía adquirir formas muy diversas. Se manifestó por parte de los europeos la fascinación por las riquezas naturales del continente, los metales preciosos y fauna y flora extraña y abundante. Se desarrollaron proyectos “utópicos”, es decir, los esfuerzos por aprovechar del territorio de América para la emendación de la condición humana, para la construcción de sociedades perfectas y modelas. Pero la “pasión por lo americano” pudo adquirir también una manifestación textual. Desde el primer viaje de Colón, dentro del proceso del encuentro y el conocimiento mutuo de los dos mundos se manifestaba persistente el momento erótico.

Los primeros observadores de la realidad americana se referían repetidamente a las mujeres indias, a sus “*cuerpos hermosos y limpios*” (Vespucchi 1986, p. 108 – Carta de 1504) y a su entrega sexual. Desde las primeras imágenes grabadas que acompañaron la carta de Colón de 1493, las nuevas islas destacaban por los cuerpos desnudos de sus habitantes de ambos sexos. Una de las causas de la enorme popularidad de las relaciones de Américo Vespucio fueron precisamente sus frecuentes menciones a las indígenas, “*su desordenada lujuria*” y cómo “*se mostraban muy deseosas de ayuntarse con nosotros los cristianos. ... Impulsadas por la lujuria excesiva, ... se prostituyeron ellas mismas.*” (Vespucchi 1986, p. 81 – Relación de 1498) En estos textos ya se ofreció la imagen de sexualidad desenfrenada y comportamiento “libre” y “natural” que provocaba inquietud tanto como fascinación por parte de los europeos.

Otras relaciones tempranas, sin embargo, dan testimonios de que las indias fueron más bien forzadas por los españoles a sostener relaciones sexuales. Se cita frecuentemente la relación del italiano Miguel de Cúneo, participante del segundo viaje de Colón. En 1494, Cuneo logró de apresar “*a una caníbal bellísima y el señor Almirante me la regaló. Yo la tenía en mi camarote y como según su costumbre estaba desnuda, me vinieron deseos de solazarme con ella. Cuando quise poner en ejecución mi deseo ella se opuso y me atacó en tal forma con las uñas, que no hubiera querido haber empezado... Tomé una soga y la azoté bien... Finalmente nos pusimos en tal forma de acuerdo que baste con decirnos que realmente parecía amaestrada en una escuela de ramerías.*”

2 EL CONTINENTE AFEMINADO

Textos de este tipo revelan que las mujeres indias se volvían dentro de la conquista objetos de una doble violación; como indígenas y como mujeres. Por supuesto, esto está repetidamente mencionado por historiadores y otros autores que hacen un esfuerzo por acentuar los horrores ocasionados por la expansión europea. La anónima víctima de Cuneo se halla al lado de la “reina” Anacaona del actual Santo Domingo, que – después de ser acusada de que preparaba una rebelión contra los españoles – terminó su vida en una horca; de la “traidora” Malinche, intérprete, consejera y amante de Hernán Cortés, vencedor del imperio azteca; o de la “princesa” Pocahontas, casada por fuerza a John Rolfe, uno de los primeros conquistadores ingleses de Norteamérica. Ellas encarnan a millones de mujeres esclavizadas, violadas y asesinadas que morían junto con sus hijos y esposos, o que vivían en la utrajante posición de

seres privados de todos los derechos humanos para dar el origen al “Nuevo Mundo de los mestizos”. (Polišenský 1991, p. 11-12, 14)

Sin embargo, el problema de la cara erótica de la conquista es mucho más complicado. Por una cosa, la fascinación por lo femenino, tan aparente en los textos de los descubridores, pronto se trasladó al mismo continente americano. El cuerpo de la tierra se identificaba con el cuerpo de mujer, como objeto de exploración y apropiación. En el diario de su tercer viaje al Nuevo Mundo, Colón expresó su famosa convicción de que el mundo no era redondo, sino que tenía forma de “*pera bien redonda, la cual toviere el peçón alto... como una teta de muger*” (Colón 1986, p. 239). En la “teta” era más alta la tierra y más próxima al cielo – y el lugar fue precisamente la parte equinoccial de América.

El navegante inglés Walter Raleigh, en su tratado sobre el descubrimiento de Guayana del fin del siglo XVI, describió esta región como “*país todavía en su virginidad*“, como una manceba, defendiéndose contra la penetración por los extranjeros – españoles e ingleses – que por ella peleaban. En obras publicadas en el siglo XVII, las colonias inglesas fueron descritas no tanto como vírgenes, sino más bien como mujeres fecundas y madres, producentes de abundantes y varios “hijos”, es decir, de riquezas naturales. Desde la segunda mitad del siglo XVI, las alegorías que personificaban América en la figura femenina habían divulgado por Europa. En el famoso dibujo de Jan van der Straet (Joannes Stradanus) la conquista de América se presenta inequívocamente como el encuentro sexual. En el dibujo la mujer-América desnuda reclina enfrente de un hombre (Amerigo Vesputio) vestido y armado. Parece estar en letargo, a la espera, pasiva y disponible. La actividad pertenece claramente a Vesputio, como representante de Europa dinámica y dominante.

El dibujo de Stradanus puede servir como clave para comprender la persistente estilización de América en figura femenina. Si ciertamente no hay de menospreciar el franco eroticismo que había acompañado los viajes de descubrimiento, hay que comprender el problema también en el contexto de las estructuras del poder establecidas en la Europa de este período. La dicotomía masculino-femenino es omnipresente en comunidades humanas y en el curso de su historia ha servido como la base principal de su organización material y simbólica, en el sentido mucho más amplio que las simples relaciones entre los hombres y mujeres. Lo que es importante para Europa del tiempo de descubrimiento de América, la dicotomía masculino-femenino, es que fue marcadamente desequilibrada y jerarquizada. A base de esta desigualdad básica, se desarrollaban otras jerarquías sociales.

En sus deliberaciones sobre el origen del estado, en el primer libro de la *Política*, Aristóteles citó las relaciones entre amo y esclavo, padre e hijo y varón y mujer como las tres expresiones fundamentales de la relación entre el gobernante y los gobernados en cualquier sociedad organizada. “*El hombre, salvo algunas excepciones contrarias a la naturaleza, es el llamado a mandar más bien que la mujer, así como el ser de más edad y de mejores cualidades es el llamado a mandar al más joven y aún incompleto.*” La fe en la inferioridad innata de mujeres fue reforzada de modo fundamental con el cristianismo. En el mundo occidental, la feminidad fue asociada con cuerpo, carnalidad y pecado, mientras que la masculinidad con alma, espíritu y razón y, además, implicaba dominación, gobierno, superioridad y “libertad”. Porque solamente los que dominaban y poseían la propiedad podían ser de verdad libres; y, por el otro lado, solamente los que fueron capaces de libertad y dominación podían disfrutar tales privilegios.

Ya en la Edad Media, los tenedores de poder mantenían su hegemonía por medio de afeminación discursiva y simbólica de sus inferiores. La peor injuria que se le podía hacer a un hombre en Europa era calificarlo de mujer. (Hadley 1999, Burke 2004) Por supuesto, en la pluma de los moralistas de ese tiempo, la mujer podía ser representada tanto la encarnación

del mal, que se temía y se rechazaba en el sexo femenino, como del bien que se valoraba. Este dualismo se expresaba en las figuras contrapuestas de Eva y de María – en la Eva pecadora se ejemplificaba la maldad y la inclinación al mal de la estirpe femenina, y en la figura de María, sin mancha de pecado original, se ejemplifica la bondad que se suponía posible en las mujeres, las cuales, por mediación e imitación de la Virgen, podían redimirse a los ojos de Dios y de los hombres. (Morant 2005, p. 27) Sin embargo, aún en estos casos las virtudes adscritas a la mujer se quedaron en las de obediencia y sumisión a la autoridad masculina superior, como sacrificio y renuncia a la propia subjetividad y juicio.

Y precisamente estas relaciones de poder, vinculadas con la dicotomía masculino-femenino, fueron expresadas dentro del marco del discurso de la conquista americana. Ya de los textos de Colón se pueden citar pasajes que describieron las características afeminadas de los indios – sus atributos físicos tanto como su subserviencia natural y, en especial, su cobardía. Frente a los europeos, “*todos fugeron como gallinas.*” (Colón 1986, p. 67 – Oct. 15) Más tarde, los cronistas acentuaban la cobardía del “afeminado” líder azteca Moctezuma enfrente del “valiente” Cortés. (López de Gómara 1979 (1552), pp. 49-50; 105, 133-135) Incluso las descripciones idealizantes de indios por parte de Colón y sus sucesores a la larga servían para corroborar la desigualdad de poder en la misma medida, ya que en las alabanzas se utilizaban términos más propios para describir el sexo femenino, como en las palabras de Colón, quien mencionó como los indios “*se folgavan mucho de nos hazer plazer.*” (Colón 1986, p. 70 – Oct 16). También los misioneros mendicantes, aunque éstos se esforzaron por presentar los indios de modo positivo, acentuaban los rasgos que en el discurso europeo tradicionalmente se unían con el género femenino: obediencia, humildad, sensualidad opuesta al razón y resolución.

En otras palabras, los indígenas estaban definidos por medio de la serie de dicotomías específicas de género que habían sido explícitamente jerarquizadas en la cultura europea: valor-cobardía, actividad-pasividad, fuerza-debilidad, inventiva-imitación, disciplina-espontaneidad. Por medio de activar estas dicotomías culturales, la diferencia entre los europeos y los indios se estableció como una diferencia de género, no en el sentido biológico o sexual, sino precisamente como diferencia ideológica. (Zamora 1993, 173-174) En la sociedad en la que el masculino se promovía inequívocamente arriba de lo femenino, la afeminación persistente de América sirvió como una de las muchas medidas para la dominación física y política de las posesiones ultramarinas. El humanista español Juan Ginés de Sepúlveda concluyó que “*con perfecto derecho los españoles ejercen su dominio sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio y todo género de virtudes y humanos sentimientos son tan inferiores a los españoles como los niños a los adultos, las mujeres a los varones..., estoy por decir cuanto los monos a los hombres.*” (Sepúlveda 1941 (1545), p. 101)

Matar a los hombres, violar a las mujeres: éstas fueron al mismo tiempo, y no solamente en el ambiente europeo, pruebas de que un hombre detenta el poder, y sus recompensas. (Todorov 1997 (1982), 256) El simbolismo de la “tierra virgen” es revelador en este sentido, ya que el encuentro con la virgen es siempre un acto de agresividad y poderío. “El cuerpo de la mujer virgen es la página en blanco sobre la que el varón inscribe los signos de su posesión, y su dominio.” (Pastor Bodmer 1996, p. 174) Precisamente el grabado de Stradanus puede leerse como una alegoría al servicio de las políticas expansivas y masculinas de los imperios del Viejo Mundo. Por lo menos Michel de Certeau ha interpretado la escena como la simbolización de “la colonización del cuerpo por el discurso del poder.” (Certeau 1985 (1975), p. 3) Sin embargo, en las palabras de la historiadora inglesa Anne McClintock la América feminizada de este retrato está “simultáneamente pasiva y revoltosamente violenta”

– ya que su mano apunta al fuego y a la escena de antropofagía. Supuestamente la escena alude a lo que Vespuccio relató en textos dedicados a su tercer viaje (hecho bajo bandera portuguesa entre 1501-1502). Al llegar a la costa sur de Sudamérica, los cristianos mandaron a uno de sus hombres a tierra a mediar con un grupo de mujeres indias que se mostraban desconfiadas. *“Vimos venir una mujer del monte que traía un gran palo en la mano; y cuando llegó donde estaba nuestro cristiano, se le acercó por detrás y, alzando el garrote, le dio tan gran golpe que lo tendió muerto en tierra. En un instante las otras mujeres lo cogieron por los pies, y lo arrastraron así hacia el monte. ... [En el monte] estaban las mujeres despedazando al cristiano, y en un gran fuego que habían hecho, lo estaban asando a nuestra vista, mostrándonos muchos pedazos y comiéndoselos.”* (Vespucci 1986, p. 106)

El mismo mensaje transmitían a los europeos las imágenes de América que acompañaron la serie de noticias y crónicas de viajes (entre otras las de Jean de Léry, Hans Staden, Antonio de Herrera, Jerónimo Benzoni y Bartolomé de las Casas), conocida como *Grand Voyages* y publicada por la familia De Bry en Francofort entre 1590 y 1634. Sin haber viajado a las Indias, la familia De Bry se basó en las narraciones de cronistas para darle forma a los indígenas de sus grabados, que llegaron a constituir la visión gráfica del Nuevo Mundo más difundida en todo de Europa a finales del siglo XVI y durante el XVII. Los textos se publicaron inicialmente en latín y alemán, pero su éxito obligó a sucesivas traducciones a otras lenguas. No se trató, por supuesto, de una crónica histórica de la conquista de América, sino de la construcción de la realidad americana en Europa. Los dibujos de las mujeres caníbales que acompañaron el texto de Hans Staden solo pueden calificarse de horrorosos. Ellos dicen más sobre los temores subconscientes de los europeos sobre lo femenino no-controlado que sobre los indígenas mismos. (Bucher 1981)

La monstruosidad y agresividad de las mujeres americanas y del continente como tal fue acentuada en estas relaciones, con la misma intención que las imágenes de la América virgen, abriéndose a la “penetración” europea – pues la acción violenta e inoportuna de mujeres americanas, una desviación del modelo “propio” del comportamiento femenino, tal y como fue concebido en el Viejo Mundo, justificaba la intervención europea y el esfuerzo por restablecer el dominio masculino. Esto fue también el caso de las amazonas, tan a menudo mencionadas en las descripciones del Nuevo Mundo como símbolos de un orden al revés, de revuelta femenina contra el poder masculino. Las primeras crónicas de conquista dieron cuenta en numerosas ocasiones de que en el “Nuevo Mundo” existían también otras comunidades “al revés”, es decir, sociedades matriarcales y matrilineales. En estas sociedades indígenas, las mujeres, al igual que los hombres, podían ejercer funciones de gobierno y liderazgo político en sus comunidades. Sin embargo, la administración española las ignoró y alteró, dando paso a un nuevo ordenamiento, donde los cargos de autoridad quedaron reservados a los conquistadores y a los miembros varones de la jerarquía nativa.

Pero el hecho es que todas las mujeres, sujetos subalternos e interiores en un mundo ordenado por el logos masculino, resultaban una amenaza constante de destrucción de ese orden por la irrupción posible del caos de las pasiones que les había tocado representar, y esta convicción se hizo muy patente en el proceso de colonización. El vínculo tradicional que existía en el pensamiento europeo entre mujer y naturaleza (contrapuestos a las categorías de varón y civilización) se proyectaba en la persistente feminización de la naturaleza americana, percibida como suma de fuerzas violentas, incontrolables, hostiles y destructoras. Aunque también Europa en este período se dibujaba como figura femenina, fue en el mismo tiempo equipada de símbolos de su “virilidad”, dominio y civilización. Una corona simbolizaba su papel de reina, un cetro su poder temporal, los libros y los instrumentos musicales denotaban sus logros, las armas enfatizaban su poder militar. Europa se enfrentaba en las ilustraciones de

los mapas del siglo XVI y en las alegorías de continentes a una América desnuda, en posición pasiva y acompañada de los símbolos de la barbarie y naturaleza.

El patriarcado clásico europeo excluyó a las mujeres de la política y de los derechos de ciudadanía. La mujer permanecía una perpetua menor de edad, necesitada de la protección del padre, esposo o pariente masculino. En el ambiente colonial, la posición “afeminada” de los indígenas fue mantenida por medio de leyes que les prohibieron traer armas, montar los caballos, vestirse de modo europeo o ejecutar algún oficio prestigioso. Se hallaban debajo de tutela permanente de misioneros y oficiales coloniales. Por supuesto, hubo excepciones. El más notable fue el caso de los araucanos, tal como fueron presentados por Alonso de Ercilla. El centro de la acción de *La Araucana* es la guerra, las características más significativas del indio araucano son la fuerza física y el segundo la agresividad. Esto se manifestaba en los adjetivos usados por Ercilla: *robustos, gigantes, audaces, feroces, atrevidos, valientes*. Sin embargo, el fin de Ercilla fue precisamente acentuar el carácter excepcional de los araucanos dentro del marco de las culturas indígenas. (Pastor 1996, p. 497)

3 EUROPA VARONIL

Por tanto, las representaciones de América y de los americanos del período después del descubrimiento, escritas tanto como visuales, establecieron la superioridad de Europa a través de la duda de la masculinidad de los nativos, o por lo menos de la mayoría de los nativos; y, con su masculinidad se dudaba también su habilidad social, política y cultural. Pero al lado de la legitimización de la conquista y del régimen colonial jerárquico, se pueden mencionar otras posibles causas de la feminización del Nuevo Mundo. El proceso de “invención de América”, el proceso de comprensión, construcción o descubrimiento de las realidades americanas, fue también un proceso de la invención de los mismos europeos como descubridores, conquistadores y soberanos del mundo. En una reacción defensiva a la repentina ampliación de horizontes, ocurrió el proceso de auto-comprensión y auto-construcción europeas. Los países y los pueblos colonizados se convirtieron en el fuente de orgullo para los colonizadores, pero en el mismo tiempo en el fuente de incertidumbre y miedo, como amenaza constante para la posición superior de Europa en el contexto mundial.

Así, los europeos pugnaban por definirse a sí mismos, por averiguar quiénes eran y quiénes querían ser. Y parte de la nueva imagen de ellos mismos fue también la noción de su masculinidad, elevada arriba de los afeminados salvajes de otros continentes. Sin embargo, habría que preguntarse en este momento ¿en qué consistía la masculinidad europea? Responder a esta pregunta se hace más difícil si nos damos cuenta que el concepto mismo de la masculinidad ha cambiado radicalmente en el ambiente europeo de la Edad Moderna, en conexión estrecha con lo que podemos llamar “disciplina”, en respuesta a Michel Foucault, o quizás “proceso de civilización”, denominación inaugurada por el sociólogo alemán Norbert Elias.

Según Elias, la formación de los estados poderosos en Europa en las vísperas de la Edad Moderna repercutió considerablemente tanto en la organización social como en la “previsión” y la “racionalización” del comportamiento de los habitantes del Viejo Mundo. Se manifestó “el cambio estructural de los seres humanos en la dirección de una mayor consolidación y diferenciación de sus controles emotivos y, con ello, también, de sus experiencias y de su comportamiento.” (Elias 1987 (1939), p. 11) Este complejo proceso de modelación de los comportamientos hacia costumbres menos rudas y más finas estimuló también la limitación de la agresividad masculina. Las armas, con la fuerza corporal y

guerrera, se reducían paulatinamente, con la creciente voluntad de los varones europeos de sujetarse a la autoridad suprema y de moderar sus emociones. El ideal del comportamiento masculino en adelante consistía en superación de las “pasiones bajas”.

Esto no significa, por supuesto, que la agresividad y la capacidad de los hombres para la violencia y las explosiones emotivas haya desaparecido en Europa; sino que éstas, además de que se han restringido, acabando por convertirse en una serie de reglas y coacciones, se han refinado, se han transformado y “civilizado” como las demás formas de placer y de emotividad. Y precisamente el concepto de civilización es clave en este sentido, y es también importante para comprender las vinculaciones complejas del Viejo y Nuevo Mundo en el período de descubrimientos. Según Elias, el concepto de “civilización” en el contexto europeo “se refiere a hechos muy diversos: tanto al grado alcanzado por la técnica, como al tipo de modales reinantes, al desarrollo del conocimiento científico, a las ideas religiosas y a las costumbres... Pero si se trata comprobar cuál es, en realidad, la función general que suple el concepto de civilización y cuál es la generalidad que se pretende designar con estas acciones y actitudes humanas al agruparlos bajo el término de civilizadas, llegamos a una conclusión muy simple: este concepto expresa la autoconciencia de Occidente... Con el término civilización trata la sociedad occidental de caracterizar aquello que expresa su peculiaridad y de lo que se siente orgullosa.” (Elias 1987 (1939), p. 57)

En el discurso colonial, todo el conjunto de la conquista americana se presentó como un asunto exclusivo de varones. A pesar de que había conquistadoras y viajeras (Vega 2003), los actos de viajar y conquistar fueron construidos como una actividad masculina: la movilidad se describía como calidad de hombres, la pasividad como característica de mujeres. Por un lado, la conquista y colonización supuestamente liberaban los rasgos más negativos, agresivos y “bárbaros” de los varones europeos. Por lo menos así presentaban la conquista los críticos religiosos, desde Bartolomé de Las Casas hasta comentaristas tan lejanos como el humanista checo Jan Amos Comenio. Por el otro lado, otros moralistas desde el siglo XVI hasta el XVIII repetidamente advertían que las lujurias producidas en colonias habían “afeminado” los europeos. (Hale 1993: 369)

Todavía en los textos de Colón, el retrato del hombre americano basó su salvajismo en tres cualidades: su indefensión (simbólicamente confirmada por su desnudez), su no agresividad (ya que carecía de armas) y su ausencia de comercio. Simultáneamente, este retrato constituyó un resumen implícito de los rasgos que definían para un hombre de la ideología europea, un hombre civilizado. En cuanto a la agresividad, se presentaba a lo largo del discurso colombino como el elemento que confiere al hombre carácter de civilizado. (Pastor 1983, 98) En los textos más tardíos, se manifestaba ya el nuevo ideal de masculinidad europea; la masculinidad “civilizada”, basada en razón y dominio de sí mismo más que en la fuerza física y el arte militar. Así, la conquista y la explotación del Nuevo Mundo se presentaban como posibilidad gracias al desarrollo de ciencia y técnica europeas más bien que gracias a la fuerza brutal. En el ya mencionado dibujo de Stradanus, se puede ver claramente este ideal. Vespucio está equipado por la espada, pero mucho más pronunciados son los atributos de la religión y de la ciencia europeas: la cruz y el astrolabio.

La dicotomía entre lo civilizado y lo salvaje, traducida a la dicotomía de lo masculino y lo femenino, entró también la literatura, como por ejemplo por medio de la “historia de Inkle e Yarico”, que por primera vez apareció en la revista inglesa *Spectator* en 1711 y tuvo gran repercusión en varios países europeos durante los siglos XVIII-XIX. Se puede resumir la historia así: el marinero inglés Inkle fue salvado, después de naufragar en una de las pequeñas islas caribeñas, por la doncella indígena Yarico. La pareja logró escapar a Barbados. Aquí, “*Sr. Tomás Inkle, en llegando a Territorios Ingleses, reflexionó seriamente sobre su Tiempo*

perdido, y ponderó cuántos días de Interesses de Dinero había perdido en su Estancia con Yarico. Mui pensativo tuvo aquesto al Joven, y mui preocupado con la Relación que daría a sus Amistades de su Periplo. Tras de estas Consideraciones, el prudente y frugal Joven vendió a Yarico a un Mercader...; aunque la pobre Muchacha, para inclinarlo a Commiseración, díxole, que estaba Preñada; pero él usó la Información para encarecerla.” En las elaboraciones más tardías, la historia se deslizó en un arranque de sentimentalismo burgués que sirvió para dramatizar los vicios de ingratitud e infidelidad en una escena exótica. Pero la versión original de Steele, aunque en tono irónico, se aprobaba e incluso se alababa la deliberación sana del varón europeo más que las virtudes espontáneas de la mujer salvaje americana.

Se puede decir que, mientras que en los textos de Vespucio la América feminizada, rapaz, agresiva y antropófaga, amenazaba los conquistadores blancos, dos siglos después, la historia de Inkle e Yarico presentaba el triunfo final de “civilización” y “razón” masculinas. Y así, simbólicamente, se cumplió la conquista del Nuevo Mundo.

BIBLIOGRAFÍA

EDICIONES DE FUENTES

Cartas de particulares a Colón y relaciones coetáneas. 1984. GIL, Juan y Consuelo VARELA (eds.). Madrid: Alianza Editorial.

COLÓN, Cristóbal. 1986. *Los cuatro viajes. Testamento.* VARELA, Consuelo (ed.). Madrid: Alianza Editorial.

HAKLUYT, Richard. 1598-1600. *The Principal Navigations, Voyages, Traffiques, and Discoveries of the English Nation.* London. 12 vols.

LIGON, Richard. 1657. *True and Exact history of the Island of Barbados.* London.

SEPÚLVEDA, Juan Ginés de. 1941 (1545). *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los Indios.* (Ed. orig. Democrates Alter). MENÉNDEZ Y PELAYO, Marcelino y Manuel GARCÍA PELAYO (eds.). México: Fondo de Cultura Económica.

VESPUCCI, Americo. 1986. *Cartas de viaje.* FORMISANO, Luciano (ed.). Madrid: Alianza Editorial.

OBRAS SECUNDARIAS

BUCHER, Bernardette. 1981. *Icon and Conquest: A Structural Analysis of the Illustrations of de Bry's Great Voyages.* Trad. Basia Miller Gulati. Chicago: University of Chicago Press.

BURKE, Peter. 2004. *Languages and Communities in Early Modern Europe.* New York: Cambridge University Press.

CERTEAU, Michel. 1985 (1975). *La escritura de la historia.* Trad. Jorge Lopez Moctezuma. México: Universidad Iberoamericana.

ELIAS, Norbert. 1987 (1939). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Trad. Ramón García Cotarelo. México: Fondo de Cultura Económica.

FELSENSTEIN, Frank (ed.). 1999. *English Trader, Indian Maid: Representing Gender, Race, and Slavery in the New World. An Inkle and Yarico Reader.* Baltimore: Johns Hopkins University.

FONSECA, Vanessa. 1995. Visión y trazo de América: la erotización del continente. *Revista*

- Reflexiones*, 1995, no. 30. (<http://reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/documentos/30/vision.pdf>)
- HADLEY, Dawn M. 1999. Introduction: Medieval Masculinities. In HADLEY, Dawn M. (ed.), *Masculinity in Medieval Europe*, pp. 1-18. London: Longman.
- HALE, John. 1993. *The Civilization of Europe in the Renaissance*. London: HarperCollins Publishers.
- HULME, Peter. 1986. *Colonial Encounters: Europe and the Native Caribbean, 1492-1797*. London: Methuen.
- KÖLLMANN, Erich – WIRTH, Karl- August. 1967. Erdteile. In *Reallexikon zur deutschen Kunstgeschichte*, pp. 1107-1202. Vol. 5. München: Zentralinstitut für Kunstgeschichte.
- LÓPEZ DE GÓMARA, Francisco. 1979 (1552). *Sex, Gender and Society*. GUIRRA LACROIX, Jorge (ed.), Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- MORANT, Isabel. 2005. Hombres y mujeres en el discurso de los moralistas. Funciones y relaciones. In ORTEGA, Margarita – LAVRIN, Asunción – PÉREZ CANTÓ, Pilar (coords.), *Historia de las mujeres en España y América Latina*, Vol. II: El Mundo Moderno, pp. 27-61. Madrid: Ediciones Cátedra.
- OAKLEY, Ann. 1972. *Sex, Gender and Society*. London: Maurice Temple Smith.
- PASTOR, Beatriz. 1983. *Discurso narrativo de la conquista de América*. Habana: Casa de las Américas.
- PASTOR, Beatriz. 1996. *El Jardín y el Peregrino: Ensayos sobre el Pensamiento utópico latinoamericano, 1492-1695*. Amsterdam: Editions Rodopi.
- POLIŠENSKÝ, Josef. 1991. Anacaona y Malinche, o el Nacimiento del Nuevo Mundo. *Ibero-Americana Pragensia*, 1991, vol. 25, pp. 11-18.
- PRICE, Lawrence Marsden. 1937. *Inkle and Yarico album*. Berkeley: University of California Press.
- RABASA, José. 1993. *Inventing America: Spanish Historiography and the Formation of Eurocentrism*. Norman: University of Oklahoma Press.
- SCHMALE, Wolfgang. 2001. *Geschichte Europas*. Wien – Köln – Weimar: Böhlau Verlag.
- SCOTT, Joan. 1990 (1986) El género: una categoría útil para el análisis histórico. In AMELANG, James – NASH, Mary (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, pp. 23-56. Trad. Eugenio PORTELA – Marta PORTELA. Valencia: Ediciones Alfonso el Magnánimo.
- SEED, Patricia. 1995. *Ceremonies of Possession: Europe's Conquest of the New World, 1492-1640*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TODOROV, Tzvetan. 1997 (1982). *La conquista de América: el problema del otro*. Trad. Flora Botton Burlá. Buenos Aires: Siglo XXI.
- VEGA, Carlos B. 2003. *Conquistadoras: Mujeres Heroicas de la Conquista de América*. Jefferson: McFarland & Company.
- ZAMORA, Margarita. 1993. *Reading Columbus*. Berkeley: University of California Press

COMUNICACIONES



LOS INGREDIENTES SECRETOS DE VANESSA MONTFORT

Athena Alchazidu

Universidad Masaryk de Brno

Resumen

Cuando en 2006 Vanessa Montfort ganó el Premio Ateneo Joven de Sevilla, tanto los críticos como los lectores aplaudieron a la joven novelista, y su novela *El ingrediente secreto* se convirtió en una auténtica revelación. Las reseñas llenas de elogios no escatimaban palabras de reconocimiento y una gran admiración. La autora ha llamado la atención merecida a su primera novela gracias a un estilo equilibrado, un lenguaje rico y una estructura de la obra compleja y bien trabajada. Y eso no era todo. Vanessa Montfort además sorprendió con una maestría singular, con la que maneja uno de los temas más dolorosos de la literatura española moderna: el tema de la Guerra Civil. Desde una perspectiva de la generación joven dada por la distancia temporal de los hechos bélicos, la escritora ofrece una visión sobria, liberada de sentimentalismos, rencores o resentimientos. Vanessa Montfort, representante de la generación literaria más joven, es, sin duda, una autora sumamente interesante y una de las promesas literarias más grandes de la literatura contemporánea española.

Palabras clave

Literatura española, narrativa contemporánea, la novelística de Vanessa Montfort.

THE SECRET INGREDIENTS OF VANESSA MONTFORT

Abstract

When in 2006 Vanessa Montfort won Premio Ateneo Joven de Sevilla, one of the most prestigious Spanish literary awards, critics as well as the readers applauded the young novelist with great enthusiasm. Her novel *The Secret Ingredient* turned to be an authentic revelation. The reviewers used almost exclusively words full of admiration and appreciation. The writer managed to call the attention to her novel thanks to a balanced style, a rich language and an interesting and well conceived structure of the novel. And that was not all. Vanessa Montfort moreover surprised with a unique skill, with which she handles one of the most painful topics in the Spanish modern literature - the topic of the Spanish Civil War. Vanessa Montfort is without doubt one of the most outstanding representatives of the youngest literary generation and the biggest promise of the contemporary Spanish literature.

Key words

Spanish Literature, contemporary narrative, the novel of Vanessa Montfort.

LOS ANTECEDENTES: LA NOVELÍSTICA DE LA GENERACIÓN X

La escena española últimamente está experimentando un período relativamente tranquilo marcado por una cierta espera de una posible ruptura que, tal vez, indique los nuevos caminos y rumbos de la narrativa actual. Esta tranquilidad resulta aún más llamativa, sobre todo en comparación con el período agitado de los años noventa, cuando aparecieron nuevos escritores de la generación literaria más joven, la llamada Generación X. El surgimiento de la novelística de esos autores en aquella época tuvo una enorme fuerza sorprendente, comparable con el efecto de una explosión inesperada.

La Generación X está representada por una serie de autores que publicaron sus primeras obras en la última década del siglo XX. Destacan entre ellos José Ángel Mañas, Ray Loriga, Lucía Etxebarria, Martín Casariego y Luis Magrinyá. Cada uno de estos autores tiene su propio estilo, cada uno parte de unos supuestos estéticos y filosóficos muy diversos. Les unen, sin embargo, los mismos temas, entre los que predominan, sobre todo, tres núcleos temáticos: la crisis de las relaciones interpersonales, la vida en el anonimato de una sociedad consumista, y la conciencia del desarraigo, la posición marginalizada del individuo que no puede o no quiere incorporarse a la sociedad en la que le ha tocado vivir.

Los procedimientos narrativos por los que optan estos autores son sobre todo una técnica que hace recordar la estética particular del “videoclip“ basada en un cambio muy rápido de diversas imágenes sucesivas. En la narrativa esa concepción se refleja en la preferencia por estructurar los textos en unos fragmentos -unas viñetas particulares- que representan unos pequeños elementos constitutivos, relativamente independientes, entrelazados entre sí mediante un hilo más o menos fuerte. Como si se tratara de las diversas tomas de cámara, en las que consiste la película final. Pues la influencia del arte fílmico en la narración de dichos autores salta a la vista, constituyendo uno de los rasgos más llamativos. Dicho sea de paso que muchos de estos autores escriben guiones cinematográficos y de televisión, por lo cual tienen una experiencia directa con el mundo del cine que influye su escritura.

En cuanto a los medios de expresión es propia a esta generación cierta postura de arrogancia, incluso una deliberada intención de provocar, sin preocuparse por las consecuencias, sin tomar en cuenta que pueden herir, insultar y ofender a los demás. Este hecho queda además muy bien reflejado, entre otras cosas, en el uso de un lenguaje vulgar, crudo y brusco. En este sentido, representa un ejemplo por excelencia la obra de José Ángel Mañas; en concreto, su novela *Historias del Kronen*, finalista del Premio Nadal del 1994.

Este escritor publicó cuatro años más tarde en la revista *Ajoblanco* un artículo, con el que contribuyó a los debates sobre el estado de la literatura española de aquellos años. Partiendo de una posición de una abierta provocación, el joven autor (apenas contaba con unos veintisiete años) iba formulando sus ideas sobre una necesidad revitalizadora de la literatura española. Pues aprovechaba la ocasión para atacar las estructuras tradicionales, y a los portavoces de la Literatura oficial, representada por los “iconos“ -o como él les llama “las vacas sagradas“-, como p. ej. Camilo José Cela. Deja sonar su voz de protesta en contra de lo establecido, clamando el derecho a su propia visión del mundo, de la vida y de la propia literatura. Sus conceptos, incompatibles con las posturas de la generación literaria de los autores consagrados, le conducen a declarar la “Blietzkrieg punk“, el estallido de la “Guerra Zibil literaria“. Precisamente esa ostentosa forma de violar todas las normas de ortografía se

convierte en un recurso inconfundible que simbólicamente alude a la oposición, a la rebelión y a la ausencia absoluta de voluntad a someterse al dictado de la tradición.

VANESSA MONTFORT, UNA GRAN PROMESA LITERARIA

En la segunda mitad de la primera década del nuevo milenio, la Generación X deja paso a una nueva generación literaria -algunos la llaman la Generación del desencanto-, entre cuyos miembros destaca una mujer: Vanessa Montfort. Si los ingredientes propios de la Generación X se basan en la provocación y la arrogancia, Vanessa Montfort, la nueva promesa de la narrativa contemporánea, opta por todo lo contrario. Siguiendo un camino mucho más humilde y tranquilo se empeña en demostrar la buena voluntad y el esfuerzo a realizar un “encuentro” generacional para poder reivindicar el pasado.

El principio de la trayectoria literaria de Vanessa Montfort está relacionado casi exclusivamente con el teatro. La autora además cuenta con la interesante experiencia de haber participado en talleres de teatro dirigidos por famosos dramaturgos de nombres sonoros, como es el caso de Harold Pinter o Tom Stoppard.

Sin embargo, el gran éxito viene sobre todo con su primera novela, titulada *El ingrediente secreto*, galardonada con un prestigioso premio para los novelistas noveles. La obra fue muy bien acogida tanto por los lectores como por la crítica. Lo dicho ilustra muy bien la frase de Javier Blásquez con la que concluye su reseña: “El *Ingrediente secreto* es una de esas novelas que a uno le hubiese gustado no haber leído. Es sencillamente una de esas novelas que a uno le hubiese gustado haber escrito.” (Blásquez, web cit.). Un autor que acaba de publicar su primera novela no puede soñar con más.

¿A qué se debe el éxito de la obra? Primero hay que decir que la autora tiene un estilo elaborado, su lenguaje literario es fresco, y cultivado, a la vez. Y sobre todo sorprendentemente rico abarcando una amplia gama de registros, desde los académicos hasta los más coloquiales.

En cuanto a la temática, la autora con su novela contribuye al debate sobre la Guerra Civil y sus consecuencias en la sociedad española. Hay que decir que se trata de un tema palpitante que hasta hoy día sigue manteniéndose vivo, y pertenece a los más observados que preocupa a todas las generaciones. Vanessa Montfort de una forma sofisticada contrapone en la novela las distintas perspectivas, por un lado la de la generación mayor, que ha vivido aquellos tiempos dramáticos -que para ellos siempre tendrán una enorme carga emotiva y dolorosa-, y, por otro lado, se refleja la postura ante los hechos de los representantes de la generación joven desprovista de cualquier tipo de sentimentalismo.

La Guerra Civil es, sin duda alguna, un evento que ha marcado a los españoles más que cualquier otro acontecimiento en la historia moderna. Incluso se puede decir que sus reminiscencias dejan en las sucesivas generaciones unas profundas huellas, que con el paso del tiempo no se desvanecen. Para los extranjeros puede resultar incluso asombroso el descubrir que aún ahora, después de haber pasado tanto tiempo, los nefastos años de la contienda siguen representando un tema muy actual. Quizá lo más sorprendente es el hecho de que este tema resulta muy vivo incluso para las generaciones jóvenes, que no han vivido ni la

época franquista, y mucho menos la Guerra Civil, por lo cual no se pueden inspirar en una experiencia personal. La Guerra Civil, en cierto modo, representa una herida abierta que no se cicatriza, y que con el paso del tiempo, se convierte en un trauma. Es una pesadilla fuertemente arraigada en la conciencia de los españoles. Basta con ver las larguísimas listas de títulos que cada año se publican sobre esta temática en España. No se trata tan sólo de trabajos especializados en historia, sino además de numerosas novelas, cuentos y obras de teatro. Asimismo abunda el número de las películas.

Entre los títulos bibliográficos destaca precisamente la novela de Vanessa Montfort. Desde las primeras páginas emana el afán por entender el propio pasado para poder enfrentarlo. Y para ello es necesario volver la mirada atrás para ver cuál era el origen de las cosas.

En la novela aparecen dos niveles temporales que corresponden a la vida de los dos personajes principales. Por un lado se nos presenta la protagonista Eva Alcocer, una mujer joven, cuya historia personal se desarrolla en la sociedad postmoderna del Madrid contemporáneo. Y por otro lado, la historia del personaje de su padre -un hombre mayor que cumplió los noventa-, que se comienza a desarrollar en el período de la preguerra. Esos dos hilos, a pesar de estar separados por una distancia temporal, se entrecruzan y se entrelazan. “No es fácil saber dónde comienza esta historia porque no se trata de una sustancia simple. Es un compuesto, una extraña aleación de dos vidas que partieron de lugares distintos pero iguales, en dos épocas muy diferentes, pero idénticas.” (Montfort, 2006, p. 15)

El argumento de la novela está ambientado en Madrid. La ciudad está retratada de una forma minuciosa y detallada con una sensibilidad extraordinaria, de modo que Madrid deja de ser un mero escenario en el cual se desarrolla el argumento, para convertirse en otro personaje importante con vida propia.

Entre los “ingredientes” esenciales de la novela, que llaman la atención, dominan precisamente una sensibilidad y una sensualidad singulares, gracias a las que se pueden apreciar unos matices íntimos, potenciados además por el uso de un lenguaje sencillo y a la vez poético, en algunos casos sutilmente lírico que cautiva al lector ya desde el primer párrafo.

“Una vez alguien me dijo que había encontrado la fórmula de la felicidad. Yo no le creí, por eso me senté a escucharle. Cae la carta a mis pies y escalo los peldaños del sótano que me conducirán por fin hasta el presente. Lo hago despacio, para que esta humedad negra se me quede adentro. Este lugar contiene ya todo lo que soy pero también lo que es él. Camino dejando que la oscuridad me devore lentamente. No enciendo la luz. No me hace falta. Conozco muy bien los caminos.

Qué es el presente sino el pasado mas un día. En las lámparas de aluminio se mecen las telarañas deshabitadas y los grandes hornos dormidos mucho tiempo atrás me enseñan ahora sus terribles bocas pasmadas y frías, como si no pudieran creerse que soy yo. Que ahora ha llegado mi turno. ¿Por qué estoy aquí? Porque hasta aquí ha llegado el viaje que comencé hace ahora un año; el camino que me conducirá hasta el Ingrediente Secreto.”(Montfort, 2006, p. 13)

Y precisamente esta idea del presente formado por el pasado mas un día representa un eje central alrededor del cual están estructurados los demás componentes. La narración, igual que

una telaraña, forma un tejido complejo cuyos numerosos hilos independientes están representados por acontecimientos importantes en la vida de los protagonistas. Es un tejido fino, que no obstante, logra cumplir con su propósito original: atrapar al lector. Y éste se ve obligado a seguir el juego, ya que durante la lectura va buscando cabos sueltos para poder atarlos según la lógica de la sofisticada red.

“Esta es una historia. La historia que puedo contar ahora que entiendo que no tengo que dar mi vida por sentado, que somos lo que amamos, y no lo que nos ama, que la vida hay que provocarla y, si es necesario, apartarse de los caminos de la consciencia y aceptar el diálogo forzoso del corazón con el cerebro, del juicio con el credo. Recuperar ese pulso interior que nos invita a alterar el mundo. Pasión. Sí, pasión.

¿Una historia es como fue o como se la recuerda?

(...)

Sabemos que el pasado vuelve en forma de presente y navegamos por los calendarios para ser testigos de la vida de los otros. Lo que algunos han querido llamar: la memoria.”(Montfort, 2006, pp. 14-15)

La protagonista emprende el largo camino de conocimiento que conduce a un sinfín de puertas detrás de las cuales se esconden secretos muy variados. Y precisamente esa dificultad, o más bien la imposibilidad, de abrir todas estas puertas y buscar respuestas satisfactorias al infinito número de preguntas, se convierte en un reto que fomenta la curiosidad de la protagonista y le impulsa a seguir el camino. Con esa sensación se adentra en la oscuridad del pasado y continúa bajando los peldaños uno tras otro. De esta forma traspasa la frontera invisible del tiempo, intentando llegar a sus propias raíces.

A diferencia de la postura de un radical distanciamiento con el que los personajes de la Generación X se alejan de sus padres y en general de la generación mayor, el personaje de Eva representa a una joven que se empeña en entender el porqué de los numerosos problemas dolorosos de su país que tienen sus raíces en la historia nacional. Frente a la postura de Carlos, protagonista de *Historias del Kronen* de Mañas, para quien el pasado es “aburrido” y los recuerdos de su abuelo “el rollo de la guerra” (Mañas, 1994, pp. 83-84), Eva es una joven quien intenta entenderse a sí misma a través de su pasado. El personaje reflexiona así sobre una situación decisiva que la empujó a interesarse por la historia de su padre: “Una vez, durante una de esas veladas de televisión dominguera nos había dicho que cuando moría un viejo era como si ardiera una biblioteca. Ahora no recuerdo el autor de esa frase pero él lo había convertido en un lema. Lo que sí recuerdo es lo que le contesté aquella tarde: «Papá, yo no voy a permitir que arda esta biblioteca.»”(Montfort, 2006, p. 39)

CONCLUSIÓN

La novela de Montfort ofrece al lector una la posibilidad de participar en el proceso apasionante de descubrimiento de cuál es ese “ingrediente secreto”, ese elemento básico, esencial, que nos hace falta para poder encontrar la fórmula del equilibrio personal –si no directamente la de la felicidad-. Se trata de esa última pieza clave que nos hace falta para completar el mosaico para que podamos entender lo que representa. Y se trata precisamente de esa pieza que, una vez puesta en su sitio correspondiente, nos permite ver el mosaico en su complejidad y descodificar correctamente la imagen que antes era sólo una acumulación de

múltiples manchas incomprensibles. Aplicado a la vida del personaje, esta pieza clave es el pasado, y, una vez colocada en su sitio correspondiente de su historia, le hace posible no solamente ver de una forma global su propia existencia, sino además interpretar correctamente su sentido. Para concluir, podemos confirmar que la obra de Montfort es una novela fascinante que merece ser incluida entre aquellas “llamas” que en los lectores alimentan el fuego de la pasión por la literatura.

BIBLIOGRAFÍA

- MAÑAS, José Ángel. 1994. *Historias del Kronen*. Barcelona: Destino.
- MAÑAS, José Ángel. 1998. “Literatura y punk. El legado de los Ramones.” *Ajoblanco*. Número 108, pp. 38-43.
- MÁRQUEZ, Carlos F. Domingo 16 de julio 2006. “La juventud actual no cree en la política, pero está comprometida.” In *La Jornada Michoacán*, pp.17-20.
- MONTFORT, Vanessa, 2006. *El ingrediente secreto*. Madrid: Editorial Algaida.
- PLAZA, José María. Marzo 2007. “99 Novísimos.” *Leer*, pp. 40-41.
- RONDÓN, José María. Viernes 23 de junio de 2006. “Ateneo de Sevilla, en femenino plural.” *El Mundo*, p. 67.
- SANTOS, Care. Diciembre de 2006. “El ingrediente secreto.” *El cultural*, p.26.
- SUÁREZ, Eduardo. Jueves 9 de agosto de 2007. “Una española en el West End”. *ABC*, pp. 39-40.

WEBOGRAFÍA

- BLÁSQUEZ, Javier. “Vanessa Montfort. *El ingrediente secreto*.” Disponible en: http://www.babab.com/no31/vanessa_monfort.php (4 de octubre de 2008)
- MONTFORT, Vanessa. “Cuando el presente es el pasado mas un día”. Disponible en: <http://www.jazztelia.com/libros/post/2006/11/17/ganadora-del-premio-ateneo-joven-novela-vanessa-montfort> (4 de octubre de 2008)
- RUBIO, Chema. “*El ingrediente secreto* de Vanessa Montfort.” Disponible en: <http://www.comentariosdelibros.com/articulo-el-ingrediente-secreto-de-vanessa-montfort-57a125u3s.htm> (4 de octubre de 2008)

COMPETENCIA INTERCULTURAL: CULTURA ESPAÑOLA EN LAS MANOS DEL PROFESOR

Miroslava Aurová

Universidad de la Bohemia del Sur, České Budějovice

Resumen

El objetivo de mi contribución es compartir algunos puntos de partida para reflexionar sobre las maneras de manejar el concepto de la interculturalidad en el aula de E/LE y, sobre todo, compartir algunas ideas y actividades en las que se desarrolla dicha competencia. Se ofrecen actividades que parten de una lectura (*El sombrero de tres picos*) y de las llamadas comparaciones estereotipadas.

Palabras clave

Competencia intercultural, actividades didácticas, lectura, comparaciones estereotipadas.

INTERCULTURAL COMPETENCE: SPANISH CULTURE IN PROFESOR'S HANDS

Abstract

The aim of the contribution is to share some reflections on the possible ways of handling the concept of intercultural skills in the class of Spanish/2L, and, specially, to share some ideas and didactic activities by which the intercultural skills may be developed. Activities on the basis of reading (*El sombrero de tres picos*), activities of the so called stereotyped comparisons.

Key words

Intercultural skills, didactic activities, reading, stereotyped comparisons.

1 LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

La competencia intercultural tiene ya su posición fija y, desde luego, merecida, entre las competencias del usuario/alumno de una LE, según el *Marco Común de Referencia*. Es decir que mientras que en las décadas anteriores los planteamientos teóricos o teórico-prácticos enfocaban especialmente las competencias lingüísticas, como la gramática, léxica, ortografía, ortoépica, etc., o las competencias expresivas (expresión oral/escrita), interactivas, etc., en los últimos años, dentro de las concepciones de multiculturalidad, se dedica una especial atención a las competencias social (sociolingüística), pragmática (pragmalingüística), cultural e intercultural.

Es lógico que los didácticos pregunten por la necesidad de las competencias cultural e intercultural, y que intenten sentar las bases metodológicas de estas competencias. Y es lógico que lo hagan partiendo de los conceptos de educación generales por una parte, y de los conceptos lingüísticos, por otra parte.

La relación de lo cultural y lo lingüístico atraía atención de muchos lingüistas, que en el fondo llegaron a coincidir en reconocer la interacción de ambas áreas de la actividad humana. Así, para Coseriu (1986, p. 63) „... *la lengua está íntimamente relacionada con la vida social, con la civilización, el arte, el desarrollo del pensamiento, la política; en una palabra, con toda la vida del hombre*“. Similarmente, Casado Velarde (1991, p. 47) afirma que „*concebida como institución, la lengua influye sobre los individuos de manera no diferente a las leyes y a las costumbres que, tras haber nacido por razones histórico-culturales, influyen innegablemente sobre la cultura*“.

Ahora bien, sabiendo que lo lingüístico y la cultural está íntimamente relacionado hemos de definir, al menos por objetivos de la didáctica, lo que abarca *la cultura*. En este aspecto me limitaré a una simple distinción entre lo que Wardhaugh (1992) llama *la cultura alta*, que abarcaría la música, la literatura, las artes plásticas, el baile, etc., frente a lo que se podría denominar *la cultura en sentido amplio*, que incluiría cualquier actividad humana, la civilización y la cultura material. Esta división simplificada me servirá como punto de partida para el objetivo de mi contribución, es decir, para reflexionar sobre la actuación del profesor del español que debería y tiene que desarrollar la competencia intercultural. De hecho, el objetivo de mi contribución es proporcionar ejemplos prácticos de cómo el profesor podría concebir la cuestión de la cultura española y cómo podría desarrollar las actividades que conducen hacia la adquisición de la competencia intercultural. Para conseguir este objetivo parto de los siguientes tres postulados sobre la necesidad de la competencia intercultural:

1. Conocer la cultura española („cultura“ en el sentido de normas de comportamiento) servirá para evitar el choque intercultural.
2. Conocer la cultura española („cultura“ en el sentido de la *cultura alta*) servirá *simplemente* para el proceso de socialización y educación
3. Conocer la cultura española („cultura“ en todos los sentidos) servirá para un mejor dominio de las herramientas lingüísticas.

En las siguientes líneas intentaré comentar brevemente estos tres puntos de partida y proponer un posible desarrollo de cada componente. Los ejemplos que voy a dar están elaborados a base de mi experiencia con la realización de las clases tanto a nivel escolar como al universitario; este último en las clases de métodos de enseñanza para futuros profesores del español.

2 EL CHOQUE INTERCULTURAL

Un pequeño acercamiento a las normas del comportamiento que difieren en cada nación tienen su lugar en la mayoría de los manuales del español. Sin embargo, es el profesor sobre el que cae la responsabilidad de desarrollar la competencia intercultural, ya que los autores de los manuales de procedencia española desconocen a los „clientes“ de tales manuales, por lo cual dejan algunos aspectos sin explicar. Es el profesor, otra vez, que tiene que ir explorando los sistemas de cada signo cultural que aparezca en el manual, analizando todos sus componentes. Miquel (1999, p. 39-40) explica este análisis sistemático con un ejemplo de los componentes del campo del restaurante:

(1) Componentes del campo del restaurante

- horarios
- decorado (elementos recurrentes)
- trato con el camarero
- esquema cultural de la comida → posición relativa de los elementos del campo/combinaciones posibles
- carta/menú/tapas: actuación
- petición
- de qué hablar y cuándo
- café, copa y puro
- pagar
- duración
- despedida

En las clases de didáctica del español realizadas en el Instituto de Romanística, los estudiantes eligen un signo cultural (en la mayoría de los casos prefieren las fiestas más importantes, como las Navidades, las Pascuas, etc.) e intentan dividirlo en diferentes componentes que, según sus conocimientos sobre la cultura española, son diferentes de los checos y que se merecen un trato especial por parte del profesor. Si el (futuro) profesor es consciente de estos procedimientos, podrá proporcionar a sus (futuros) alumnos suficiente material y sugerencias para signos culturales y normas de comportamiento relevantes. En este punto recomiendo una reflexión sobre comportamientos culturales diferentes, con la que introduce a la problemática del choque intercultural Lourdes Miquel (1999, p. 28-33). En su artículo nos ofrece las peripecias de un español, de nombre Gúrbez, que viaja a Guiriland. No preparado, se encuentra en situaciones en las que no sabe descodificar y explicarse el comportamiento de la gente de Guiriland. Luego siguen dos descripciones: la primera la hace Gúrbez de regreso a España, la otra presenta la imagen que Gúrbez ha dejado en Guiriland. El texto ofrece una reflexión sobre el porqué del desarrollo de la competencia intercultural, y como una reflexión introductoria al tema les sirve a los estudiantes. Por razones de espacio me he limitado a una mera información sobre esta publicación; a los interesados les recomiendo la publicación monográfica de la serie *Carabela*, dedicada al tema de la lengua y la cultura, en la que aparece el artículo de Lourdes Miquel, que contiene la historia de Gúrbez.

3 LA CULTURA ALTA

Parece que la cultura en el sentido de „cultura alta“ tiene cada vez menos espacio en las clases, quizá por se „elitista“: según la argumentación de los niños, el que escucha música clásica, lee lectura obligatoria de autores clásicos, al que le gustan representaciones de teatro o, peor, de baile, es un „despistado“ o al menos „un poco raro“. Por otra parte, en los seminarios de didáctica del español, tras haber discutido el tema y el estado actual del problema, concluyeron los estudiantes universitarios que, en su opinión, el punto problemático no será la cultura por sí misma, sino la manera de presentarla. En los siguientes párrafos propongo una actividad que he realizado ante un auditorio variado, en las *Jornadas de la cultura española*, que tuvo lugar en abril de 2008 en České Budějovice.

Muy brevemente, la presentación tenía forma de una investigación policial, con dos sospechosos, que tenían en común un *corpus delicti*, un sombrero de tres picos. De la investigación resultó que uno era responsable de escribir una novela corta, el otro de componer música: Pedro Antonio de Alarcón y Manuel de Falla (véanse las fichas 1 y 2). Para unir los dos géneros de la „cultura alta“, es decir la literatura y la música, se presentó al público la descripción del corregidor, uno de los protagonistas, y, consecuentemente, los participantes buscaron el motivo melódico en la obra de Manuel de Falla: al oír una melodía que les parecía reflejar la descripción del corregidor, levantaban la mano.

Ficha 1:

Causa § 1: El sombrero de tres picos

- Testigos en el aula
- Sospechoso nº 1:
Pedro Antonio de Alarcón



§ 1833-1891
§ realista
§ textos digitalizados:
<http://www.cervantesvirtual.com/>

FOTO:

Ficha 2:

Causa § 1: El sombrero de tres picos

- 2º sospechoso
Manuel de Falla



§§ 1876-1946
§§ París, Granada,
Argentina

<http://www.manuelefalla.com/>

El sombrero de tres picos parece ser un material idóneo para explotar, ya que abarca varios géneros: la literatura, la música, el baile y la cinematografía con sus productos respectivos, es decir, la novela corta, la sinfonía y el baile, y una representación teatral checa, emitida por la televisión. Así que partiendo de la lectura podemos llegar diferentes géneros. La novela costumbrista de *El sombrero de tres picos*, con su estilo, contenido y tamaño se ofrece como lectura idónea a cuya base el profesor podría ir desarrollando temas culturales, dado que el texto contiene abundantísimas alusiones con las que invita al profesor a hacer comentarios sobre la cultura material, historia, costumbres, geografía, etc.:

- (2) *Když se paní Frasquita ocitla z Navarry v oné samotě, nepřijala andaluské mravy a velmi se lišila od zdejších venkovanek. Strojila se prostěji, jednodušeji a vkusněji než ony; umývala se častěji a dovolila slunci i vzduchu, aby laskaly její obnažená ramena a holý krk. Nosila bezmála tehdejší **panský kroj**, šat žen **Goyových**, šat **královny Marie Luisy**.*

Otro aspecto que se podría aprovechar en la clase, son los diálogos, llenos de humor y expresiones muy vivas, que subrayan el tono relajado de la narración:

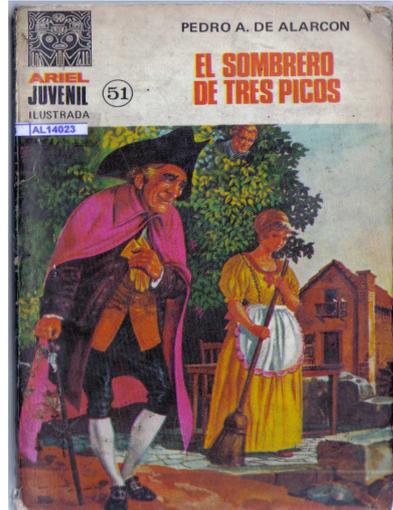
- (3) - ¡Pues sí, Frasquita! (decía el tío Lucas desde lo alto de la parra): el señor corregidor está enamorado de ti de muy mala manera...
- Ya te lo dije hace tiempo (contestó la mujer del Norte)... ¡Pero déjalo que pene! - ¡Cuidado, Lucas, no te vayas a caer!
- Descuida: estoy muy bien agarrado... - También le gustas mucho al señor...
- ¡Mira! ¡no me des más noticias! (interrumpió ella.) - ¡Demasiado sé yo a quién le gusto y a quién no le gusto! ¡Ojalá supiera del mismo modo por qué no te gusto a ti!
- ¡Toma! Porque eres muy fea ... - contestó el tío Lucas.
- Pues oye... ¡fea y todo, soy capaz de subir a la parra y echarte de cabeza al suelo!
- Más fácil sería que yo no te dejase bajar de la parra sin comerte viva...!

Además, como hay traducciones al checo, el profesor podría trabajar con textos paralelos. La edición española del año 1960 contiene un comentario y vocabulario, elaborado por Vladimír Hvizďala. En la serie de *Světová četba* se publicó la versión checa de Zdeněk Šmíd (1958, tomo 166). Su traducción es muy lograda, no pierde ni la dinámica ni el plan humorístico, lo cual manifiesta la siguiente muestra:

- (4) *En cuanto al indicado grotesco donaire del señor corregidor, consistía (dicen) en que era cargado de espaldas..., todavía más cargado de espaldas que el tío Lucas..., casi jorobado, por decirlo de una vez; de estatura menos que mediana; de mala salud; con las piernas arqueadas y una manera de andar sui generis (balanceándose de un lado y otro y de atrás hacia adelante) que sólo se puede decir con la absurda fórmula de que parecía cojo de los dos pies.*
- (5) *A ten pitvorný vzhled pana korregidora byl prý zaviněn tím, že byl korregidor nahrblý..., ještě pochýlenější než strýc Lukáš..., a máme-li pravdu říci, hrbatý. Postavy byl méně než prostřední, takový vám hubeňous chatrného zdraví, človíček s křivýma nohama a chůzí sui generis, kolébat' se slovný korregidor se strany na stranu a odzadu kupředu, což se dá vypodobnit jenom nesmyslným rčením, že vlastně kulhal na obě nohy.*

Precisamente esta descripción servirá para identificar al corregidor en la muestra de la sinfonía; además nos podemos apoyar en algunos „retratos“ del corregidor:

Ficha 3:



4 LO CULTURAL Y LO LINGÜÍSTICO. INFILTRACIÓN DE LA CULTURA EN EL MATERIAL LINGÜÍSTICO

Es obvio que el comportamiento y pautas culturales se reflejan en la lengua; de ahí que la competencia intercultural esté estrechamente relacionada con la competencia lingüística. Al actualizar la competencia lingüística, produciendo cadenas acústicas con cierto significado e intención, necesitamos comprender todas las circunstancias que puedan aparecer en la comunicación. Una línea de este aspecto se desarrolla en los saludos, las expresiones de cortesía, etc., y sirve para actuar correctamente en las situaciones extralingüísticas. Hay una otra línea que no conduce a situaciones extralingüísticas, como dar gracias, despedirse, etc., sino que se desarrolla en el plan que yo llamaría *intra lingüístico*, ya que la dirección de la influencia viene desde la cultura (en el sentido amplio) hacia la lengua. Los acontecimientos culturales, la cultura alta, la televisión, la política, los *sitcoms*, etc. proporcionan material que, según su fuerza expresiva, pueda infiltrar en la lengua. Como un ejemplo me sirve el siguiente diálogo (oído hace poco tiempo en un bar):

- (6) - *Tak jak´s dopad´?*
- *No, nic moc. **Jak sedlák u Chlumce.***
- *Prosímte, dyť si byl na ně připravenej...*
- *No to víš. Byla tam jedna taková, ta mě zmáčkla jak **Jílková v Kotli** a už sem šel. **Jak Hujer, metelescu blescú.***
- *No a nezkusil´s **třicet kapříků?***
- *Tak votrlej jak **Standa Grosů** nejsem!*

Me imagino lo difícil que es para un extranjero enfrentarse con una conversación de este tipo, llena de alusiones a historia, política, cinematografía, programas de la televisión, etc. Desde luego, este comportamiento lingüístico es universal, i.e. lo encontramos en todas las lenguas históricas, el hablante se comporta de manera sumamente económica, ya que usa elementos prefabricados, y, además, se comporta de manera sumamente social, ya que refiere a la realidad extralingüística compartida por los hablantes, con lo cual precisa a qué grupo social pertenece o a qué grupo social le gustaría pertenecer (en el sentido de grupo de referencia según la sociolingüística).

La lengua española tiene todo un arsenal de procedimientos que sirven para matizar estilísticamente lo enunciado; de ellos he elegido las llamadas comparaciones estereotipadas, que ofrecen varios acercamientos didácticos. En las actividades didácticas en el curso de didáctica trabajamos con las comparaciones estereotipadas, cuyo rasgo lingüístico principal contrasta con el checo en usar grado comparativo con la expresión *más que*, mientras que el sistema checo compara mediante la expresión *tak jako* („tan como“ o „igual que“). Además, las comparaciones estereotipadas se pueden dividir, según sus marcas estilísticas, en (i) comparaciones estilísticamente „neutrales“, (ii) comparaciones estilísticamente marcadas, y (iii), comparaciones marcadas, culturalmente condicionadas:

(7) Comparaciones estilísticamente neutrales

- *más bueno que pan*
- *más blanco que la pared*
- *más largo que el día sin pan*
- *más difícil que buscar una aguja en un pajar*
- *más flaco que un fideo*

Estas comparaciones son muy frecuentes en la lengua, a veces tienen una paralela en otras lenguas, dada la cultura „común“ de las naciones europeas (p.ej. *buscar una aguja en un pajar*). La segunda serie de comparaciones estereotipadas, a diferencia de la primera, está estilísticamente marcada por la fuerza expresiva, aunque las expresiones son frecuentes y sentadas:

(8) Comparaciones estilísticamente marcadas, aunque frecuentes y sentadas

- *tener más patas que un saco de arañas*
- *ser más lento que un desfile de cojos*
- *fallar más que una escopeta de feria*
- *ser más listo que los ratones colorados*
- *ser más peligroso que una piraña en un bidé*

La tercera serie contiene comparaciones estereotipadas cuyo contenido está vinculado con un hecho histórico o cultural, por lo cual pueden servir como material didáctico. Los estudiantes obtienen dos listas de comparaciones estereotipadas, una de ellas contiene alusiones culturales que son comprensibles universalmente (9), ya que todos sabemos quién es Tarzán, todos hemos visto la película de los Gremlins, el actor norteamericano Chuck Norris es bastante conocido, etc.:

(9) Comparaciones con alusiones culturales (universalmente comprensibles):

- *Gasta menos que **Tarzán** en ropa.*
- *Trabajas menos que el sastre de **Tarzán**.*
- *Te mueves más que los **Gremlins** cantando bajo la lluvia*
- *Te llevas más patadas que el gato de **Chuck Norris**.*
- *Estás más atacado que la nave de **Star Trek**.*
- *Tiene más frente que **Alemania** en la **II Guerra mundial**.*

Más interesante es otra serie, en la que las expresiones están motivadas por las peculiaridades de la cultura española. En este punto son necesarios los comentarios del profesor, de cuyos conocimientos sobre la cultura española depende su actuación. Las comparaciones estereotipadas con las que trabajo son las de la lista en (10). Después de comentar su

significado y presentar a sus protagonistas, invito a los estudiantes a que busquen una paralela en checo con alusiones a acontecimientos en nuestro país. En las fichas 4 – 9 ofrezco los comentarios y algunas propuestas de su traducción al checo que han elaborado los estudiantes.¹

(10) Comparaciones con alusiones culturales – comprensibles desde la cultura española

- *Bebe más que los peces del villancico.*
- *Es más falso que Jesulín en un karaoke.*
- *Es más feo que Fary chupando limones*
- *Tienes más peligro que Mario Conde jugando al Monopoly.*
- *Te repites más que "Verano Azul".*
- *Te meneas más que el busto de Carmen Sevilla.*

Ficha 4

Bebe más que los peces del villancico.

□ Pero mira como beben
Los peces en el rio
Pero mira como beben
Por ver al Dios nacido

□ Beben y beben
Y vuelven a beber
Los peces en el rio
Por ver al Dios nacer

**ČESKY???
Pije více než...
...poslanec Kott?**

Ficha 5

Ser más falso que Jesulín en un karaoke.

o <http://youtube.com/watch?v=Xj-o28ddkPs&feature=related>

Canal +, Gente con chispa

**ČESKY???
Je falešnější než... Anička Dajdou?**

Ficha 6

Ser más feo que Fary chupando limones

o <http://youtube.com/>

**ČESKY???
Je ošklivější než ... Kraus?**

Ficha 7

Tienes más peligro que Mario Conde jugando al Monopoly.

o 1993
o 450 mil millones de pesetas)

**ČESKY???
Je nebezpečnější než ... Gross v Dostizích a sázkách?**

¹ Una lista de expresiones bastante elaborada se encuentra en las siguientes páginas:

- <http://www.biografica.info/redei/frase-mas-que--31.php?split=5>
<http://www.humorspain.com/2008/09/09/frases-di-vertidas-tienes-mas-que/>
<http://www.terra.es/personal7/tapeporras/Articulos/Grijander.htm>
http://www.tulollevas.com/product_info.php/products_id/11
http://orbita.starmedia.com/~nuevo_webear/humor/EXAGERADOS.htm
<http://club.telepolis.com/fredixxx/texto/comparaciones/comparaciones.htm>

Ficha 8



Ficha 9



5 CONCLUSIÓN

Para concluir mi contribución sólo añado que lo que he pretendido es compartir algunos puntos de partida para reflexionar sobre las maneras de manejar el concepto de la interculturalidad en el aula de E/LE y, sobre todo, compartir algunas ideas y actividades en las que se desarrolla dicha competencia y que sirvan de inspiración.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN, Pedro Antonio de. 1960. *El sombrero de tres picos*. Edición con comentarios y vocabulario por Vladimír HVÍŽĎALA. Praha: SNP.
- ALARCÓN, Pedro Antonio de. 1958. *Třírohý klobouk*. (Serie: *Světová četba*, 166). Traducción por Zdeněk ŠMÍD. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- CASADO VELARDE, M. 1991. *Lenguaje y cultura*. Madrid: Síntesis.
- COSERIU, Eugenio. 1986. *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús – Sánchez Pérez, Aquilino – Santos Gargallo, Isabel, et alii (ed.). 1999. *Carabela. Lengua y Cultura en el aula ELE*. vol. 45. Madrid: SGEL.
- MIQUEL, Lourdes. 1999. El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. In: *Carabela: Lengua y Cultura en el aula E/LE*. vol. 45, pp. 27-46.

DIDAKTIKA ŠPANĚLŠTINY OPTIKOU RVP: NOVÉ VÝZVY PRO (BUDOUCÍ) UČITELE

Miroslava Aurová, Hana Hrubá
Jihočeská Univerzita České Budějovice

Obsah

V roce 2008 byl na Ústavu romanistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích realizován projekt FRVŠ, jež si kladl za cíl obnovit obsah stávajícího předmětu *Didaktika III* tak, aby odrážel aktuální požadavky na výuku cizích jazyků, postulované v dlouhodobých záměrech, akčních plánech pro jazyky i v obecných teoriích výuky. První část tohoto příspěvku popisuje teoretická východiska projektu: rámcové vzdělávací programy, jazykově a obsahově propojená výuka, evropské jazykové portfolio, jazyková propedeutika; ve druhé části jsou popsány konkrétní postupy nově sestaveného plánu, který byl aplikován již v letním semestru akademického roku 2007-2008.

Klíčová slova

Didaktika, rámcové vzdělávací programy, CLIL, jazyková propedeutika.

TEACHING METHODS OF SPANISH WITHIN NEW CURRICULAR PROGRAMMS

Abstract

In 2008 the Institute of Romanistics of Philosophical Faculty of Southern Bohemia University in České Budějovice realized a project with the aim to renovate the content of the subject *Teaching Methods III*, in order to fit with current requirement put on the teaching of 2Ls, proposed in long-term plans, action plans for foreign languages, and in general theories of education. First part of this contribution describes theoretical startpoints of the project: *curricular* programs, Content and Language Integrated Learning, European Language Portfolio, language propedeutics; the second part focuses on concrete realization of the new plan of the subject, applied in the second semester of the year 2007-2008.

Key words

Teaching methods, school curricular program, CLIL, language propedeutics.

1 DIDAKTIKA ŠPANĚLŠTINY NA URO FF JU

V roce 2008 byl na Ústavu romanistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích realizován projekt FRVŠ, jež si kladl za cíl obnovit obsah stávajícího předmětu *Didaktika III* tak, aby odrážel aktuální požadavky na výuku nejen cizích jazyků, postulované v dlouhodobých záměrech, akčních plánech pro jazyky i v obecných teoriích výuky.

Inovovaný předmět *Didaktika III* je povinný pro studijní program *Učitelství pro ZŠ – španělština* a je posledním, třetím v řadě didakticky zaměřených předmětů, tj. následuje po úvodním jednosemestrálním kurzu *Didaktika I* (KRO/ŠDIZ1), koncipovaném jako didaktika cizího jazyka obecně, a po jednosmestrální *Didaktice II* (KRO/ŠDIZ2), zaměřené na nácvik prezentace, rozvoje a hodnocení jednotlivých jazykových a řečových kompetencí.

Původní předmět *Didaktika III* (KRO/ŠDI3) byl koncipován jako syntéza předchozích témat, přičemž nově se zaměřoval na problematiku využití mateřského jazyka, na vztah učitele a žáka, na problematiku hodnocení, zabýval se také typologií školních a mimoškolních aktivit, atp. Nicméně jsme nabyly přesvědčení, že je nutné včlenit do tohoto systému přípravy budoucích učitelů španělštiny takové prvky, které vycházejí z aktuálního stavu a požadavků českého školství. Domníváme se dále, že nestačí studenty pouze seznamovat, nýbrž je třeba vytvořit takové prostředí, které simuluje učitelovu práci a které podporuje studenty v kreativní tvorbě a systematickém postupu. Přestože jsou studenti studující učitelské programy nabízené katedrou romanistiky PF JU seznamováni s touto tematikou, pokládáme za nezbytně nutné z hlediska profesionalizace budoucích učitelů věnovat se této problematice dlouhodobě, tedy minimálně během celého semestru. Proto chceme uzpůsobit náplň semináře didaktiky požadavkům na učitele tak, aby tito byli schopni ve své budoucí profesi zvládat situace vyplývající ze změny nároků na výstavbu výuky.

2 VÝCHODISKA NOVÉ KONCEPCE PŘEDMĚTU DIDAKTIKY

2.1 Rámcové vzdělávací programy (RVP)¹

RVP, které vstoupily v platnost 1. září 2005, vycházejí z nové strategie vzdělávání a zavádějí do vzdělávací soustavy mnoho nových prvků. Vymežují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) i pro hodnocení výsledků:

- zdůrazňují **klíčové kompetence**, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní zodpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání
- zařazují jako závaznou část základního vzdělávání **průřezová témata** s výrazně formativními funkcemi
- podporují komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možností jeho vhodného propojování a předpokládají volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.

Termín *klíčové kompetence* vychází z tzv. lisabonské strategie pro období 2000 – 2010, přijaté Radou Evropy v březnu 2000. Podle této strategie by se Evropská unie měla "stát

¹ Celý text je k dispozici na www.rvp.cz

nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti".²

Klíčové kompetence jsou pod záštitou EU definovány jako *přenositelný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.*

RVP stanovuje pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělávání stejné klíčové kompetence. Tyto kompetence na sebe promyšleně navazují a jejich úroveň, která je popsána v každém z rámcových vzdělávacích programů, postupně graduje s tím, jak vyspělí jsou žáci na jednotlivých stupních vzdělávání. V RVP ZV se jako klíčové uvádějí:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní.

Kompetence se různými způsoby prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Jedním z prostředků, jak toho dosáhnout, jsou tzv. **průřezová témata:**

- 1) Osobnostní a sociální výchova
- 2) Výchova demokratického občana
- 3) Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- 4) Multikulturní výchova
- 5) Enviromentální výchova
- 6) Mediální výchova

Smyslem průřezových témat není doplnění vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů. Proto také nemají v RVP ZV formulované své výstupy ani učivo. Jejich "průřezovost" spočívá v tom, že naznačují společná místa (okruhy, náměty, činnosti) ve výchově a vzdělávání žáků, která jsou vhodná pro vytváření obecnějších postojů žáků k sobě samým, k ostatním lidem, přírodě, praktickému životu. Ta mohou být lépe rozvíjena z pozice více učitelů (vyučovacích předmětů, situací, činností, jednání učitelů v životě školy). Proto je v RVP ZV u průřezových témat vyjádřen a zdůrazněn jejich přínos k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, a tím i ke klíčovým kompetencím.

2.2 CLIL (Content and Language Integrated Learning)

V roce 2003 schválila Evropská unie dokument pod názvem *Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004-2006*³ (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006) jako součást strategie, jejímž cílem je pro všechny obyvatele EU do roku 2010 dosáhnout – kromě mateřštiny – aktivního osvojení dvou cizích jazyků.

² Rada Evropy: Podrobný pracovní program vymezující cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě (Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe).

³ Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006

Součástí „Akčního plánu“ je i myšlenka integrace obsahového a jazykového vzdělávání (CLIL - Content and Language Integrated Learning). Díky pečlivě připravenému vzdělávacímu programu se žáci učí vybranému předmětu prostřednictvím cizího jazyka. Tato idea sama o sobě představuje jeden z hlavních směrů k dosažení jazykových výukových cílů Unie. Umožňuje efektivně využívat dovednosti získané při studiu nového cizího jazyka ihned, což je logicky mnohem lepší strategie, než získávat jazykové dovednosti nyní pro využití později.

Tento způsob výuky ideálně naplňují bilingvní gymnázia, kde po intenzivní jazykové přípravě probíhá výuka vybraných předmětů v cizím jazyce, viz např. *Sección bilingüe* při Biskupském Gymnáziu v Českých Budějovicích. Je ho však možné aplikovat na všech typech škol. Školský zákon umožňuje vyučovat jednotlivé předměty v cizích jazycích (evropský projekt CLIL), škola má však povinnost zajistit výuku české terminologie.

Když učitel připravuje CLIL vyučování, měl by se soustředit na několik oblastí – obsah a jazyk, motivaci a metodologii, organizaci hodiny. Obsah a jazyk jsou propojeny přes specifickou terminologii v cílovém jazyce. Vyučovací čas se dá ušetřit vypuštěním nedůležitého tématu ve prospěch náročnější látky. Používání cizího jazyka ve vyučovací hodině může být nízké (5–15% vyučovacího času), střední (15–50% vyučovacího času), nebo vysoké (přes 50% vyučovacího času).

2.3 Evropské jazykové portfolio

Evropské jazykové portfolio (EJP) je program navržený Radou Evropy. Jeho účelem je zkvalitňování a přinášení nových přístupů do výuky cizích jazyků na všech vzdělávacích úrovních, od primární až po terciární rovinu. Portfolio bylo v letech 1997-2000 pilotováno v 15 členských zemích Rady Evropy (ČR, Finsko, Francie, Holandsko, Irsko, Itálie, Maďarsko, Německo, Portugalsko, Rakousko, Rusko, Slovinsko, Švédsko, Švýcarsko a Velká Británie), dále v soukromých jazykových školách pod záštitou EAQUALS (Evropská asociace kvalitních jazykových služeb) a na univerzitách pod vedením CERCLES (Evropská konfederace jazykových středisek vysokoškolského studia) a Evropské jazykové rady.

Cílem portfolia není zaměřenost na jeden specifický „nejpoužívanější“ jazyk, nýbrž by mělo zlepšovat jazykové schopnosti v téměř jakémkoliv cizím jazyce. Typ portfolia užívaný v současné době v České republice je veden ve čtyřech jazycích: v jazyce českém (tedy rodném) a ve třech světových jazycích (anglický, německý a francouzský).

Zásady a směrnice schválené Radou Evropy (DGVI/EDU/LANG (2000) definují Evropské jazykové portfolio ve třech jeho složkách následujícím způsobem:

1. *Jazykový pas* podává přehled studentovi o jeho způsobilosti v různých cizích jazycích v určité dané době. Určuje jazykové dovednosti a jazykovou úroveň popsanou ve Společném evropském rámci, zaznamenává formální jazykové a interkulturní učební zkušenosti. Obsahuje informace o částečných a specifických kompetencích, dává prostor pro sebehodnocení, hodnocení učitele a hodnocení školskými institucemi a zkušebními orgány. Je nezbytné, aby informace vložené do pasu obsahovaly údaje o tom, na jakém základě, kdy a kým bylo hodnocení provedeno. Nyní Rada Evropy pracuje na standardní verzi sumáře jazykového pasu v EJP pro dospělě.
2. *Jazykový životopis* vede studenta k tomu, aby se zapojil do plánování a hodnocení svého učebního procesu, sledoval pokroky, kterých dosáhl, a zamýšlel se nad nimi. Povzbuzuje ho, aby dokázal říci, co v každém jazyce umí, a připojil informace o jazykových a kulturních zkušenostech, jež získal v kontextu formální výuky i mimo

ni. Je sestaven tak, aby podporoval plurilingvismus, tj. rozvoj kompetencí v řadě jazyků.

3. *Sbírka prací a dokladů* studentovi nabízí možnost, aby si vybíral materiály, jimiž bude dokumentovat a ilustrovat své úspěchy a zkušenosti v jazykovém životopise nebo v pasu.

Žákovská portfolia mohou sloužit jako významný ukazatel pokroku ve studovaném jazyce, ale především mohou dovést žáka k uvědomění si vlastní zodpovědnosti za své vědomosti. Žák je kontinuálně seznamován s možnostmi, které mu cizí jazyk skýtá v komunikaci s lidmi, sám sleduje a samostatně si uvědomuje, ve kterých oblastech mezilidské komunikace jeho schopnosti již postačují a kde je třeba své vědomosti rozšiřovat.

2.4 Jazyková propedeutika

V rámci aktivit **Evropského roku jazyků 2001 (ERJ)** byla zdůrazněna nezbytnost rozvíjet a chránit jazykovou a kulturní rozmanitost jako společné dědictví všech Evropanů. Vzdělávací politiky mají tudíž motivovat veřejnost k učení se cizím jazykům, a to nejen jazykům mezinárodní komunikace, ale i k poznávání jazyků méně rozšířených. Učení jazykům se má stát součástí modelů celoživotního vzdělávání v souladu s novými ekonomickými a demografickými podmínkami integrující se Evropy (zaměstnanost, mobilita pracovních sil, studium v zahraničí ...) a tedy rozvíjet schopnosti "učit se učit". Jednu z možných strategií, která se pokouší vzdorovat jazykové globalizaci, představuje systém jazykové propedeutiky pro základní školy, který v rámci jednoho z projektů *Socrates-Lingua* přijal jméno *Brána jazyků (Janua Linguarum/JaLing)*.

Základním smyslem programu "Brána jazyků" je uvádět žáky základních škol do jazykově rozrůzněného světa a do celoživotního studia cizích jazyků v souladu s potřebami Evropy, jednotlivých států a občanů. *Brána jazyků* klade důraz na plurál ve svém názvu. Tvůrcům jde o jazyky, nikoli o jeden určitý jazyk. Jde o ideu (a snad lze připustit - i o ideál) plurality jazyků a kultur, jak v životě společnosti (evropské a nejen evropské), tak v národních vzdělávacích systémech.

Cílem jazykové propedeutiky je rozvíjet u žáků pozitivní postoje k jazykové diverzitě (*cíl výchovný*), vytvářet u nich metalingvistické kompetence, jichž později efektivně využijí při učení zvoleným cizím jazykům i jazyku mateřskému (*cíl vzdělávací*) a v neposlední řadě seznámit je s nabídkou jazyků vyučovaných v českých školách v předmětu "cizí jazyk" ("1. cizí jazyk" a "2. cizí jazyk") tak, aby se sami mohli autentickou volbou podílet na vytváření svého "jazykového životopisu".

Projekt "Brána jazyků" tedy směřuje k dosažení dvou hlavních kompetencí: a) umět se učit jazykům, b) umět žít v jazykově a kulturně rozrůzněné společnosti. Jejich dosažení je podmíněno pěstováním určitých postojů, dovedností a znalostí, jež jsou rozvíjeny v ucelených a na sebe navazujících vyučovacích jednotkách s různým tematickým zaměřením.

Role jazykové propedeutiky v učebním procesu je výrazně integrační. Snaží se: a) integrovat jazykové znalosti, dovednosti a postoje žáka do jeho výchovně-vzdělanostního profilu - úměrně věku a vyzrálosti, b) integrovat jazykově determinovaného jedince do jazykově otevřené společnosti.

Výše uvedené body spolu s přípravou a realizací Školních vzdělávacích programů (ŠVP) tak představují naprosto nové formy výuky (nejen) CJ a kladou nové nároky na učitele včetně těch budoucích. Při jejich formování by měl být kladen důraz na takové činnosti, které pěstují kompetence uplatnitelné při spolupráci s ostatními učiteli, při tvorbě projektů, při zavádění

sebehodnocení, při činnostním vyučování, mezipředmětovém propojování (školní vzdělávací programy, Evropské jazykové portfolio, CLIL, Jazyková propedeutika, atp.).⁴

3 REALIZACE PROJEKTU

Nově sestavené plány předmětu *Didaktika III* byly aplikovány již v letním semestru akademického roku 2007/2008. Celý kurz byl sestaven do tří tematických bloků, v každém z nich studenti zpracovávali tematické a časové plány výuky španělštiny podle instrukcí uvedených v pracovním sešitu, který zároveň sloužil jako dossier pro zakládání těchto i jiných zpracovaných úkolů. Tematické okruhy byly následující:

- A) Programování kurikul
- B) Mezipředmětové vztahy
- C) Jazyková a kulturní diverzita

V úvodní hodině studenti analyzovali klíčové kompetence učitele (Kyriacou, 1991), zamýšleli se nad svými již získanými dovednostmi a nad dalšími cíli, kterých by chtěli dosáhnout. V dalších hodinách až do konce semestru pracovali ve skupinách, v nichž zpracovávali jednotlivé projekty. Formu skupinové práce jsme zvolili s ohledem na to, že činnost učitele, jak vyplývá z RVP a důrazu na činnostní vyučování, předpokládá kooperaci učitelů různých aprobací. Jednotlivé bloky se skládaly (ideálně) ze tří seminářů vedených učitelem, při kterých studenti zpracovávaly zadané úkoly, a z jednoho semináře, ve kterém studenti představovali své projekty a analyzovali je. Úkoly jednotlivých bloků byly následující:

Blok A)

Projekt pro skupinu:

Vytvořit časový, tematický a metodický plán pro výuku španělštiny na ZŠ

Návrh postupu řešení:

1. Definovat cílovou skupinu (věk, stupeň pokročilosti, charakter, ...)
2. Zvolit úsek, definovat cíle, nejlépe podle jednotlivých kompetencí
3. Definovat, jakým způsobem proběhne kontrola osvojení
4. Zvolit vhodnou metodiku
5. Uvážit kromě obsahu i cíle výchovné – viz požadavky RVP
6. Připravit test, který podchytí různé kompetence
7. Připravit podklady pro autonomní hodnocení (sebehodnocení)

Blok B)

Projekt pro skupinu (1):

Vytvořit metodiku hodin (učební jednotky) integrující libovolné průřezové téma

Návrh postupu řešení:

1. Definovat cílovou skupinu (věk, stupeň pokročilosti, charakter, ...)
2. Zvolit průřezové téma (PT), definovat jeho obsah a cíle
3. Vytvořit aktivity rozvíjejí PT, zvolit vhodnou metodiku
4. Skloubit výuku CJ a PT
5. Uvážit kromě obsahu i cíle výchovné

⁴ V předchozím projektu FRVŠ 2006 vytvořil Ústav romanistiky nový studijní předmět *Lingvistická propedeutika*, nabízený v univerzitním základu, který seznamuje budoucí učitele s problematikou jazykové propedeutiky a s technikami jejího rozvoje.

6. Připravit test (jakoukoliv kontrolu, příp. definovat výstupní produkt),
7. Připravit podklady pro autonomní hodnocení (sebehodnocení)

Projekt pro skupinu (2): Vytvořit podklady pro vyučování typu CLIL

Návrh postupu řešení:

1. Definovat cílovou skupinu (věk, stupeň pokročilosti, charakter, ...)
2. Zvolit předmět (fyzika, matematika, atp.)
3. Vytvořit metodiku pro vyučování CLIL
4. Připravit test či jinou kontrolu
5. Připravit podklady pro autonomní hodnocení (sebehodnocení)

Blok C)

Projekt pro skupinu (1):

Vytvořit aktivitu s jazykově-propedeutickým zaměřením

Návrh postupu řešení:

1. Definovat cílovou skupinu (věk, stupeň pokročilosti, charakter, ...)
2. Zvolit průřezové téma (PT), definovat jeho obsah a cíle
3. Vytvořit aktivity rozvíjejí PT, zvolit vhodnou metodiku
4. Skloubit výuku CJ a PT
5. Uvážit kromě obsahu i cíle výchovné
6. Připravit test (jakoukoliv kontrolu, příp. definovat výstupní produkt),
7. Připravit podklady pro autonomní hodnocení (sebehodnocení)

Projekt pro skupinu (2):

Vytvořit aktivity využívající předchozí znalosti jiného CJ

Návrh postupu řešení:

1. Definovat cílovou skupinu (věk, stupeň pokročilosti, charakter, atp.)
2. Zvážit úroveň znalostí jiného CJ
3. Najít styčné body mezi tímto CJ a španělštinou
4. Vytvořit podklady k aktivitě

Hlavní postup práce spočíval ve vytvoření základního měsíčního tematické plánu rozvrženého do jednotlivých dnů, s uvedením činností a aktivit v hodinách. Tyto základní plány pak soužily jako odrazový můstek pro zpracování dalších úkolů. Studenti v roli žáků sledovali prezentaci tematického plánu vybrané skupiny, poté vystupovali s připomínkami a otázkami, např. jak bych měl pracovat se slovníkem, kolikrát jsem byl vyvolaný, bylo či nebylo mi něco dostatečně objasněno, kdy a jak byl upevněn jistý jazykový prvek, atp. Na základě této aktivity jsme formulovali závěr, že plánování výuky, jak je rozvrhli studenti, spočívalo zejména v distribuci gramatického obsahu a aktivit nabízených učebnicí (jako základní manuál byla zvolena učebnice *Nuevo VEN 1*) do jednotlivých hodin, přičemž byly opomíjeny následující body:

- princip upevňování probraného učiva
- princip metodické gradace
- princip kvantování
- vedení žáků k uvědomování si způsobu učebních metod.

Do opravených tematických plánů studenti vnášeli další prvky již podle zadání dalších tematických bloků, jako jsou využití pozitivního transferu, práce s EJP, rozvíjení klíčových kompetencí, atd.; podrobný popis již zde z důvodu obsáhlosti vynecháme. Pouze dodáme, že na některých tématech spolupracujeme s vyučujícími z partnerských univerzit: z Valladolidu (campus Soria), paní Carmen Pinedou Clavaguera (multikulturalita, interkulturalita), a s paní Purificación Salmeron a panem Rafaelem Lópezem z Granady (hodnocení).

Ve zvoleném způsobu práce během celého semestru se odrážela naše snaha přiblížit studentům škálu kritérií, která musí učitel brát v úvahu při rozhodování o programování výukových, ale i nevýukových cílů, škálu kritérií, která bývají velice různorodá a kladou na učitele nároky na schopnost skloubit různé aspekty výuky a zabudovat je do programů svých kurzů.

BIBLIOGRAFIE

- BADERGRUBER, B. 1994. *Otevřené učení v 28 krocích*. Praha: Portál.
- CANGELOSI, J.S. 1994. *Strategie řízení třídy*. Praha, Protál.
- CASCÓN MARTÍN, E. 1996. *Profesor en acción*. I-III. Madrid: Edelsa.
- ENCIANA, Alonso. 1994. *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa.
- CHODĚRA, Radomír - RIES, Lumír 1999. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- KRETT, E. 1995. *Učíme se jinak*. Praha, Protál.
- KYRIACOU, CHRIS. 1991. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- LITTLE, David – PERCLOVÁ, Radka. 2001. *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele*. Praha: MŠMT.
- MAŇÁK, J. a kol. 1992. *Profesionální praktika z pedagogiky*. PF Brno.
- PETTY, G. 2002. *Moderní Vyučování*. Praha: Portál.
- RIES, L. – KOLLÁROVÁ, E. [et al.] (eds.). 2004. *Svět cizích jazyků dnes : inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: Didaktis
- SVATOŠ, T. 1995. *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.

The European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference’:

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_en.pdf

Rámcové vzdělávací programy: <http://www.rvp.cz/>

Společný evropský referenční rámec. 2002. Olomouc: Univerzita Palackého

Evropské jazykové portfolio.

EL CONCILIO DE REMIREMONT (INTRODUCCIÓN Y TRADUCCIÓN AL CASTELLANO)

José Luis Bellón Aguilera
Universidad de Ostrava

Resumen

Presentamos una traducción al castellano, con una breve introducción, del poema latino *Concilio de Remiremont* (*Concilium Romarici Montis*). Este *concilium* (siglo XII) trata el mismo tema que el poema del siglo XIII titulado *Elena y María* (*Disputa del clérigo y el caballero*) o *Debate de Elena y María*. El trabajo está pensado para los alumnos de castellano que estudien *Španělská literatura období feudalismu* (historia de la literatura española del feudalismo) y forma parte de una investigación en curso.

Palabras clave

Concilio, monjas, amor, clérigo, caballero.

THE COUNCIL OF REMIREMONT (INTRODUCTION AND TRANSLATION INTO SPANISH)

Abstract

This work presents, with a brief introduction, a translation into Spanish of the 12th century latin poem *The Council of Remiremont* (*Concilium Romarici Montis*). The text deals with the same issue as the 13th century poem entitled *Debate between Elena and Maria* or *Elena and Maria* (*Dispute between the clerk and the knight*). This work is conceived for students of Spanish language studying *Španělská literatura období feudalismu* (History of Spanish Literature of Feudalism) and is part of a broader research.

Keywords

Council, nuns, love, clerk, knight.

EL POEMA

El *Concilio de Remiremont* es un poema anónimo escrito en latín a mediados del siglo XII (aproximadamente). Narra un concilio que tuvo lugar (¿sucedió de verdad?) en la abadía de Remiremont, cerca de Nancy y Estrasburgo, en Francia, cuyos miembros eran reclutados de la nobleza. El tema es el amor o, más concretamente, a qué clase de hombre debe conceder una mujer, en este caso una monja, sus favores, si al caballero (*miles*) o al clérigo (*clericus*).

Hay entre 1150 y 1250 (aprox.) en Europa una serie de poemas en latín y en romance que tratan esta cuestión (con o sin monjas); citamos los más importantes: *Phyllis et Flora* (en latín, c. 1170), *Le Jugement d'Amour* (c. 1180-1210), *Hueline et Eglantine* (quizás principios del XIII), «donde la discusión se extiende en varios pormenores pintorescos y satíricos sobre la vida del clérigo y del caballero» (Pidal, 1976, p. 136); en Inglaterra, *Blanchefour e Florence, Melior et Ydoine* (etc.); y en España, de alrededor de 1280 según Ynduráin (1978) el poema *Elena y María (Disputa del clérigo y el caballero)* o *Debate de Elena y María*, donde se refiere «una disputa habida entre María, amiga de un abad, y Elena, amiga de un caballero, sobre cuál de ambos amantes es mejor» (Pidal, 1976, p. 122). De ahí el interés del *Concilium Romarici Montis*.

Hay diferencias sustanciales entre el *Concilio* y 'Elena y María': en el primero se relata un acontecimiento de atmósfera religiosa convocado por monjas, siendo la formalidad y el ritualismo eclesiástico el elemento central, aunque sea parodiado, además de que a las partidarias de los caballeros no se les deja mucho espacio para defender sus posiciones. Coincide con 'Elena y María', sin embargo, en el carácter satírico, si bien los rasgos realistas (entre comillas), sobresalen en el caso de este último: «El juglar español olvida cuanto es posible los elementos fantásticos y ornamentales en que el debate andaba envuelto fuera de España, y se aplica a desarrollar la sátira picaresca. En esto precisamente consiste su importancia. Nuestro poeta nos da una primera muestra del género cómico en España, y en su obra hallamos mucho de la viveza, energía y penetración con que esa poesía florecerá después en manos del genial Arcipreste de Hita» (Pidal, 1976, 142). Además, el *Concilio* está escrito en latín, aunque no sea un latín feliz y cultivado como el de *Phyllis et Flora*; no es el *Concilio* una gran obra, pero presenta un cuadro satírico de la vida religiosa realmente divertido, además de constituir un eslabón en la *traditio* sobre este tema ampliamente tratado en las lenguas romances, importante asimismo dentro de la historia del amor cortés y, por tanto, para el estudio de las ideologías en las formaciones sociales de la Edad Media.

PROBLEMAS TEXTUALES Y DE INTERPRETACIÓN

El poema es anónimo y fue “descubierto” en 1849. Los problemas textuales son numerosos (lagunas, confusiones en los manuscritos), lo que dificulta tanto la interpretación como la traducción. Asimismo, son muchas las preguntas que asaltan al lector, por ejemplo, la evidente: ¿existió realmente este concilio o es solo una recreación paródica de un tal concilio imaginario?, y otra: ¿quién es el autor del texto, una mujer o un hombre? Los personajes femeninos que aparecen hablando, ¿son alegorías o nombres que se refieren (como en algún caso, según la documentación de la época) a personas reales? ¿de qué tipo de amor se trata?, porque no queda claro en qué consisten los “favores” que debe la *femina* al hombre, por cuanto que el contacto carnal no es relatado explícitamente, salvo en alguna ocasión (p. ej. versos 184-186) sin que quede claro y distinto qué significa *coxae* (cadera) ni *femoris* (muslo), ni en qué consisten esos “tocamientos” prohibidos; en este caso, por cierto, se

prohíben los amores con villanos o seres de bajo linaje, lo que plantea otro problema más: porque no queda claro quiénes son los *laici* o “laicos”, cuyo trato se condena en el texto: ¿son también caballeros o se refiere el término a otros estamentos?

El *Concilio* presenta una peculiaridad (también difícil de interpretar) que lo diferencia del poema español: la relación con el pecado. En el *Concilio* parece decirse que se puede pecar si luego se hace penitencia (verso 79: *Vota stulta frangere non est nefas facere*), esto Pidal lo considera subversivo: «Las monjas opinan que no hay pecado en quebrantar un voto pronunciado neciamente. *Elena*, en vez de esta teoría subversiva, se limita a un malicioso argumento práctico, fundado en la tolerancia que la Iglesia manifiesta hacia los abades que no guardan castidad» (Pidal, 1976, 138). Sobre esta cuestión no nos podemos extender aquí.

Para la interpretación de este poema, el lector debe por tanto recurrir a la tradición escrita, preguntarse por el lugar que ocupa el texto dentro de la *traditio* medieval (y latina, p. ej. Ovidio, *Amores* III.8). En primer lugar, es un texto del *ordo* de los clérigos, del estamento clerical: es una *quaestio* o *disputatio* (un debate o especie de *agón*) escolástica (sea o no parodia), está escrito en latín, en verso, y hay diversas alusiones cultas (Ovidio, dioses como Júpiter, etc.); demuestra cierto conocimiento de los giros formularios del contexto y está más o menos bien estructurado. En cuanto al tema, los que mejor parados salen son los *clerici*, superiores a los *milites* o caballeros y a los *laicos* en materia de amor. Se trata de un texto que se opone a la literatura cortesana, como si el estamento clerical presentara una lectura propia del amor frente a la de la nobleza, la cual parece estar ya elaborando su libro del Mundo, paralelamente al de la Iglesia.

La estructura del poema es sencilla: la presidenta del congreso (*Cardinalis Domina*) aparece cubierta de flores y modera las *disputationes*, los debates. Rápidamente, se crean dos facciones que disputan sobre cuál es el mejor amante, si el caballero o el clérigo. La verdad es que las que defienden a los caballeros no son escuchadas como Dios manda. Finalmente, la balanza se inclina por las defensoras de los monjes y curas. La Cardenala finaliza excomulgando con una serie de maldiciones a quienes no acaten la decisión del concilio.

Uno de los problemas más serios es el de la versificación. Hemos utilizado la versión y comentario de Paul Pascal (impresa en 1993) publicada en internet por J. O'Donnell en 1994. Pascal señala, con relación a la métrica, lo siguiente: «Until the *Cardinalis Domina* begins her final impassioned speech of excommunication (line 205), the *Concilium Romarici Montis* is organized into three-line stanzas. The lines in each stanza are linked not by rhyme, but as clear sense-units; so clear that where the pattern seems to fail, emendation is almost certainly called for. The rhythm is trochaic and is based on word accent. There are many displacements of the trochaic beat. The lines contain fourteen syllables and break in the middle so that every half-line contains three and a half trochees. Each line almost without exception constitutes a grammatical unit in itself, with no interlocking or carryover between lines. In fact, there is not often any grammatical carryover even between half-lines. A two-syllable internal rhyme marks the middle and end of each line.»

LA PRESENTE TRADUCCIÓN

Ofrecemos aquí una versión al castellano adaptada para estudiantes y para el lector en general; es una traducción libre que no intenta imitar ni de lejos el original latino en la forma, solo, y no siempre, en la agrupación de versos propuesta por Pascal (tan discutible), en algunas rimas y cierto ritmo. Hemos evitado la traducción especializada por diversas razones que no vienen al caso, si bien se puede exponer la más importante: el traductor utilizará este

texto para sus estudiantes checos, para explicar la relación entre la lengua sagrada, de Dios (el latín) y las lenguas romances en el feudalismo europeo, y la *traditio* medieval. El objetivo primario, claro, es el estudio del poema ‘Elena y María’ y sus diferentes elaboraciones en la Europa feudal.

La traducción de este poema parecía en principio fácil pero en el proceso se demostró que no es así. He optado por una libertad absoluta y un castellano contemporáneo, incluyendo algún giro coloquial para resaltar la comicidad del original latino.

BIBLIOGRAFÍA

- ANÓNIMO. “Elena y María (Disputa del clérigo y el caballero)”, en *OC Pidal XII*, 119-159.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. 1976. *Obras completas de R. Menéndez Pidal. Tomo XII: Textos medievales españoles. Ediciones críticas y estudios*. Madrid: Espasa-Calpe.
- O’DONNELL, J. J. (ed.). 1994. *Concilium Romarici Montis (The Council of Remiremont)*, en < <http://ccat.sas.upenn.edu/jod/remiremont.html> > [30/06/2006], a partir de una obra de PAUL PASCAL (1993).
- YNDURÁIN, DOMINGO (1978), *La literatura española en el siglo XIII*, en *Historia* 16, 25.

«EN LOS IDUS DE ABRIL¹ TUVO LUGAR UN CONCILIO EN EL MONTE DE REMIREMONT»

Era primavera, los Idus de Abril:
en un convento de la montaña
una asamblea de mujeres
celebró el Concilio de Remiremont.

Nunca oímos ni creímos que existiera tal concilio
en el orbe entero desde que el mundo es mundo; 5²
algo así nunca fue hecho y nunca lo será.

De una sola cuestión se trató en este concilio: del Amor,
tema en ningún otro debatido;
y el Evangelio... ni se mencionó.

Nadie que hombre sea llamado allí se entromete. 10
Algunos, sin embargo, de lejos venidos, estaban presentes.
Laicos³ no eran, sino honestos clérigos,

y abrióseles las puertas a todos los de Toul⁴
para cuyo placer tuvo lugar el concilio.
A estos los creen honestos, y los aceptan dentro. 15

[...]
a las amantes muchachas. Solo a ellas todas
se les abre esa puerta a los demás prohibida.

De la puerta fue esta Sibilia⁵ la guardiana,
soldado de Venus desde su tierna infancia, 20
que con gusto y voluntariamente hiciera
cualquier cosa que en gana a Amor viniera.

Custodian el umbral las Veteranas,
aquellas a las que ya aburre todo goce,
todo goce y aquello que desean las aún jóvenes.

Una vez entraron, en formación, todas las vírgenes, 25
leídos en el centro son, como Evangelio,
los preceptos de Ovidio, doctor egregio.

¹ La fecha es una cita de los clásicos por parte del autor. El mes romano constaba de tres fechas claves: *Kalendae, Nonae, Idus*. Los *Idus* caían el día 15 en marzo, mayo, julio y octubre, el 13 en los restantes. Pero se trata, únicamente, de una alusión culta.

² Los números corresponden a los versos en el original en latín (si organizados en estrofas de tres versos).

³ *Laici* = legos, laicos, es decir, no miembros del clero.

⁴ *Tullensibus*, los hombres (honestos, laicos y clérigos) de la ciudad de Toul, cerca del monasterio. Otra localidad cercana se contiene el nombre Eva de *Danubrio*, más adelante, que sobrevive hoy en el nombre personal de *Deneuvre*.

⁵ Alusión a (o juego con) la Sibylla, la profetisa de Apolo (alusión culta del mundo grecorromano).

Lectora fue de tan idónea Biblia
Eva de Deneuvre, poderosa en los oficios
del arte amatoria⁶, —según afirman algunas. 30

Baladas y poemas de amor cantaron
melodiosamente, pero no cualquiera,
sino Eva e Isabel.

Amor sus leyes a las dos no les ocultó:
conocen ambas el arte de amar; 35
ignorán, sin embargo, en la práctica, qué sabe hacer un hombre.

Después de estos deleites
se alzó en el centro la Señora Cardenala⁷
y ordenó silencio.
Iba cubierta de flores —así debía ser.

Su vestido, teñido de tantos colores⁸, 40
brillaba más que las gemas, más que el oro,
de él pendían de Mayo mil flores.

Aquella reina virgen, flor y gloria del mundo,
llamó a todas, una por una, grandes y pequeñas,
florecente sobre todas como una hija de la Primavera, 45

Ella, sabia en todas las artes,
elocuente tanto como su ciencia,
cuando se hizo silencio así empezó a hablar:

«A vosotras, que poseéis la gloria y juego del amor
y los placeres de Abril y de Mayo: 50
os hacemos saber por qué hemos venido.

»Amor, dios de los amantes todos que existen,
me envió a veros y averiguar cómo vivís.
Así Mayo dispuso y Abril lo propuso.

»A vosotros, así pues, amistosa y buenamente, 55
convoco e informo, según debo por derecho:
nadie de vosotras calle cómo vive.

⁶ *Officium*: en latín clásico, “servicio, obligación, deber”; en latín medieval se refiere también a la oración y la misa; “oficios” recoge, quizás en un juego de palabras, ambos sentidos de trabajo y ceremonia religiosa. “Eva... potens in officio / artis amatoriae”: el nombre de Eva y el “oficio”, probablemente, sugiere algo más, pero no estamos seguros.

⁷ Cardinalis Domina: la “Señora Cardenala”, o “Dueña (Ama) Cardenal”, *Lady Cardinal*, dice Pascal; preside el Concilio.

⁸ Lit. “Haec vestis, coloribus colorata pluribus”.

[...]

Si algo debe ser corregido o si algo debe perdonarse,
mío es el corregir, mío es el perdonar.»

60

[61-108: hablan diversas mujeres de su devoción y servicio al amor, exclusivamente el amor a los clérigos y no a los caballeros]

Habla Elizabet de Granges

«Nos⁹, desde que tenemos uso de razón, a Amor hemos servido.
Todo lo que a Él plugo a nos no disgustó,
y si algo se nos escapó, lo hicimos sin querer.

»Y así, obedeciendo la Regla¹⁰,
decidimos nunca unirnos a varón y a ni uno hemos conocido¹¹,
sino a hombre que sea de nuestro Orden¹².»

65

Elizabet de Falcon¹³

«La gracia de los clérigos, su memoria y halago
hemos amado siempre y amar deseamos,
porque en su amistad no tarda el placer en llegar.

»La unión a los clérigos: ésta es nuestra regla,
nos tiene y nos tuvo, nos gustó y nos gusta,
ellos son afables, gratos y amables.

70

»Al clérigo es inherente honestidad y cortesía,
no saben engañar ni maldecir,
tienen habilidad y experiencia en el amar.

75

»Hacen hermosos regalos y cumplen lo pactado.
Si aman mucho y con dulzura, no abandonan fácilmente.
Por ellos —nuestros elegidos— a los restantes postergamos.

»Romper votos necios no es ilícito crimen¹⁴,
nadie se condena, no es ninguna transgresión,
si se olvida una promesa hecha con precipitación.

80

⁹ El *nos* de estas intervenciones es, probablemente, un plural mayestático (produce un efecto cómico, de parodia), más que un “nosotras”.

¹⁰ *Servando regulam*: obviamente, referencias a las *regulae* monacales, y las leyes de la servidumbre al amor.

¹¹ Referencia quizás a la Virgen María, madre de Dios, que “nunca conoció varón”.

¹² *Nostrum ordinis*, de *ordo*, estamento; son los *ordines* medievales: *laboratores* (o trabajadores, lit. “que trabajan”), *oratores* o *clerici* (clérigos) y *bellatores* (o luchadores, caballeros).

¹³ O bien “Isabel de Halcón”; el nombre parece, claro, una alegoría (incluso una parodia de los epítetos épicos), si bien, como comenta Paul Pascal: «Two girls named *Elizabet* (line 33) sing hymns of love to inaugurate the Council. Several more are named only in subheads that are provided in the manuscripts of the poem: before line 61, *Elizabet de Granges* and before line 67, *Elizabet de Falcon* (these two being perhaps identical with the singers); before lines 94, 100, 115, and 121, *Agnes*, *Berta*, *Elizabet Popona*, and *Adeleyt*. Most of these names can be at least tentatively identified with those of real women who were members of the religious community of Remiremont, according to surviving documents of the period.»

¹⁴ Lit. “Vota stulta frangere non est nefas facere”, *votum*: promesa, pero también “voto”, quizás aquí religioso. Según Pidal (ver introducción), esto es subversivo.

»Quien lo ha experimentado lo tiene muy claro,
perfectamente sabe cómo ama el caballero,
cuán detestable es, desgraciado e inconstante.

»Al principio queríamos conocerlos, no sabíamos nada,
pero rápidamente lo dejamos
cuando descubrieron sus ocultas mentiras. 85

»Desde entonces nos pasamos a los arriba mencionados,
cuyo amor es afecto que carece de vicio,
cuyo amor es útil, sólido y firme. 90

»¿Qué más podemos añadir?
Nada puede convencernos a alejar de nosotras a los clérigos,
gratos en todo lo que hacen.»

Agnes

«Voy a deciros una cosa, chicas enclaustradas:
tomar a un caballero es un abuso grave,
un crimen prohibido a vosotras ilícito. 95

[...]
abrazando al clérigo; por ello rechazo al laico.»

Berta

«Amor, dios de todos, gozo de la juventud,
abraza a los clérigos y ellos le gobiernan.
Los amo a ellos, a los estúpidos desecho.» 100

Todas ellas hablan

«Esta vida hemos vivido y en ella permaneceremos
si os parece loable y útil.
Si en algo hemos pecado, si queréis renegaremos.» 105

Señora Cardenala

«Considerados en conjunto todos estos enamorados,
no veo yo amantes útiles hasta ese punto
sino a esos que decís preferir en todas vuestras alabanzas.»

Hablan también las partidarias de los caballeros

«Nosotras siempre, desde niñas, en la familia del Amor
permanecemos y deseamos permanecer. 110
Pero del amor nosotras pensamos otra cosa.

»Nuestros pensamientos habitan los esforzados caballeros.
Gusta a ellos tanto la caballería como el juego.
Nos desvelamos, en fin, por complacerles¹⁵.»

¹⁵ “Horum ad obsequium nostrum datur studium”; obsequor: ceder, conceder, odedecer.

Elizabet Popona

«Valientes se lanzan al combate por conseguir nuestro favor. 115
Para tenernos y para gustarnos
no temen las heridas ni el dolor, ni siquiera la muerte.

»Los preferimos a ellos, los escogemos a ellos,
su prosperidad es nuestra felicidad,
su tristeza entristece nuestro goce.» 120

Adeleyt

«Siempre que he podido, he tenido este tipo de hombres,
y siempre deseo, mientras tenerlos pueda,
servir a caballeros que me sirven a mí.

»Tal deseo, en verdad, me gusta más que el salterio,
más que leer me gusta unirme a ellos, 125
y poco me importa la Regla si puedo hacerlo.

»Nuestro atrio está y estará abierto,
y la fuente y frescos pastos que tenemos
abrimos a sus caballos, los suyos que conocimos¹⁶.

»Vivir esta vida gozamos sobremanera, 130
nada más dulce, nada más agradable...
y puesto que así lo sabemos, santamente lo juramos.»

[Cambio de oradores: las defensoras de los clérigos hablan en su favor, ll. 133-153.]

«Hemos reinado poco y poco hemos hecho todavía
a parte de coger flores, arrancar las rosas recién nacidas,
a estos solo concedimos: a los que del clero conocimos. 135

»Esta nuestra vocación será y nuestro afán:
lo que plazca¹⁷ divertir a los clérigos
con cuantos deleites debe la mujer al hombre.

»Esto mismo hemos propuesto y con votos lo reafirmamos,
digan lo que digan nuestras adversarias. 140
A los clérigos no los cambiaremos, a ellos nos entregamos.

»La honradez del clérigo y su bondad
siempre se afana por el goce amoroso,
pero todo el país se ríe de sus goces¹⁸.

»Nos ensalzan en todo tipo de ritmos y de versos. 145

¹⁶ Todo esto puede tener un sentido erótico oculto.

¹⁷ “Ad libitum”: «“at our pleasure, as it pleases us”; or it may be, “at their pleasure.” Most likely the author intends a little of both» (Pascal).

¹⁸ Lit. “Sed eorum gaudia tota ridet patria”, sentencia oscura: no se apoya con evidencias. ¿Quién se ríe de cómo aman los clérigos? Quizás los y las nobles, los caballeros.

A ellos, por orden de Venus, amo por delante de todos.
¡Gloria es la dulce amistad del clérigo!

»Digan otras lo que quieran, pero también son buenos en acción:
capaz es el clérigo, dulce, cortés.
Un tal amigo teniendo, de otro gozo no entiendo.

150

»Todo voto sea útil, sólido, estable,
y lo que es ilícito sea considerado huero,
pues toda promesa vana no es otra cosa que vicio.»

[La Señora Cardenala solicita un veredicto del Concilio, que se pronuncia unánimemente por los clérigos¹⁹; ll. 154-171]

«Vosotras cuya prudencia aconseja sabiamente,
concentraos ahora en ello y pensadlo con detenimiento:
¿Cúyo amor es mejor, cúyo es el peor?»

155

[Cambio de oradores²⁰]

«Disgustan los caballeros y sus supuestas gracias;
son inconstantes, carga su garrulería estúpida,
disfrutan denigrando y descubriendo
aquello que debe ser secreto²¹.

»En consecuencia y por todo lo aquí considerado,
pronunciamos veredicto (y advertimos):
execrables sean y odiosas, a todas y a todos,
aquellas que se líen con caballeros.

160

[...]

...conocí la vida de todos y las costumbres de los amantes;
conocí los que son cambiantes y por tanto a nosotras inútiles.

165

No hay felicidad ni fidelidad
en amores de caballeros,
algo de todos sin duda conocido.
Consideramos que deben ser evitados,
Decretamos esto por derecho.

Amar a los clérigos es bueno... y saberlo.
Deleites muy dilectos hay... con ellos²².
Tomad solo a estos, olvidad a los demás.»

[La Señora Cardenala acepta el veredicto y declara que los que lo incumplan serán desterrados, ll. 172-204]

¹⁹ Como se ha visto en el poema, poco espacio se ha dejado a las defensoras de los caballeros.

²⁰ A partir de aquí no está claro quién habla; p. ej. la laguna siguiente, ¿indica cambio hablante?

²¹ Es una advertencia que tiene migas: el caballero acabará por irse de la lengua.

²² “Eorum dilectio magna delectatio”, el juego fónico no puede recogerse.

«Puesto que así habéis decidido tras arduas deliberaciones, decreto, Yo, que en amistad a esas las nuestras no reciban si no sufren castigo.

»Pero si se arrepintieran y a nosotras se entregaran sean en ese caso absueltas bajo condición: que no pequen más, porque nada hay peor.» 175

«Ítem, ordenamos sea obedecido que ninguna de vosotras se entregue a muchos amantes. Sirva a uno solo y baste aquél. 180

»Si desobedece, sufrirá duro castigo²³. No hay fácil remisión para este vicio, no hay fácil penitencia para tales actos.»

»Ítem, decreto, no sujeto a la ley del silencio, que no permitáis a los villanos y nunca a los caballeros tocar vuestros cuerpos, ni caderas ni muslos.

»Placeres tales dar o simplemente hablar, nos duele y avergüenza profundamente. [...]

»El placer con caballeros consideramos vergonzoso, porque cuando menos se espera nacen los rumores, por cuya infamia parece nuestra gloria. 190

»Os ruego encarecidamente que a los clérigos améis, honestamente: por su sabiduría todo permanece en orden, todo lo que hacemos absolutamente, incluso al distraernos. 195

»Cuanto pueden llevan nuestros asuntos, solucionan nuestros problemas, y por su gracia nunca serán conocidos nuestros secretos algunos.»

La Señora Cardenala a todos

«Si place lo que hemos dicho y sugerido, la confirmación sea vuestra respuesta. Si a alguien le disgusta, calle en todas partes.» 200

Todos responden

«Toda nuestra asamblea sentada en el concilio, según vuestra prudencia dicta, lo alaba todo. Place a las más jóvenes, place a todas nosotras.»

²³ *Banno nostro* < germ. “bann”, proclamación o denuncia pública (sobrevive en inglés y francés).

Señora Cardenala²⁴

«Todo lo que vuestra honradez y autoridad afirma
sea anunciado a otras por todas las iglesias;
y a nuestras hermanas, chicas enclaustradas,
hagámosles saber lo que es prohibido. 205

»Todo está dicho y confirmado:
¡anatema a las listillas que renieguen!
Hágase así: razonable, eternamente, 210
no sea que sufran penitencia,
de modo que vuelvan su favor a los clérigos.
Sea esta prohibición ratificada por vuestra sabiduría.

»Así pues, obedeced. Decid solo “Amén”.»

[EXCOMUNIÓN DE LAS REBELDES]

A vosotras, por orden de Venus, dondequiera que estéis,
que os sometéis a los amores de los caballeros: 215
que os quede confusión, terror y contrición,
sufrimiento, infelicidad, dolor y ansiedad
temor y tristeza, guerra y discordia,

posos de ignorancia, cultivo de la inconstancia, 220
deshonra y tedio, duradera vergüenza,
aparición de las Furias, luto y perdición.

Por estos crímenes la Luna, sierva de Jove,
y Febo, su siervo, os nieguen la luz
y así, sin consuelo, carezcáis de luz. 225

Ningún día especial os saque de las tinieblas.
Que la ira de Jove caiga sobre vosotras y os aplaste.
Que sean los placeres de este mundo para vosotras vergüenza.

Que aquellas que favorecéis a los laicos
seáis siempre a los clérigos todos horribles y abominables. 230
Que nadie os diga ni siquiera “Hola”, cuando se cruce con vosotras.

Que sean también vuestros goces sin concordia.
Que dentro y fuera os duela, duela mucho.
Que viváis cada día en un lago de miseria.

Que vergüenza, ignominia para vosotras haya por todas partes. 235
Si algo queda de sufrimiento, tedio, vergüenza
que no haya dicho, sea para vosotras perpetuo
si no favorecéis a los clérigos, desdeñados los laicos.

Pero si habiendo pecado alguna paga con el castigo,
haciendo penitencia alcance el perdón.» 240

TODOS

«Confirmando lo dicho, decimos todos: AMÉN.»

VENCIDOS LOS CABALLEROS, ALCANZA LA VICTORIA EL CLERO

²⁴ Pronuncia una maldición contra todos los que no acepten la nueva ortodoxia, ll. 201-241; las líneas 209-210 son oscuras; luego continúa con una *excommunicatio rebellarum* que no deja de tener su gracia.

CASOS EXTREMOS DE PIRATERÍA LEXICOGRÁFICA: MARÍA JOSÉ LLORENS, JOSÉ LUIS SÁNCHEZ RODRÍGUEZ Y SUS RESPECTIVOS DICCIONARIOS DE CALÓ

Ivo Buzek

Universidad Masaryk de Brno

Resumen

El texto de la comunicación versa sobre dos diccionarios del dialecto gitano-español, el *caló*, publicados en la última década del siglo XX. En primer lugar se va a ofrecer un breve análisis descriptivo de los dos repertorios en cuestión ubicándolos en su lugar histórico-cultural. A continuación se van a analizar las fuentes de las que proviene su contenido y se va a comprobar el grado de originalidad de las dos obras estudiadas, ya que en la literatura sobre la lexicografía gitana en España se suelen citar, pero sin aportar más pruebas, como casos extremos de piratería lexicográfica.

Palabras clave

Caló, lexicografía bilingüe, lexicografía española, crítica lexicográfica, piratería lexicográfica.

EXTREME CASES OF LEXICOGRAPHICAL PIRACY: SPANISH-GYPSY DICTIONARIES BY MARÍA JOSÉ LLORENS AND JOSÉ LUIS SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

Abstract

The paper deals with two Spanish-Gypsy dictionaries published in the last decade of the 20th century. At first place, both dictionaries will be described and studied in their historical and cultural background. Then the analysis will proceed to inquire about their sources, because both dictionaries are frequently mentioned as model examples of lexicographical piracy but never showing any proofs.

Key words

Spanish-Gypsy, bilingual lexicography, Spanish lexicography, lexicographical criticism, lexicographical piracy.

1 INTRODUCCIÓN

Los primeros documentos históricos que hablan sobre los gitanos en el territorio español provienen del siglo XV; sin embargo, para obtener los primeros testimonios sobre la lengua de los gitanos españoles hubo que esperar cuatro centurias más. Y la imagen que transmiten estos documentos es bastante triste, ya que dan fe de la decadencia y la corrupción avanzada del gitano-español como sistema lingüístico; es decir, atestiguan la desaparición definitiva de la lengua originaria de los gitanos, el *romanó* o *romaní*, y su transformación en la lengua mixta, el pogalecto *caló*¹. En el siglo XX luego se documenta incluso la desaparición definitiva del *caló*².

2 LEXICOGRAFÍA GITANA EN ESPAÑA, LEXICOGRAFÍA DE AFICIONADOS

La lexicografía gitana en España siempre ha estado en manos de aficionados. Los «estudios» del gitano-español quedaron inaugurados con el libro pionero del viajero y aventurero británico George Borrow titulado *The Zincali* y publicado en Londres en 1843. La publicación llegó a despertar en España una auténtica moda de lo gitano y muy pronto varios autores locales intentaron satisfacer el interés despertado en el mercado libresco nacional. En su mayoría se trataba de impresores y hábiles compiladores a la vez, como Enrique Trujillo, autor del primer diccionario del *caló* compuesto por un autor español, o Ramón Campuzano, también dueño de una imprenta y autor de varias publicaciones sobre temas tan diversos como astrología, agricultura, avicultura, dos diccionarios de la lengua española y un diccionario del *caló*. Estos primeros lexicógrafos del *caló* también sentaron la poco agradable y poco recomendable tradición de plagio, ya que generalmente se limitaban a copiar el glosario borrowiano y a engrosar la nomenclatura con los vocabularios de la germanía áurea³.

Otra rama de la lexicografía gitana en España era más bien de orientación artística y destacaba en la creación léxica deliberada de voces supuestamente gitanas sin fundamento etimológico alguno. Se trataba de la llamada «lingüística de la Afición»⁴, y sobre todo la Afición sevillana. En la lexicografía del *caló* su máximo representante fue Augusto Jiménez,

¹ Dada la extensión limitada de este trabajo, no podemos entrar aquí en detalles y disertar sobre las posibles causas de extinción de la lengua gitana en España. Se suelen ofrecer dos razones principales, probablemente complementarias: el indudable prestigio del español como lengua de comercio y administración, frente al gitano, lengua de hogar familiar; el segundo factor son las represalias que sufrían los gitanos en casos de uso público de su lengua durante los siglos XVII y XVIII. Luego la moda decimonónica del gitanismo y flamenquismo llegó a provocar más bien la progresiva desaparición de los últimos restos del gitano antiguo auténtico y la creación de un *caló* artificial de parte de la afición *paya*, i.e. no gitana. Para las razones de la transformación y desaparición del *romaní* y *caló*, véase Román Fernández (1995:66 y ss.), Adiego 2004 o Buzek 2006b.

² Apunta Román Fernández (1995:77) que hoy es muy difícil —nosotros diríamos imposible o muy poco probable como mucho— encontrar una persona capaz de mantener una conversación fluida en *caló*.

³ Para el legado de George Borrow, véase Torrione 1987 (ó 1988) y Adiego – Martín 2006. Para los diccionarios decimonónicos del *caló*, véanse los trabajos de Gómez Alfaro (1997 y 1998a) o el nuestro (Buzek 2007); para el diccionario de Trujillo en particular, véase lo que expusimos en Ivo Buzek, «Enrique Trujillo y su *Vocabulario del dialecto gitano* (1844)», comunicación leída en el III Congreso Internacional de Lingüística Hispánica: Jóvenes investigadores en lenguas y lingüística, celebrado en la Universidad de Vigo entre 18 y 20 de octubre de 2007. Recientemente hemos encontrado el siguiente dato bibliográfico de un trabajo sobre el diccionario de Trujillo: Ignasi-Xavier Adiego (2005): «The first Caló dictionary ever published in Spain (Trujillo 1844): An analysis of its sources», *Romani Studies*, Series 5, Volume 15, Nº 2, págs. 125-143; desgraciadamente, no hemos podido consultarlo. Y finalmente, para el diccionario de Campuzano, véase Buzek 2006a.

⁴ A cuyos militantes caracterizó Torrione (1993: 147) una vez como unos «filólogos de pandereta y entrada de sombra».

cuyo *Vocabulario del dialecto gitano* (¹1846, ²1853) estaba lleno de voces probablemente inventadas por la Afición⁵.

Los diccionarios del *caló* se publicaban en oleadas, según el interés del público sobre la materia. Como ya hemos apuntado, los primeros salieron a mediados del siglo XIX, inspirados por el libro de Borrow. Luego hubo una pausa de veinte años hasta 1870 cuando salió otro trabajo, quizá el más serio en todo el siglo XIX: *El gitanismo* de Francisco de Sales Mayo, que firmó la obra bajo el seudónimo de Francisco Quindalé⁶.

Los diccionarios aparecidos en las primeras décadas del siglo XX se publicaban de manera pausada; siempre había un transcurso temporal de diez o más años entre una obra y otra⁷. Parece que la moda gitanesca iba desapareciendo o se había transformado ya en el flamenquismo. Recuérdese que fue también la época en que proliferaba el concepto del «caló jergal», es decir, no se hacía diferencia entre el habla del colectivo gitano y la jerga de los delincuentes⁸.

Luego hubo un silencio de cuatro décadas hasta el año 1980, cuando salió de la imprenta el primer diccionario del *caló* publicado por autores gitanos⁹.

Y finalmente, en los años noventa aparecieron los dos repertorios que son objeto de estudio de esta comunicación.

3 LOS DICCIONARIOS DE MARÍA JOSÉ LLORENS Y JOSÉ LUIS SÁNCHEZ RODRÍGUEZ: DESCRIPCIÓN EXTERNA

Para mantener la coherencia del trabajo, hemos optado por ofrecer primero una descripción externa de las dos obras según el orden cronológico de su publicación. Luego procedemos al estudio de sus fuentes y dictaremos la sentencia sobre su grado de originalidad.

3.1 Diccionario gitano. Sus costumbres de *María José Llorens (1991)*

Según se desprende del título del apartado, el diccionario del *caló* de María José Llorens salió en 1991. Es la primera y única edición de la obra de que tenemos constancia.

Sin embargo, si hojeamos el volumen, nos damos cuenta enseguida de que sigue muy de cerca la estructura, e incluso las formulaciones, de los repertorios publicados con anterioridad. Los capítulos introductorios dedicados a la historia y «mitología» del pueblo gitano, y también el dedicado al *caló*, recuerdan los modelos decimonónicos de Augusto Jiménez o Ramón Campuzano, seguidos, a su vez, por los autores de la primera mitad del siglo XX,

⁵ Para el diccionario de Jiménez, aparte de Gómez Alfaro 1998a y Buzek 2007, véase lo que expusimos en Ivo Buzek, «El *Vocabulario del dialecto gitano* de Augusto Jiménez (1846) y su posición en la historia de la lexicografía gitano-española», comunicación presentada en el III Congreso Internacional de la Lexicografía Hispánica, que ha tenido lugar del 22 al 26 de septiembre de 2008 en la Universidad de Málaga.

⁶ Para más información sobre la obra, véase Gómez Alfaro 1998a o Buzek 2007.

⁷ Para más información sobre los diccionarios del *caló* aparecidos en el siglo XX, véase Gómez Alfaro 1998b o Buzek 2008.

⁸ Para el concepto del «caló jergal», véanse los trabajos clásicos de Salillas (2000 [1896]) o Gil Maestre (1893).

⁹ Para más información sobre este diccionario en particular, aparte de Gómez Alfaro 1998b y Buzek 2008, véase lo que expusimos en Ivo Buzek «Apuntes sobre el primer repertorio lexicográfico de caló hecho por gitanos: *Diccionario gitano* de Pablo Moreno Castro y Juan Carrillo Reyes (1981)», comunicación presentada en el II Seminario Internacional de Hispanística, organizado en la Universidad Comenio de Bratislava del 26 al 27 de septiembre de 2008.

como Félix Manzano, que firmó su obra bajo el seudónimo de F. M. Pabanó, o Barsaly Dávila y Blas Pérez.

La autora presenta su diccionario en el texto de la solapa como un «estudio profundo y veraz acerca de esta controvertida y peculiar raza, encaminado hacia un mejor conocimiento por parte del resto de la sociedad», lo que provocó una fuerte contestación por parte de numerosas asociaciones gitanas (Gómez Alfaro, 1998b: 20).

Si luego buscamos el nombre de María José Llorens en el catálogo de la Biblioteca Nacional de España, nos damos cuenta que no es una estudiosa del tema gitano, sino una hábil profesional de pluma capaz de escribir sobre cualquier tema demandado, como aromaterapia, bailes de salón, fabricación de juguetes caseros o juegos sexuales.

Pero volvamos al diccionario en cuestión. El cuerpo es solamente monodireccional, *caló*-español, y lleva el título «Vocabulario caló (gitano) español». Enseguida veremos por qué es tan importante citar aquí el título.

En cuanto a la nomenclatura, contiene unas 5 500 entradas. En la ordenación de la macroestructura como tal la autora sigue también el modelo decimonónico, ya que en el cuerpo de la nomenclatura mezcla las entradas léxicas con las onomásticas sin distinción alguna. Fue una práctica corriente en el siglo XIX, pero ya que para la parte introductoria la autora se inspiró en la disposición del libro de Félix Manzano, pudo haberse inspirado también en la separación de las entradas léxicas de los nombres propios y geográficos, tal como lo hizo Manzano en 1915.

Pero, por lo menos, ya no hay errores de ordenación alfabética; para algo ha servido aquí la informática...

La microestructura del diccionario es muy pobre. Todo el artículo está impreso en un mismo tamaño de letra pero hay cierta variedad tipográfica. El lema viene en cursiva minúscula, seguido con coma. A continuación se da la abreviatura gramatical en letra redonda, también seguida con coma, y se presentan finalmente uno o varios equivalentes españoles en letra redonda. El artículo finaliza con punto. No se incluyen ejemplos.

El último comentario sobre el aspecto externo se refiere a la disposición formal de los artículos en la página. Vienen sangrados mediante sangría francesa para facilitar la orientación del lector y cada página está dividida en dos columnas. No fue una solución muy económica, ya que sobra espacio en los márgenes pero parece que el diccionario está a la par con los capítulos sobre la historia, cuentos y leyendas, según la tradición costumbrista ya mencionada, y por ello guarda la misma disposición de la página que el resto del libro. La editorial ahorró los gastos en otro aspecto externo de la publicación, ya que está impresa en un papel de pésima calidad.

3.2. Diccionario caló-español de José Luis Sánchez Rodríguez (1993)

Las circunstancias del nacimiento de este diccionario fueron bien diferentes de todos los demás diccionarios gitanos publicados hasta entonces.

En la introducción a la obra, firmada por Sánchez Rodríguez, se dice expresamente que es resultado de un taller-escuela de artes gráficas con fines eminentemente didácticos. O sea que se debe entender en primer lugar no como una nueva obra lexicográfica del gitano-español, sino más bien como un ejercicio de tipografía y edición de textos. El mismo monitor-coordinador del taller reconoce que el resultado no es de todo logrado y que dentro del taller han surgido cosas más originales.

Y es que, si conocemos ya el diccionario de Llorens, nos choca antes que nada el idéntico aspecto externo de las obras en cuestión. No obstante, las coincidencias no se limitan

solamente al nivel tipográfico, sino también a nivel de macroestructura. Es una reimpresión a pie de letra del diccionario de Llorens.

Sin embargo, no hay que ser tan severo con Sánchez Rodríguez. Este diccionario es un producto de prácticas surgido en el tiempo libre de todos los interesados, y sin ánimo de lucro, y si la experiencia adquirida les ayuda a los chavales gitanos a salir de la marginación, bienvenido sea.

4 FUENTES PRIMARIAS, FUENTES SECUNDARIAS, FUENTES CALLADAS

En cuanto al diccionario de Sánchez Rodríguez, no hay lugar para dudas: es una copia literal del inventario de Llorens. Pero, ¿de dónde surgió éste? ¿Es una obra original, fruto de investigación de campo entre la población gitana?

La primera pista que tenemos para encontrar la respuesta a nuestra pregunta son las inectivas de las asociaciones gitanas contra la obra como tal. También el comentario explícito de Gómez Alfaro sobre la orientación multidisciplinar de los escritos de María José Llorens nos da a entender que ésta es más bien una hábil compiladora y no investigadora seria.

El primer dato algo más concreto que hemos hallado es una nota escueta en el listado de publicaciones didácticas para la enseñanza de *romaní* compuesta por Bakker y Kyuchukov (2003) donde se afirma que este repertorio —el de Llorens— es una copia del diccionario de Tineo Rebolledo de 1900 sin reconocer¹⁰.

Pero entre la publicación del diccionario de Tineo Rebolledo y el de Llorens yace una barrera de 90 años. Además, la primera edición de aquél es de Granada de 1900, la segunda es de Barcelona-Buenos Aires de 1909, y ambas son difícilmente localizables. Tampoco nos parece probable que Llorens utilizara la primera edición facsimilar gaditana de 1988, ya que hay ciertas diferencias en la macroestructura y, sobre todo, en la acentuación, ya que Tineo Rebolledo presenta los lemas en mayúscula dejando de lado así la acentuación. Y dada la carrera profesional algo precipitada de Llorens no creemos probable que ella hubiera estudiado las acentuaciones en otras obras para adecuarlas con las presentadas en su diccionario.

Otra pista, en este caso más acertada, es el comentario, muy breve pero iluminador, de Gutiérrez López (1996: 82) que despedaza el diccionario de Llorens apuntando de paso que es «una copia íntegra y servil del *Diccionario Hispánico Universal* de JACKSON W. M. 1956».

Ahora bien, localizar el diccionario según la nota de Gutiérrez López no fue nada fácil, ya que es incompleta, imprecisa y, como veremos, algo ambigua.

En realidad se trata del repertorio titulado en principio *Diccionario enciclopédico manual de cinco idiomas*, conocido también bajo el rótulo comercial de *Pal-las*, donde al final se halla un «Vocabulario caló (gitano)-español».

La edición más antigua que hemos localizado fue publicada probablemente en 1912. A partir de los años cuarenta del siglo XX se titula *Diccionario Hispánico Manual*. Parece que fue una obra popularísima, publicada por varias editoriales en ambos lados del Atlántico, ya que desde los años cincuenta proliferan las ediciones latinoamericanas, sobre todo las mexicanas, ahora con el título *Diccionario Hispánico Universal*. La última edición de la que tenemos constancia es de 1977, publicada en México por la editorial W. M. Jackson Inc. De

¹⁰ «This —el diccionario de Llorens— is a copy of Tineo Rebolledo's dictionary of 1900, with no acknowledgement.»

allí la confusión de Gutiérrez López, ya que de sus datos se sobreentiende que «W. M. Jackson» fue el autor de la obra, pero en realidad, es el nombre de la editorial¹¹.

Por supuesto, no hemos podido consultar todas las ediciones de todas las mutaciones de la obra. Nos hemos limitado a consultar dos ejemplares probablemente de la misma edición titulados *Diccionario Hispánico Manual*, publicados ambos sin autoría por la editorial barcelonesa Horta a principios de los años cuarenta del siglo XX¹². Otra edición que hemos manejado es la de *Diccionario Hispánico Universal* publicada en México en 1976 por la editorial W. M. Jackson¹³.

La edición barcelonesa incluye solamente un vocabulario monodireccional, *caló*-español; la mexicana es bidireccional *caló*-español y español-*caló*. Pero lo importante es que los glosarios *caló*-español en ambas obras son idénticos, y a su vez, coinciden en todos sus aspectos con la nomenclatura del diccionario de Llorens.

Así que el «Vocabulario *caló* (gitano)-español» presentado orgullosamente por Llorens como un «estudio profundo y veraz de esta peculiar raza» es en realidad mera reimpresión, incluso con la misma tipografía, del «Vocabulario *caló* (gitano) español», incluido en el *Diccionario Hispánico Manual/Universal*, una obra puramente comercial originaria de las primeras décadas del siglo XX que luego se reimprimía en ambos lados del Atlántico hasta los años setenta sin actualizar.

La última pregunta que cabe contestar son las fuentes primarias de este «Vocabulario *caló* (gitano) español». Según Gómez Alfaro (1998:18) es una fusión de repertorios de Tineo Rebolledo y Luis Besses. El diccionario de Tineo Rebolledo, ya aludido, es bidireccional, y de allí la facilidad para crear con posterioridad también la parte español-*caló*. El diccionario de Luis Besses es uno de los primeros diccionarios de argot, y su inclusión, dada la general aceptación de la noción de «*caló* jergal» por aquella época, principios del siglo XX, es también perfectamente comprensible.

A continuación, a manera de ejemplo e ilustración, presentamos una tabla con las primeras veinte entradas de la letra A de los diccionarios de Llorens, Sánchez Rodríguez y el «Vocabulario *caló* (gitano) español» del *Diccionario Hispánico Manual/Universal*, completado, a su vez, con sus fuentes primarias, i.e. el diccionario de Tineo Rebolledo y Luis Besses. Mantenemos la ortografía original, igual que la tipografía.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ 1993	LLORENS 1991	DHM/U ¿1943?/1976	REBOLLEDO 2006 [1909]	BESSES 1989 [1905]
<i>a</i> , art., la.	<i>a</i> , art., la.	<i>a</i> , art., la.	A, art. La.	—
<i>a</i> , prep., a	<i>a</i> , prep., a	<i>a</i> , prep., a	A, prep. A.	—
<i>abajiné</i> , adv., abajo, debajo.	<i>abajiné</i> , adv., abajo, debajo.	<i>abajiné</i> , adv., abajo, debajo.	ABAJINE, adv. Abajo, debajo; lo contrario de arriba.	—
<i>abatanar</i> , a., engendrar,	<i>abatanar</i> , a., engendrar,	<i>abatanar</i> , a., engendrar,	ABATAN AR, a. Engendrar,	—

¹¹ En el subtítulo de la obra se afirma que W. M. Jackson fue el director de la obra; sin embargo, bajo su «dirección» se cambió solamente el título de la obra, así que es más correcta atribuirle solamente el cargo de editor o impresor, pero en absoluto el de director.

¹² La obra está sin fechar pero se suele catalogar bajo las fechas de publicación inexactas de «1941?» ó «1943?».

Hemos consultado los ejemplares depositados en los fondos de la Universidad de Granada y la Universidad de Málaga.

¹³ Hemos consultado el ejemplar depositado en la Universidad de Málaga.

procrear.	procrear.	procrear.	procrear.	
<i>abelar</i> , a., tener, poseer.	<i>abelar</i> , a., tener, poseer.	<i>abelar</i> , a., tener, poseer.	ABELAR, a. Tener, poseer alguna cosa	Abelar c. Tener.
<i>aberdolé</i> , adj., abarquillado.	<i>aberdolé</i> , adj., abarquillado.	<i>aberdolé</i> , adj., abarquillado.	ABERDOL E, adj. Abarquillado; en forma de barquillo.	—
<i>aberdollí</i> , adj., abarquillada.	<i>aberdollí</i> , adj., abarquillada.	<i>aberdollí</i> , adj., abarquillada.	ABERDOL LI, adj. Abarquillada.	—
<i>abertuné</i> , adj., forastero.	<i>abertuné</i> , adj., forastero.	<i>abertuné</i> , adj., forastero.	ABERTUN E, adj. Forastero; procedente de otro pueblo, de otro punto.	—
<i>abertuñí</i> , adj., forastera.	<i>abertuñí</i> , adj., forastera.	<i>abertuñí</i> , adj., forastera.	ABERTUÑ I, adj. Forastera, extranjera, exótica.	—
<i>abestiqué</i> , m., asiento.	<i>abestiqué</i> , m., asiento.	<i>abestiqué</i> , m., asiento.	ABESTIQ UE, m. Asiento.	—
<i>abillaó</i> , m., venido, llegado.	<i>abillaó</i> , m., venido, llegado.	<i>abillaó</i> , m., venido, llegado.	ABILLAO, m. Venido, que ha llegado.	—
<i>abillar</i> , n., venir, llegar, aparecer.	<i>abillar</i> , n., venir, llegar, aparecer.	<i>abillar</i> , n., venir, llegar, aparecer.	ABILLAR, n. Venir, llegar, acudir, aparecer.	Abillar d. Venir.
<i>abillelar</i> , (v. <i>abillar</i>).	<i>abillelar</i> , (v. <i>abillar</i>).	<i>abillelar</i> , (v. <i>abillar</i>).	ABILLEL AR, n. Lo mismo que <i>Abillar</i> .	Abillelar d. (V. <i>Abillar</i>).
<i>abipí</i> , m., ademán, demostración.	<i>abipí</i> , m., ademán, demostración.	<i>abipí</i> , m., ademán, demostración.	ABIPI, m. Ademán, demostración.	—
<i>abisternar</i> , acomodar, ordenar.	<i>abisternar</i> , acomodar, ordenar.	<i>abisternar</i> , acomodar, ordenar.	ABISTER NAR, a. Acomodar, arreglar, ordenar.	—
<i>abistuar</i> , a., despedir, lanzar.	<i>abistuar</i> , a., despedir, lanzar.	<i>abistuar</i> , a., despedir, lanzar.	ABISTUA R, a. Despedir, lanzar, arrojar.	—
<i>abiyelar</i> , a., tener.	<i>abiyelar</i> , a., tener.	<i>abiyelar</i> , a., tener.	—	—
<i>abrí</i> , adv., fuera, al exterior.	<i>abrí</i> , adv., fuera, al exterior.	<i>abrí</i> , adv., fuera, al exterior.	ABRI, adv. Fuera, al exterior; lo que no está dentro.	Abri c. Fuera.
<i>acabelar</i> , n., traer, producir.	<i>acabelar</i> , n., traer, producir.	<i>acabelar</i> , n., traer, producir.	ACABELA R, v. Traer, ocasionar, producir.	Acabelar c. Producir; Traer.
<i>acalló</i> , pron. (v. <i>andalló</i>).	<i>acalló</i> , pron. (v. <i>andalló</i>).	<i>acalló</i> , pron. (v. <i>andalló</i>).	ACALLO, pron. <i>vas.</i> <i>Andalló</i> .	Acalló c. Este.

5 CONCLUSIÓN

El resultado de esta investigación llegó a comprobar lo intuido: desde el punto de visto de técnica y crítica lexicográficas, ambos diccionarios en cuestión, el de María José Llorens y el de José Luis Sánchez Rodríguez, son casos magistrales de piratería. Pero hay una gran diferencia entre ellos. El de Llorens es una chapuza con ánimo de lucro; mientras que el de Sánchez Rodríguez es un instrumento didáctico, poco logrado, como se reconoce abiertamente, pero no comercial, lo que le honra.

BIBLIOGRAFÍA

- ADIEGO, Ignasi-Xavier. 2004. Del romaní comú als calós ibèrics. *Llengua & Literatura*, 2004, vol. 15, pp. 211-236.
[<http://www.raco.cat/index.php/LlenguaLiteratura/article/viewFile/23024/22858>]
- ADIEGO, Ignasi-Xavier – MARTÍN, Ana Isabel. 2006. George Borrow, Luis de Usoz y sus respectivos vocabularios gitanos. *Revista de Filología Española*, 2006, vol. LXXXVI, no 1, pp. 7-30.
- ANÓNIMO. ¿1943? Vocabulario caló (gitano)-español. In *Diccionario Hispánico Manual*, págs. 1058-1067. Barcelona: Horta y Cía.
- BAKKER, Peter – KYUCHUKOV, Hristo. 2003. *Publications in Romani, useful for Romani language education. Preliminary and Experimental Edition. October 2003*.
[http://fc.hum.au.dk/~peter_bakker/00D44EE2-0075824E.-1/romedu-]
- BESSES, Luis. 1989. *Diccionario de argot español o Lenguaje jergal gitano, delincuente profesional y popular*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
[Edición facsimilar basada en la edición de Barcelona, Sucesores de Manuel Soler, 1905]
- BUZEK, Ivo. 2006a. Un lexicógrafo decimonónico español olvidado: Ramón Campuzano. *Studia Romanistica*, 2006, vol. 6, pp. 27-39.
- BUZEK, Ivo. 2006b. O možných příčinách smrti jednoho jazyka: španělská varianta romštiny. *Rozprawy Komisji Językowej*, 2006, vol. XXXII, pp. 179-183.
- BUZEK, Ivo. 2007. Los diccionarios de caló en los siglos XVIII y XIX. *Studia Romanistica*, 2007, vol. 7, pp. 19-31.
- BUZEK, Ivo. 2008. Los diccionarios de caló en los siglos XX y XXI. *Studia Romanistica*, 2008, vol. 8, pp. 51-60.
- GIL MAESTRE, Manuel. 1893. Estudios de sociología criminal. El argot, caló o jerga en sus relaciones con la delincuencia. *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, 1893, vol. 82, pp. 282-298 y 465-475.
- GÓMEZ ALFARO, Antonio. 1997. Diccionarios de la lengua romaní (1). *Interface*, 1997, vol. 28, pp. 3-7.
- GÓMEZ ALFARO, Antonio. 1998a. Diccionarios de la lengua romaní (2). *Interface*, 1998, vol. 29, pp. 14-16.
- GÓMEZ ALFARO, Antonio. 1998b. Diccionarios de la lengua romaní (3). *Interface*, 1998, vol. 30, pp. 18-20.
- GUTIÉRREZ LÓPEZ, Jesús. 1996. *Al encuentro con "A chipí callí"*. Inédito.
- LLORENS, María José. 1991. *Diccionario gitano. Sus costumbres*. Madrid: A. L. Mateos.
- REBOLLEDO, Tineo. 2006 [1988]. *Diccionario gitano-español y español-gitano*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

- [Edición facsimilar basada en la edición de Barcelona-Buenos Aires, Maucci, 1909]
- ROMÁN FERNÁNDEZ, Mercedes. 1995. *Aportaciones a los estudios sobre el caló en España*. Valencia: Universidad de Valencia.
- SALILLAS, Rafael. 2000. *El delincuente español. El lenguaje*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
[Edición digital basada en la edición de Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1896; <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/08145085499769451867857/index.htm>]
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, José Luis. 1993. *Diccionario calo-español*. Madrid: Taller de Artes Gráficas del Consorcio Población Marginada.
- TORRIONE, Margarita. 1987. *Diccionario caló-castellano de don Luis Usoz y Río (un manuscrito del siglo XIX)*. Perpignan: Université de Perpignan.
- TORRIONE, Margarita. 1988. *Del dialecto caló y sus usuarios: la minoría gitana de España*. Tesis doctoral. Perpignan: Université de Perpignan.
- TORRIONE, Margarita. 1993. La lengua del gitano de España, seña de identidad excluyente (siglos XV-XIX). In TORRIONE, Margarita (ed.), *Lengua, libertad vigilada*, pp. 129-153. Toulouse: Université de Toulouse.

INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS OBSERVADAS EN SEMINARIOS DE TRADUCCIÓN CS-ES

Miguel José Cuenca Drouhard
Universidad Carolina de Praga

Resumen

Panorámica sucinta de errores y dificultades observados en los seminarios de traducción checo-español destinados a alumnos de primer ciclo universitario, a partir de los cuales es posible extraer conclusiones sobre los problemas de traducción, gramaticales y de dominio de la equivalencia en la combinación de idiomas citada. El ejercicio de la traducción pasa a ser, en un segundo plano, una herramienta para evaluar el nivel de conocimiento del castellano y determinar los aspectos del idioma que aun en la etapa universitaria siguen suponiendo una dificultad para el alumno.

Palabras clave

Interferencias - Problemas de traducción - Errores - Complemento circunstancial - Falsos amigos.

LINGUISTIC INTERFERENCE ENCOUNTERED IN CS-ES TRANSLATION SEMINARS

Abstract

This paper provides a brief overview of errors made and difficulties encountered by university students during Czech-Spanish translation seminars. It draws conclusions about the specific translation and grammatical problems these students have, and also addresses issues of equivalence. Indirectly, then, the act of translation turns into a tool for assessing the students' knowledge of Spanish and for identifying the specific language issues that exist, even at university level.

Keywords

Interference - Translation problems - Errors - Circumstantial complements - False friends.

Es de todos conocida la importancia de conocer las intimidades de un idioma extranjero para poder ser un traductor aceptable del mismo. Pasaré de puntillas por la necesidad ineludible de dominar el idioma materno para ejercer dicha profesión. Lo que quizás no todo el mundo tenga tan presente es la utilidad de la traducción para desentrañar las dificultades y apreciar la riqueza de un idioma, poniendo así de manifiesto las cuestiones que el estudiante de un idioma tiene que resolver durante el aprendizaje.

Cierto es que hoy en día los métodos de aprendizaje de idiomas han cambiado sustancialmente en comparación con los empleados treinta o cuarenta años atrás. Basta pues remontarse en el tiempo una generación para darse cuenta de que en realidad la traducción ha sido la herramienta dominante para la enseñanza de idiomas. Recuerden los de más edad, cómo se aprendía latín y griego. Rememoren aquella “De amicitia”, aquella “Guerra de las Galias” que tanta aplicación nos costó traducir. Así era sistemáticamente con las lenguas llamadas clásicas, pero no puedo decir que este método distara mucho del empleado para la docencia del francés, lengua extranjera dominante entonces en España. En el caso del inglés, dado que su enseñanza generalizada comenzó en tiempos más recientes, los estudiantes de este idioma disfrutaron de la llegada de nuevos métodos de enseñanza, nuevos materiales didácticos y, también, de nuevos (y noveles) profesores, más jóvenes y con otro enfoque docente. Pondré un ejemplo que ilustrará esta situación: mientras que en 1981 mis compañeros de enseñanza secundaria y yo aprendíamos francés con un manual redactado en 1959, en el aula de al lado otro grupo de alumnos aprendía inglés con materiales cuya antigüedad no superaba los cinco años. Es decir, en el caso del francés, se perpetuaba el antiguo método de aprender traduciendo.

Sin ánimo de desandar lo andado en la evolución de los métodos didácticos, permítaseme mencionar la utilidad de la traducción no ya como útil de aprendizaje, sino como medio de diagnóstico para detectar cuestiones problemáticas de un idioma o imperfecciones en el conocimiento del mismo por parte del alumno.

Pues bien, analizando las traducciones realizadas por alumnos de traducción checo-español de primer ciclo universitario, podemos dibujar un mapa de “puntos negros”.

Dejaremos aquí de lado el uso y el abuso del artículo determinado e indeterminado, tema que nos daría para organizar un coloquio “ad hoc”. Tampoco vamos a hablar del subjuntivo porque, en contra de lo esperado, la frecuencia de errores no es tan elevada.

El primero de los puntos negros es el complemento circunstancial, por frecuencia de errores cometidos, por la amplitud conceptual de la cuestión y por la persistencia de dichos errores a pesar de las recomendaciones dadas al alumno.

Este problema se plantea, en primer lugar, por el mayor repertorio de construcciones que desempeñan la función de complemento circunstancial en español respecto al checo. Por ejemplo: “je velmi dobre dosazitelně linkovými autobusy” – muy bien comunicado por autobús - acceso muy sencillo en autobús - comunicado con un servicio de autobús muy bueno.

Cierto es que el instrumental checo tiene la ventaja de la concisión y economía de palabras; la desventaja surge cuando pasamos de un sistema restringido a un sistema más amplio. Podríamos compararlo con lo que sucede en dirección opuesta, cuando un hablante nativo de español se enfrenta a la diversidad y a la precisión de las preposiciones checas (y aun francesas e inglesas). Nuestro amor por las preposiciones “en” y “de” nos hace renunciar a un uso más rico de esta categoría gramatical. Por ejemplo: “está *en* la cama” – “je *v* posteli” - “je *na* posteli”. Por su parte, la preposición “de” tiene enfrente, como mínimo, a sus homónimas

checas “od”, “z/ze”, “v” y “s/se” (p. ej.: Válka *s* mloky > La guerra *de* las salamandras). Nuestras dos españolas son una suerte de navaja suiza que vale para todo.

Otro aspecto del complemento circunstancial que me ha llamado la atención en las traducciones de los alumnos es la profusión de los adverbios terminados en –mente. La alta frecuencia de los adverbios checos con desinencia “-ě” no tiene equivalente en el uso de los adverbios en castellano, que prefiere otras soluciones, como complementos predicativos, perífrasis, etc. “...kde jsme zjistili, že nám *právě* ujel vlak” - “donde nos enteramos de que se nos *acababa de* escapar el tren”.

Otro punto negro que me parece digno de mención es la expresión de cantidades. En efecto, de manera reiterada me encuentro con expresiones del tipo: “a no más que 5 km de distancia” o “no tengo más que 18 años”, calco del checo “víc než”, lo cual, cuando es inteligible, constituye un contrasentido, ya que “no más que” tiene el sentido de “solamente”.

También abundan los errores del tipo “doscientos mil de los habitantes” como traducción de “200.000 obyvatelů“, induciéndonos a pensar la versión española que hay otros habitantes y que esos 200.000 son solo una fracción del total.

La expresión de los porcentajes también refleja interferencias. Ejemplo: “10 *porcientos* de los habitantes son de origen X”.

Mencionaré también el obstáculo que representan los números compuestos por más de 9 cifras, es decir, los “miliardy”. La pega aquí reside en que no se trata de una mera dificultad lingüística, sino que estas cantidades requieren que el alumno efectúe operaciones de cálculo mental con decimales, ejercicio al que no todos están acostumbrados. Así, “5,8 miliardy korun” serán 5.800 millones de coronas. Este obstáculo es mayor para los alumnos principiantes de interpretación que, con el tiempo, adquieren mayor destreza en el manejo de cifras que los alumnos de traducción, gracias a los ejercicios propios de su formación.

También me gustaría ayudar a los traductores en ciernes a liberarse del yugo del “až do” y de “do” cuando nos referimos a una cantidad máxima (de kilómetros, de horas, de grados, etc), que les tiraniza en sus versiones españolas, obligándoles a usar la preposición “hasta” con una frecuencia desacostumbrada. Ejemplos: “únik může znamenat *až* 170 litrů vody *měsíčně*” podría ser resuelto del modo: “una fuga puede *llegar a* representar 170 litros de agua *al mes*”, en lugar de “una fuga puede representar hasta 170 litros de agua mensualmente”. O bien: “Lze nastavit optimální teplotu 45 *až* 50 °C.” quedaría más natural con la frase “Se puede ajustar la temperatura óptima *entre* 45 y 50 °C”, en lugar de “desde 45 hasta 50 °C”. Por último: “Palmanova a Magaluf *leží do* 15 km od hlavního města”, podría expresarse al menos de 2 maneras muy simples: “están situadas *a menos de* 15 km de la capital” o “están situadas *en un radio de* 15 km de la capital”.

Una locución adverbial que me llama la atención por su frecuencia es “en el marco de”, que en castellano es mucho menos frecuente que “v rámci”. Vemos pues que el equivalente sintáctico existe pero que no hay identidad en el uso de las dos locuciones. Distinta tarea sería determinar si tal uso de esta expresión en checo es correcto, cuestión que no nos concierne aquí.

En otra categoría gramatical los estudiantes también encuentran cierta resistencia a su asedio intelectual. Se trata de las conjunciones. Así, son numerosísimas las veces que pueden leerse expresiones como “no es solo esto pero aquello”, calco del checo “nejen... ale”. Bien es cierto que las conjunciones adversativas no tienen tampoco un uso totalmente paralelo en las dos lenguas, ni siquiera todas las llamadas adversativas en castellano son “odpovaci” en checo

(nejen...ale = stupňovací). Otro ejemplo frecuentísimo de calco son frases del estilo “es lo mismo como yo tengo”, transposición de “stejně jako”.

La abundancia de pronombres posesivos checos declinados en distintos casos también plantea una dificultad al alumno de traducción, que ve como jeho, jeji, váš, vaše y a veces svůj se reducen al inexpressivo “su”, lo que, en ocasiones, resulta en una versión enmarañada.

Un falso cognado que me ha maravillado es “Vzhledem k” traducido como “Con miras a”, donde la causalidad se ve suplantada por la finalidad. “Turistika”, sustantivo checo, se ve a menudo equiparada a “turística”, adjetivo español, cuando la destreza del traductor debería llevarlo a apartarse de esta comodidad y buscar soluciones como “excursiones”, “excursionismo”, “viajes” o simplemente “turismo”.

Y hablando de falsos cognados, nuestros famosos falsos amigos, más vale ser precavido en el entorno académico. Así, un *docent* no es un docente sino un profesor titular; un *profesor* es un catedrático, un *pedagog* es un docente y un pedagogo se acerca más a un *učitel*, mientras que una *asistentka* no es una asistente (= *uklizečka*) sino una profesora auxiliar o contratada. Un *absolvent* no nos perdona los pecados, sino que obtiene un título universitario o culmina con éxito un plan de estudios, al tiempo que una *diplomová práce* no puede traducirse como trabajo de diplomatura, sino que es una tesina o memorias de licenciatura. Por último, y afortunadamente para los alumnos becarios, un *stipendium* no es una remuneración contra servicio prestado (= estipendio), sino una beca.

Como vemos, los riesgos acechan aun más en el entorno académico, por lo que el traductor deberá andarse con pies de plomo al rondar los falsos cognados.

Dicho esto, son merecedores de elogio el conocimiento del español y la destreza en el uso del mismo que han demostrado los alumnos checos de traducción (y también de interpretación), en especial en la claridad sintáctica y en la correctísima ortografía equiparables, sino superiores, a las de muchos hablantes nativos con el mismo nivel de educación.

Sean considerados mis comentarios por los colegas especializados en la didáctica del español como un simple trabajo de observación efectuado por un traductor con una modesta experiencia docente. Citando a nuestro insuperable maestro en la didáctica del español, D. Fernando Lázaro Carreter: “...sólo quieren ser acicates que estimulen la reflexión continua acerca de nuestros usos del español: al fin, una gimnasia mental permanente como prevención contra la ruina neuronal”.

BIBLIOGRAFÍA

- BISCHOFOVÁ, JANA. 2001 - *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- FERRARI, AMERICO. 1998 - Estereotipos lingüísticos y traducción: In: Hieronymus Complutensis. *El mundo de la Traducción*, No.8., pp. 25-34. Madrid: Ed. Complutense.
- KRÁLOVÁ, JANA. 2006 - El enfoque contrastivo: el complemento circunstancial en español desde la óptica del hablante checo: In: *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*. Madrid: Arco/Libros.
- LÁZARO CARRETER, FERNANDO. 2003 - *El nuevo dardo en la palabra*. Madrid: Santillana.

ACERCA DEL CORPUS PARALELO CHECO-ESPAÑOL

Petr Čermák

Universidad Carolina, Praga

Resumen

El artículo presenta el proyecto Intercorp, realizado en la Universidad Carolina de Praga, con el objetivo de crear un corpus paralelo de veinte idiomas del mundo. En él se exponen las razones de ser y los puntos de partida del proyecto. La base reunirá datos textuales en diecinueve lenguas acompañados de sus equivalentes checos. El componente español cuenta actualmente con 4.000.000 unidades léxicas. La concordancia resultante será accesible a través de Internet.

Palabras clave

Corpus paralelo, proyecto Intercorp, lingüística contrastiva.

ABOUT A CZECH-SPANISH PARALLEL CORPUS

Abstract

The article introduces the Intercorp Project launched at Charles University, Prague with an aim to create a parallel corpus of 20 languages of the world. The resulting corpus, to be available on the internet, will contain textual data in 19 languages along with their Czech equivalents. The Spanish part now comprises 4,000,000 lexical units.

Keywords

Parallel corpus, Intercorp Project, contrastive linguistics.

1 PUNTOS DE PARTIDA DEL CORPUS PARALELO CHECO-ESPAÑOL

Este artículo pretende presentar el componente checo-español del proyecto Intercorp, realizado en la Universidad Carolina de Praga. El componente checo-español formará parte de un corpus paralelo de veinte idiomas del mundo.

Son varios los motivos que hicieron nacer este proyecto:

1) Muchos estudios modernos muestran que si un lingüista se sirve sólo de su intuición a la hora de considerar el uso de estructuras lingüísticas concretas, los resultados suelen ser problemáticos. Los corpus lingüísticos contienen una cantidad enorme de material y pueden por eso documentar el uso de una manera mucho más exacta. Además, se han desarrollado métodos para incluir información gramatical en los corpus, con lo que han dejado de ser un material desordenado. De ahí que se hayan convertido en la fuente más utilizada de material lingüístico.

Los lingüistas que nos dedicamos a la lingüística contrastiva y estudiamos las diferencias entre distintos idiomas afrontamos el problema de la interpretación del material de un modo especialmente agudo: si dejamos de un lado a los investigadores bilingües, al menos una de las lenguas que son objeto de nuestra investigación no es nuestra lengua materna. Y solo en nuestra lengua materna podemos fiarnos de nuestra intuición, aunque incluso en esta la intuición es problemática, como ya hemos señalado más arriba. Así, hasta hace poco teníamos que recurrir a métodos poco exactos en la búsqueda e interpretación de material lingüístico para estudiar las relaciones mutuas entre dos idiomas: la comparación de unos cuantos textos con sus traducciones o la consulta a uno o varios informantes nativos. Este último método, obviamente, tiene escasa fiabilidad científica, ya que la intuición lingüística lógicamente difiere incluso entre personas muy cultivadas; por su parte, la comparación de textos se basaba en muestras no suficientemente exhaustivas y, en realidad, se limitaba a analizar unos cuantos idiolectos (es decir, tomaba en consideración tan solo la opinión de uno o más traductores). Los resultados de tales análisis difícilmente podían ser satisfactorios, de ahí que se estudien las posibilidades de aplicar la metodología de la creación de corpus de una única lengua al análisis de varias lenguas. Y uno de los métodos que tratan de hacerlo lo constituyen los llamados corpus paralelos, entre ellos, el de la Universidad Carolina de Praga.

2) La Universidad Carolina de Praga, en concreto el Departamento del Corpus Nacional Checo perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras, dispone de un enorme corpus de la lengua checa. El corpus, llamado ČNK (véase su presentación en <http://ucnk.ff.cuni.cz/>), ofrece una base idónea para el futuro corpus paralelo, tanto por sus textos como por su metodología. El proyecto Intercorp, y su componente checo-español, se sirve del apoyo de técnicos e informáticos de ČNK, aprovechando su rica experiencia con este tipo de proyectos. Evidentemente, este hecho hizo más fácil el comienzo del trabajo: en la mayoría de tales proyectos, la preparación del componente técnico-metodológico constituye el problema más grave y suele suponer muchos años de trabajo.

3) El desarrollo rapidísimo de la informática y sus tecnologías constituye un reto para la lexicografía. Gracias a la posibilidad de almacenar grandes cantidades del material lingüístico, ordenarlo y proveerlo de instrumentos de búsqueda precisa será posible crear un nuevo tipo de diccionario. En este sentido, los corpus paralelos no pretenden sustituir a los diccionarios bilingües, sino complementarlos: ofrecer una información más completa, incluyendo la influencia del contexto, etc.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

El proyecto Intercorp tiene como objetivo establecer una base de datos compuesta por textos de 20 lenguas, entre ellas el checo, el español el francés, el italiano y el portugués. En la fase final, la base reunirá datos textuales en 19 lenguas acompañados de sus equivalentes checos y podrá ser consultada a través de Internet.

Desde el principio, en el proyecto participan especialistas de todas las lenguas que lo constituyen; en la mayoría de los casos, son especialistas de los departamentos de filología de la Facultad de Filosofía y Letras (entre ellos, los del Instituto de Lenguas Románicas, que se encargan de la dirección y coordinación de los trabajos que tienen como fin la construcción de un conjunto de textos en francés, español, portugués e italiano, con sus equivalentes en checo).

El corpus así creado será utilizado para fines exclusivamente científicos (investigación en materia de lingüística y teoría de la literatura), así como para trabajos de lexicografía y para las necesidades relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario.

Las características fundamentales del proyecto son las siguientes:

1) La base de datos empezó a constituirse en 2006. Se recopilan textos en versión checa y extranjera (o sea, traducciones en ambas direcciones), tomando en cuenta las condiciones específicas de cada lengua (evidentemente, hay lenguas “mayores” y “menores”, lo que repercute también en la cantidad de traducciones existentes). Además, hay naciones que tradicionalmente tienen un vínculo muy estrecho con la cultura checa (nos referimos ante todo a las naciones centroeuropeas) y el número de las traducciones en ambas direcciones es por eso relativamente alto. Resulta que el volumen de datos adquiridos hasta ahora difiere en cada lengua en función de la accesibilidad de textos idóneos. Los textos adquiridos se someten a tratamiento informático, sin olvidar el desarrollo de los programas apropiados (en colaboración con especialistas en la materia). Este tratamiento informático de los datos abarca el alineamiento y una simplificación del etiquetado.

2) Actualmente, los componentes del corpus ya son suficientemente extensos y pueden aprovecharse para la investigación. Los resultados de la investigación, así como de los resultados de talleres y conferencias, se publican y serán publicados en forma de libros, artículos y CD. En septiembre del 2009 tendrá lugar en Praga una conferencia internacional dedicada a los corpus paralelos.

3) En cuanto a la extensión final de cada componente, se pretende crear un corpus suficientemente extenso, en función de las necesidades de las distintas secciones lingüísticas, para que pueda utilizarse para la investigación. En general se calcula que será posible extender cada componente paralelo a un mínimo de 2.500.000 unidades léxicas. No obstante, actualmente ya queda claro que el componente de algunos idiomas será más grande.

3 DESCRIPCIÓN DEL COMPONENTE ESPAÑOL DEL PROYECTO

Desde 2006, un grupo de hispanistas –profesores y estudiantes– de la Universidad Carolina viene recopilando textos en versión checa y española y adaptándolos a los requisitos del tratamiento informático. Su labor consiste ante todo en la búsqueda de textos idóneos, en el

control detallado del grado de la correspondencia de las dos versiones y en su alineación. Las características sustanciales del futuro componente español del proyecto son las siguientes:

1) No cabe duda alguna que el español pertenece a las lenguas “mayores” del proyecto. Dada la larga tradición de las relaciones culturales entre el mundo hispanohablante y la República Checa, que se ha manifestado, entre otras cosas, en una cantidad relativamente grande de traducciones de libros españoles e hispanoamericanos al checo, los responsables del componente checo-español no tenemos problemas con la accesibilidad de textos idóneos. Por el momento, el componente checo-español es el más grande de todos y cuenta con más de 4.000.000 unidades léxicas.

2) Lo que sí nos da problemas es el equilibrio entre las traducciones al checo y las traducciones al español. Este equilibrio es –por razones metodológicas– uno de los objetivos del proyecto. En el componente español, lo más probable es que no se logre este objetivo: la mencionada abundancia de traducciones al checo contrasta con el número relativamente escaso de las traducciones al español.

3) Otro de los objetivos de los autores del proyecto es conseguir –si es posible– un equilibrio temático en el corpus: lo ideal sería que cada componente contara con un 50 % de textos literarios (novelas, dramas, etc.) y con un 50 % de textos no literarios (documentos oficiales, instrucciones, textos especializados, etc.). En el componente checo-español parece evidente que no es asequible tal objetivo: el español no ofrece suficientes traducciones del segundo tipo de textos, por eso prevalecerán los textos literarios.

4) El componente español servirá ante todo a los que se interesan por el estudio contrastivo de las lenguas checa y española. No obstante, la configuración técnica del corpus permitirá comparar el español con otros idiomas aparte del checo. Esta parte del corpus –formada por la intersección de diversos componentes– será bastante reducida. La constituirán ante todo textos de los autores checos más prestigiosos, cuyas obras han sido traducidas a varias lenguas, y también algunos documentos oficiales (por ejemplo, documentos oficiales de la Comunidad Europea). La utilidad del proyecto será, por tanto, mucho más grande (será posible comparar por ejemplo textos españoles con textos ingleses), aunque desde el punto de vista teórico habrá que comprobar la validez de datos así adquiridos.

4 CONCLUSIÓN

Creemos que el proyecto que acabamos de presentar será de gran utilidad no solo para los hispanistas checos –aunque, lógicamente, serán estos los que más provecho sacarán de él– sino también para toda la comunidad lingüística internacional. Además de suministrarles material lingüístico –ordenado y preparado para el análisis– les dará cuenta de las posibilidades actuales de los corpus paralelos.*

BIBLIOGRAFÍA

- BLATNÁ, Renata – PETKEVIČ, Vladimír (eds.). 2005. *Jazyky a jazykověda. Sborník k 65. narozeninám prof. Františka Čermáka*. Praga: ÚČNK FF UK.
- ČERMÁK, František – KLÉGR, Aleš. 2004. Modality in Czech and English. Possibility particles and the conditional mood in a parallel corpus. *International Journal of Corpus Linguistics*, vol. 9, no. 1, pp. 83-95.
- ČERMÁK, František – KLÍMOVÁ, Jana – PETKEVIČ, Vladimír (eds.). 2000. *Studie z korpusové lingvistiky*. Praga: Karolinum.
- PARODI, Giovanni. 2007. *Working with Spanish Corpora*. London: Continuum.

* Esta nota forma parte de una investigación subvencionada por el Ministerio de Educación, Juventud y Educación Física de la República Checa (MSM0021620823).

STÁLÁ IBEROAMERIKANISTICKÁ KONFERENCE – PROJEKT NA FILOZOFICKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY PARDUBICE

Věra Hyhlíková
Univerzita Pardubice

Abstrakt

Článek je zaměřen na projekt Stálé iberoamerikanistické konference. Jedná se o cyklus přednášek pro studenty a vysokoškolské pedagogy, jehož cílem je přiblížit všem kulturu španělsky mluvících zemí. Na projektu spolupracovali také studenti, kteří měli možnost publikovat vlastní příspěvky. Článek hodnotí první cyklus přednášek a krátce se zamýšlí nad potřebou začlenění interkulturality do výuky cizích jazyků.

Klíčová slova

Interkulturalita, cyklus odborných přednášek, zapojení studentů, iberoamerikanistika, česko-španělské vztahy.

STÁLÁ IBEROAMERIKANISTICKÁ KONFERENCE – PROJECT AT THE UNIVERSITY OF PARDUBICE

Abstract

The article deals with the project of the cycle of conferences at the University of Pardubice. The cycle is called Stálá iberoamerikanistická konference and it offers a lot of interesting lectures on Hispanic world and the culture of Spanish speaking countries. Students collaborate on it as well, some of them have published their articles in the conference proceeding. This article values the first cycle of lectures and briefly designs the tasks of intercultural themes into the tuition of foreign languages.

Key words

Conference, project, participating of students, Czech-Spanish cultural relation.

Studium jazyka se netýká pouze dokonalého zvládnutí výslovnosti, gramatiky a osvojení si relevantní slovní zásoby, ale mělo by přinášet znalosti reálií dané společnosti, její literatury, historie, umění atd. V jazyce se odráží kultura a naopak jazyk je nástrojem kultury. Studium jazyka by mělo být také lekcí interkulturality. K pojmu kultura lze přistupovat různým způsobem a často může mít velmi široký záběr. Na jedné straně lze chápat kulturu jen jako výsledek projevu duchovní činnosti člověka, na straně druhé lze na ni pohlížet jako na projev každodenního způsobu života. Enric Prats ve svém článku *La enseñanza de la lengua en contextos multiculturales; una cuestión de valor* dokonce hovoří o čtyřech hlediscích vztahu jazyk a kultura. Buď je jazyk chápán jen jako kanál přenosu informací, je nezávislý na kultuře (hledisko tradiční), nebo se do výuky jazyka začleňuje také výuka kultury v tom nejširším pojetí tak, aby student získal správné kompetence v jazyce, který studuje (hledisko komunikativní). Třetí hledisko interkulturní bere jazyk jako součást kultury se všemi projevy (symboly, náboženství atd.). Nebo se na jazyk pohlíží jako na prostředek integrace nebo odporu (nevraživosti) vyplývající z pozice dominance nebo poddanosti. Hovoří o hledisku kritickém. Autor vychází ze svých zkušeností s imigranty¹, ale určitě lze tyto názory aplikovat v širší rovině.

Často se setkáváme s dělením kultury na několik druhů, ať jde o možnost dorozumět se v těch nejběžnějších situacích, nebo o poznání umění, literatury, historie té dané země a nebo začlenění se do daného společenství, ale vždy jde především o schopnost komunikovat. Tak například José M. Martín Morillas rozlišuje tři úrovně kulturních kompetencí a dovedností: úroveň znalosti, postoje (empatie) a chování, tj. umět a vědět, jak správně komunikovat v určitých situacích. (José M. Martín Morillas, 2000).²

Na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice vznikl projekt, který si dal za cíl oslovit studenty všech oborů se zájmem o Španělsko a Latinskou Ameriku a vytvořit diskusní platformu, na které by se střetávaly názory zkušených odborníků, začínajících vědeckých pracovníků a studentů fakulty. Tento projekt jsme nazvali Stálá iberoamerikanistická konference. Jedná se tedy o plně interdisciplinární odborné sdružení pedagogů a studentů Univerzity Pardubice a dalších vědeckých pracovišť a vzdělávacích institucí v České republice potažmo i zahraničí (Slovensko). Je potřeba připomenout, že naši posluchači nestudují španělskou filologii. Na Univerzitě Pardubice se španělština nabízí pouze jako volitelný druhý a třetí jazyk. Při přípravách přednášek jsme si byli vědomi, že jinak by k nim přistupovali studenti oboroví, u nichž se předpokládá hlubší zájem o kulturu dané země, a jinak budou přistupovat studenti neoboroví. Jejich motivovanost je značně odlišná. Dalším problémem se v počátku projektu jevil fakt, že studenti pocítují často nechuť účastnit se mimorozvrhových akcí. Chtěli jsme jim nabídnout přednášky se zaměřením na španělsky mluvící země a vzbudit tak u nich zájem o tyto země tak, aby jejich znalosti praktického jazyka souvisely s širším pohledem na kulturu daných zemí. Projekt ale nebyl od počátku zaměřen pouze na studenty španělštiny, ale na studenty všech oborů.

Přes všechny počáteční pochybnosti první ročník cyklu přednášek nabídl široký záběr témat a jak se tedy ukázalo, studenti projevíli zájem a sami se na přednáškách aktivně

¹ Prats, Enric. *La enseñanza de la lengua en contextos multiculturales; una cuestión de valor*. [online][cit. 22.09.2008] Dostupné z www.oei.es/valores2/boleti12.htm

² Na FF UPa se pravidelně konají konference Interkulturní dimenze ve výuce cizích jazyků/ v cizích jazycích, kde jsou diskutovány problémy týkající se interkulturality. Dostupné jsou i sborníky z těchto konferencí.

podíleli. Někteří z nich využili svých zkušeností ze studijních pobytů ve Španělsku, kde byli konfrontováni se španělskou kulturou z každodenního běžného života.

Celkem se konalo v prvním roce 8 přednášek. Pro úplnost je uvádíme.

doc. PhDr. Oldřich Kašpar, CSc (2 přednášky). – *Bohemica 16.-18.století ve španělských a hispanoamerických historických fondech a Knihy vyprávějí,*

Carlos Andrés Barona Arévalo – *Mitos y leyendas,*

Mgr. Věra Hyhlíková - *Španělská cesta k lingvistickému funkcionalismu Emilio Alarcos Llorach a jeho pokračovatelé,*

Mgr. Jana Jetmarová, PhD – *Andštit pouliční hudebníci v Česku,*

doc. PhDr. Milan Kováč, CSc. - *Boh na strome – Maysky kosmologicky mytus,*

Mgr. Ondřej Pokorný – *České stopy na Filipínách v 17. a 18. století,*

Tereza Bisová – *Češi a Španělé,*

Simona Křečková – *Vzdělávací systém České republiky a Španělska.*

Z názvů příspěvků vyplývá, že se dají rozdělit do čtyř skupin. První a asi nejobsáhlejší skupinou jsou přednášky řešící česko- španělsko- ibero- amerikanistické vztahy. Jde především o vystoupení doc. O. Kašpara, který přinesl nové informace z výzkumu knižních fondů ve Španělsku, Mexiku a Portugalsku. V druhé přednášce se zabýval španělskými tisky ze 16.-18.století, které se nacházejí v českých knihovnách. S tímto okruhem souvisela i přednáška O. Pokorného, doktoranda z Ústavu etnologie FF UK, na téma České stopy na Filipínách v 17. a 18.století zaměřená především na brněnského misionáře Jiřího Josefa Kamela.³ Pohled na současné vztahy přinesly přednášky studentů, kteří čerpali ze svých zkušeností ze studií ve Španělsku.

Druhou skupinu reprezentují přednášky z oblasti náboženství a antropologie. Podařilo se nám ke spolupráci získat doc. Kováče z Univerzity J. A. Komenského v Bratislavě, uznávaného znalce mayské kultury, který čerpá ze svých terénních výzkumů v Mexiku. Jeho přednáška, *Boh na strome – Maysky kosmologicky mytus,* se setkala s velkým ohlasem a přinesla dosud nepublikované informace.

Třetí tematický okruh představuje velmi zajímavá přednáška dr. J. Jetmarové z TU Liberec, *Andštit pouliční hudebníci v Česku,* která také vyšla z terénního výzkumu mezi andskými pouličními hudebníky nejen u nás, ale i v Evropě, Severní a Jižní Americe, a dokonce upoutala přítomné hrou na některé andské nástroje. Poslední tematickou skupinu lingvistickou reprezentuje práce V. Hyhlíkové.

Konference se konala v pravidelných třítydenních intervalech a naplnila očekávání všech zúčastněných. Vůbec posledními přednáškami v minulém roce byla vystoupení studentů, kteří byli do celé akce velmi zainteresováni. Ukázalo se, že i když do Španělska odcházejí s relativně dobrou znalostí jazyka, jejich osobní zkušenost je tím největším přínosem. Sami studenti potvrzují, jak důležitá je příprava, která předchází samotnému výjezdu do zahraničí a která vede k pochopení kulturních odlišností. Nemalou úlohu v tomto procesu hrají sami vyučující.

Jak již bylo zmíněno, cílem projektu je především zapojení studentů, ať pasivně či aktivně. Často musí vynaložit značné úsilí, zvláště když si uvědomíme, že to jsou studenti, kteří nestudují španělskou filologii. Velmi významným faktem je, že mohli svoje příspěvky publikovat ve sborníku Stálé iberoamerikanistické konference.

³ Tento příspěvek není bohužel obsažen ve sborníku.

Stálá iberoamerikanistická konference se ukázala jako úspěšný projekt, nabídla ve svém prvním roce velmi kvalitní příspěvky pro široké spektrum posluchačů. Potvrdilo se, že se při výuce cizího jazyka nelze zaměřit pouze na výklad a procvičování gramatických struktur, ale je nutné se věnovat interkulturním aspektům, a tím podnítit ve studentech větší zájem o studium jazyka, větší zájem o zemi, jejíž jazyk studují. Mělo by docházet ke zprostředkování kultury a k rozvíjení interkulturních kompetencí. Tento úkol je navíc na půdě naší univerzity v případě španělštiny o to náročnější, že jde bohužel o volitelný předmět. Přesto se daří vzbuzovat u studentů *pasión por el hispanismo*, a to i díky projektům jako je Stálá iberoamerikanistická konference.

BIBLIOGRAFIE

- MARTÍN MORILLAS, José M, 2000. *La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas* [online][cit. 18.09.2008] Dostupné z www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html
- KIEHLBORN, Alena, ŠEBEK, Jan (ed.) 2006. *Interkulturní dimenze ve výuce cizích jazyků*. Sborník příspěvků z konference. Pardubice. Univerzita Pardubice.
- HYHLÍKOVÁ, Věra (ed). 2008. *Interkulturní dimenze v cizích jazycích II*. Sborník příspěvků z konference. Univerzita Pardubice.
- HYHLÍKOVÁ, Věra, KAŠPAR, Oldřich, (ed). 2008. *Stálá iberoamerikanistická konference*. Sborník přednášek. Univerzita Pardubice.
- PRATS, Enric. *La enseñanza de la lengua en contextos multiculturales; una cuestión de valor*. [online][cit. 22.09.2008] Dostupné z www.oei.es/valores2/boletin12.htm

NOCILLA DREAM: EL DESIERTO DE LA POSMODERNIDAD

Miguel Iglesias Ortiz
Universidad Técnica de Liberec

Resumen

En el presente trabajo identifico elementos de *Nocilla Dream* con los presupuestos básicos de las teorías de la posmodernidad. Explicaré la novela de Fernández Mallo según los conceptos que se despliegan en *Posmodernidad*, de David Lyon, un libro que por su carácter simplificador y sintético representa un resumen consensuado del estado de la cuestión. Terminaré estableciendo algunas conclusiones sobre *Nocilla Dream* desde las ideas básicas de la teoría de los polisistemas. Mi intención es demostrar que *Nocilla Dream* no es solo un texto posmodernista, sino un texto sobre la posmodernidad que se lee desde la posmodernidad.

Palabras clave

Agustín Fernández Mallo, *Nocilla Dream*, posmodernidad, novela, nueva narrativa, desierto, posmodernismo.

NOCILLA DREAM: A POSTMODERNIST DESERT

Abstract

In this essay I try to find connections between *Nocilla Dream* elements and some basic notions of postmodernist theories. I explain Fernández Mallo novel with the concepts developed in *Postmodernity*, by David Lyon, a simple and synthetic book that offers a conventional summary of state of a matter. Eventually, I establish some conclusions about *Nocilla Dream* using polisystems theory. My intention is to show that *Nocilla Dream* is not a postmodernist text, but a text about postmodernism that is read from a postmodernist point of view.

Key words

Agustín Fernández Mallo, *Nocilla Dream*, postmodernity, novel, new fiction, desert, postmodernism.

Nocilla Dream transcurre en muchos espacios, pero sobre todo, transcurre en el desierto de Nevada, en los Estados Unidos. Para Baudrillard, Los Angeles y el desierto de Norte América representan un paradigma de la posmodernidad: “una autopista en el desierto resume la civilización americana”. Se trata de un “mundo de puros simulacros, de artificialidad apocalíptica”. Habría que añadir lo mucho que el cine se ha valido del desierto como escenario para ficciones postolocáusticas: *Mad Max*, *Waterworld* (un desierto de agua). Es también, por analogía a la forma de vida que allí se desarrolla, un referente para imaginar colonias en el espacio exterior (Tatooine, Isaac Asimov). En el imaginario americano, el desierto es el territorio del asentamiento, que la sociedad y la cultura aún no han conquistado. No suele impregnar a estos creadores la idea de un Sahara habitado por culturas milenarias. Lo prefieren como el lugar paleolítico de filmes como *Centauros del desierto*, o los spagueti western, un espacio no sometido a la regulación punitiva de la civilización. En los últimos años, cineastas como Robert Rodríguez, Oliver Stone o Tarantino han sabido capitalizar este constructo de violencia en sus ficciones contemporáneas. Wim Wenders y Perce Adlon, creadores alemanes, también lo exploraron en *París Texas* y *Bagdad Café*. Su mirada quizás más acorde con *Nocilla Dream*, donde se prescinde de toda mitología sanguinaria, utiliza el desierto como un poderoso espacio estético, con condiciones sociológicas muy rentables para desarrollar historias intimistas.

Con este somero repaso cinematográfico quiero llamar la atención sobre el contexto desde el que el lector español descodifica el desierto de *Nocilla Dream*. Recordemos las largas descripciones de los escritores colonialistas Joseph Conrad y Rudyard Kipling, destinadas a presentar por primera vez localizaciones exóticas de las que el lector no poseía información alguna. Ahora esas descripciones se han vuelto innecesarias; prima la asepsia descriptiva. Fernández Mallo simplemente cita el referente (el desierto de Nevada) y enciende en el lector todo un apartado de informaciones que rellenan lo elidido con material fílmico y ficcional. El burdel de carretera, o el apartahotel de *Budget Suites of America* son todos los burdeles y todos los apartahoteles que tras años de exposición mediática uno ha atesorado en la mollera. Se confirma así la noción de realidad de Fernández Mallo como “ficción colectiva”. Y la tesis de Baudrillard: se han difuminado las distinciones entre el objeto y la representación, solo nos quedan simulacros. El desierto de *Nocilla Dream* es el desierto de Fernández Mallo, pero también es la descomposición fragmentaria en imágenes de una realidad que conocemos por reproducciones, interpretaciones y adaptaciones ficticias. Uno de los personajes, Paul, tararea una versión de una versión de una versión de Frank Sinatra.

En *Nocilla Dream* la periferia (el desierto) se convierte en el centro. Es el nodo narratológico donde se entrelazan, aunque remotamente, las historias de los personajes. Otros lugares aparecen en la ficción: Pekín, el desierto de Albacete, Las Vegas, el norte de Dinamarca. Una comunidad de americanos instalados en China ha conseguido inculcar a la población local la afición al sur. Los ancianos del lugar se han convertido en surfistas punteros por practicar el ancestral oficio de andar de pie por una cuerda que une las ramas de los árboles. Una surfista muere en Nevada. Tres capítulos después (o cuatro antes, lo mismo da) sus compañeras cruzan el desierto de Albacete para rendirle homenaje en una competición, donde se enfrentarán a los ancianos surfistas. La mayoría de los eventos de *Nocilla Dream* transcurren y repercuten no en uno, sino en varios lugares y momentos dispares, sin nexos retóricos de continuidad. Fernández Mallo confirma (y narra) la ubicuidad del mundo posmoderno, que es la ubicuidad del mundo virtual, donde, funcionalmente, todo está a la misma distancia.

Aparecen también en la novela pequeños lugares autodeclarados como estados alternativos a los reconocidos por la ONU, que se prolongan en el ciberespacio, difuminando las barreras

entre el territorio físico y el virtual. Las micronaciones -así se llaman- se reivindican en un momento en que, según Lyotard, se ha fraguado el fin de los grandes metarrelatos. Max Weber creía “que el reinado de la racionalidad, aplicado igualmente al medio social y al natural, produciría un desencantamiento del mundo”. El providencialismo cedió ante el arrollador discurso ilustrado sobre el progreso, pero, según Lyon, “la transformación postindustrial ya no se ve como el paradigma del progreso”. Las metanarraciones nacionalistas y desarrollistas han caído; el ciudadano se ensimisma ante la falta de centros discursivos, o reacciona radicalmente fundando entidades autónomas. En el occidente secular ya no existen refugios espirituales donde la ley divina sustituya a la ley social. Dios ha muerto. El ser humano posmoderno ya solo puede retirarse hacia sí mismo, sustituyendo las leyes sociales y divinas por las individuales. Los microhabitantes serán los místicos del siglo XXII.

El desierto representa la libertad de movimiento; no hay límites aparentes. Harry Dean Staton, en *París Texas*, siente el impulso irrefrenable de huir hacia los puntos de fuga que una y otra vez le plantea la planicie. Pero la planicie, como el mar abierto, carece de zonas de amarre, y toda estancia se vuelve volátil e inestable. Hay numerosos nómadas en *Nocilla Dream*, pero también individuos sin raíces, varados por casualidad, que en cualquier momento hacen la maleta y desaparecen hacia el punto de fuga. Entre ellos se encuentra Rodolfo Fernández, un argentino que vive en un apartahotel y se gana la vida recogiendo copas en un prostíbulo. En la intimidad, rinde culto a Jorge Luís Borges. Está solo, como tantos otros personajes. En el mundo premoderno, el ser humano era órgano de un cuerpo más grande que él. La modernidad redujo el grupo hasta la familia nuclear. Los tiempos posmodernos son los tiempos de la emancipación del individuo, ya liberado de cualquier responsabilidad genealógica. Dice Durkheim que la sensación de desarraigo de la tradición trae consigo una pluralización de mundos de la vida. Pero la inexistencia de una regulación convencional, advierte, es sustituida por la incertidumbre, la pérdida de dirección y la sensación de soledad de cada individuo. El desarraigo de la tradición ha permitido a Rodolfo desarrollar un personalísimo estilo de vida. Vive como un monje, idolatra una fotografía de Borges, y su punto culminante sucede al terminar un templo al escritor erigido entre autocaravanas, consistente en una pirámide de bloques de chatarra prensada con una foto del maestro en su justo centro. Asistimos a una nueva espiritualidad que solo puede germinar en un desierto cultural como es el desierto de EEUU (son ideas de Baudrillard). En los centros de la civilización, la cultura del poder ahoga con medios manifiestos y subliminales las expresiones libres. El lienzo está raptado por el poder, y el poder nos seduce y nos coarta para mirarlo. Pero en el desierto no hay poder, tampoco cultura. El lienzo está libre, y Rodolfo erige un monumento de 20 metros cuadrados.

Rodolfo aprovecha para irrigar en la nada un referente de su lugar de origen. Pero los oriundos de la nada (o el desierto de EEUU) han crecido en la nada, y carecen de referentes. Se vuelve a la situación primigenia del hombre en la tierra, a la aparición de las primeras mitologías. Kent Fall, alcalde de Ely, observa unas marcas en la tierra y un zapato colgando de un árbol y lo atribuye a una abducción extraterrestre. No en vano (suponemos) ha vivido los 60 y los 70, cuando los experimentos armamentísticos secretos del ejército de los EEUU dieron lugar a todo tipo de especulaciones de índole paranormal. Igual que los seres primitivos, los habitantes de la nada miraron entonces a los cielos, y vieron cosas que no comprendían. Ante la carencia de un sistema cultural dominante, estos habitantes crearon su propia mitología: el fenómeno alienígena. El fenómeno alienígena es la mitología del desierto norteamericano.

En la Nada surgen objetos que denotan cultura pero no hay discurso para consolidar su significado estable. Falconetti, un ex boxeador, observa unas Nike colgadas de la rama de un árbol solitario e imagina a un habitante del futuro, encontrando la zapatilla y considerándola un resto de una civilización anterior. Como Kent Fall, ante la ausencia de placas explicativas, ha de construir un significado propio para el objeto. Una cadena de hoteles decide abrir un museo con los objetos perdidos de sus clientes. Deek, un internauta danés, colecciona fotos encontradas. También Pat Garret, jugador arruinado, reúne fotografías de desconocidos en una maleta. Existe en la Nada la fascinación por los restos materiales de las vidas anónimas, igual que existe idéntica fascinación por estos restos en un yacimiento arqueológico. También el arqueólogo se enfrenta a la nada cultural, a un estrato temporal del que no hay discurso (no había placas explicativas en Stonehenge ni en las tumbas de los faraones) y son los objetos encontrados lo único que se le propone (solo queda el objeto) para la reconstrucción. Los habitantes del desierto cultural se han convertido en los arqueólogos de su propia civilización perdida.

Pero en realidad todo importa poco si hasta el propio concepto de realidad ha entrado en crisis de desprestigio. Ya hemos dicho que para Fernández Mallo la realidad es una ficción colectiva. David Lyon, por su parte, nos dice que se puede entender la posmodernidad como debate sobre la realidad misma. No debería extrañarnos que Fernando, dependiente de una gasolinera del desierto de Albacete, rellene el depósito de “el coche fantástico” y charle un rato con Michael, el protagonista (no el actor) de esta serie televisiva. La existencia posmoderna alterna casi a partes iguales vivencias tradicionales con vivencias ficcionales y virtuales. Fernando, en su infancia vivió (suponemos) las partidas de chapas en la arena del colegio, pero también *vivió* el coche fantástico. La realidad es que vivió ambas cosas, y ambas cosas fueron realidad. Añadamos a esto una buena pájara debido a las altas temperaturas y ya tenemos a Kitt acercándose a toda pastilla envuelto en polvo de Albacete.

Bromas aparte, *Nocilla Dream* denuncia que la ficción es realidad, pero también lo contrario: la realidad es ficción. Esa es al menos mi lectura de la aparición en el relato del Che Guevara, transmutado en un occidental capitalista que, después de fingir su muerte en Bolivia, emigra a Las Vegas a entregarse a una vida de lujo. Nos lo encontramos en Vietnam haciendo turismo sexual, ironizando sobre las camisetas que en todas partes del globo mimetizan su retrato de la misma manera. La bofetada será bestial para los que comulguen con la memoria romántica del Che alimentada el pensamiento de izquierdas, a quien no se identifica con el resultado de sus ideas (el régimen castrista) sino con las ideas mismas. El propio Che ya es solo idea, leyenda legitimada por un biografía ejemplar y un final propio del santoral. Es, además un personaje histórico, de la historia, del relato histórico, del relato, del *story*, no persona y sí personaje, construido a través de un discurso que, como dice Foucault, siempre entraña relaciones de poder. El Che es tan ficcional en la versión de Fernández Mallo como en la versión colectiva, pero es la creencia colectiva, la convención, lo que hace que algo se cite como real.

Ernesto Guevara, según Fernández Mallo, se cachondea de la reducción icónica a la que le ha sometido la cultura de masas. Pero en el mundo posmoderno han perdido consistencia las delimitaciones entre cultura intelectual y esas manifestaciones. La mera transposición del célebre semblante del Che a un museo será hoy suficiente para elevarlo a categoría de arte “intelectual” (no faltarán, desde luego, discursos legitimadores). Y en sentido inverso, vaya usted a la tienda del Vaticano y póngase a la cola para comprar una camiseta con el fresco estampado de la Capilla Sixtina. El curso de los acontecimientos parece apoyar la posición de

Derrida, aniquilando el binomio masa-élite, cuando no ensamblándolo directamente en una misma pieza artística. Es el caso de Josep, un diseñador muy sofisticado de tapas de alcantarilla. O Deek, un artista anónimo que hace composiciones pictóricas con la técnica de pegar chicles de diferentes colores y texturas.

Hasta la propia experiencia vital puede convertirse en arte posmoderno. Peter viaja hasta las afueras de París para observar las casetas de chapa donde vivían obreros en los años 60, ahora ocupadas por indigentes. Sigue los pasos de Tony Smith, quien inauguró el *land art* al conducir por una autopista en construcción en Nueva York por los años 60. O Hannah, que documenta la distribución de su poemario abandonándolo en diversas zonas públicas. Son hechos artísticos reivindicados por sus protagonistas, pero en *Nocilla Dream* también asistiremos a otros no proclamados, donde el espectador, y no su agente, es quien los identifica como *performances* posmodernos. Fernando escribe mensajes en bolas de papel que luego deja que el viento arrastre por todo el desierto de Albacete. Mientras las ve rodar, compone una canción efímera con su Gibson, *Los diarios de petróleo*. Humberto trabaja en un taller en medio del desierto donde empaqueta ropa usada destinada a Mozambique. Cuando se entera del perjuicio que están causando estos envíos al comercio del país, toma sus cassettes de rock mexicano (las únicas pertenencias culturales que conserva de su antigua vida), y las usa para rodear con cinta magnética el edificio. Sin saberlo, Humberto ha creado un *performance* observable.

Peter, Hannah, Humberto y otros tantos artistas que aparecen en la novela representan bien al masivo grupo de creativos que en la actualidad desarrollan su obra en el anonimato público. El acceso a la educación y a las tecnologías, el prestigio social implícito en su práctica y exhibición, el fenómeno *hobby* (un deseo de productividad en el tiempo libre, ligado a un refinado deseo de consumo), o la dilatación de la juventud quizás sean las causas sociológicas más obvias del movimiento. El artista de *Nocilla Dream* se ha emancipado de espejismos de glorificación, y aborda el arte como una práctica íntima que se ha de justificar por sí misma, sin perspectivas gananciales. Su sustento serán otros creativos que operan como espectadores recíprocos, agrupándose en minorías cada vez más autónomas gracias a Internet. Estas minorías han atomizado el consumo cultural: se producen cada vez productos, y cada producto es consumido por menos personas. La organización en minorías culturales permite la emancipación, pero combate la soledad; toda una solución a la encrucijada de Durkheim.

CONCLUSIÓN

En el plano artístico, conceptos como Barroco, Romanticismo o Postmodernismo nacen para describir las semejanzas entre un grupo de obras o agentes creativos ubicados en una época delimitada. Esos discursos han tratado siempre de justificar estas semejanzas mediante dos razonamientos principales. El primero es lo que Faulkner, para defenderse de aquellos que le acusaban de copiar el estilo de Joyce, llamó *el polen de las ideas*: unos mismos condicionantes socioculturales e históricos pueden dar lugar a respuestas estéticas análogas sin relación de influencia. Las ideas del siglo flotan en el aire como el polen en primavera, impregnando (o provocando urticaria, los hay alérgicos) a aquellos con capacidad para plasmarlas. El segundo no es más que la influencia de un artista o corriente sobre otro artista o grupo de artistas. Descubrir estas influencias ha supuesto la cruzada de filólogos y comparatistas durante más o menos tantos años como los que se invirtieron en buscar el Santo Grial. Yo no me atrevería a hablar de las influencias de Fernández Mallo, sí de las relaciones. En concreto, de una relación que abre un tercer razonamiento para justificar la adscripción de

Nocilla Dream al postmodernismo. Ya no es un mismo contexto histórico, ni una corriente artística, sino el discurso teórico que ha generado la corriente lo que se asemeja directamente a la obra. Dos escritores se citan en *Nocilla Dream*: Italo Calvino y Jorge Luís Borges, ambos figuras centrales del canon literario posmoderno. El propio narrador dice:

En la ciudad posmoderna por antonomasia (Las Vegas), donde, como es obligado en todo lo post, hasta el tiempo flota desprendido de la historia, el índice de criminalidad, sexo y drogadicción en adolescentes ha crecido en los últimos 3 años en un 30,75%.

Hasta aquí he intentado identificar elementos posmodernistas y posmodernos en *Nocilla Dream*, y los he ido relacionado con el texto de David Lyon. He tratado así de demostrar que la propia literatura ha incorporado a su repertorio el discurso crítico del movimiento en el que se inscribe. Yo concluyo que el *Werther* posmoderno no sería aquel se pareciera a otras obras del Romanticismo, sino a la crítica teórica que el Romanticismo ha generado.

Otros podrán juzgar si esto se trata de una novedad absoluta o relativa. Según mi interpretación, el discurso crítico, antes en la periferia de discurso literario general, ha pasado al centro y ya funciona como modelo, es decir, como principio productivo del sistema. No es el único aspecto de *Nocilla Dream* que es susceptible de ser analizado en este sentido. También su estructura (es lo que se llama una novela fragmentaria) sugiere relaciones a un sistema adyacente como es el fílmico. La forma en las que se entrelazan las historias de los personajes, barajadas entre ellas sin nexos retóricos de continuidad, recuerda mucho al montaje secuencial de películas como *Crash*, *Magnolia* o *Babel*. Pero es que además estas ficciones se intercalan con fragmentos de divulgación tecno-científica, de los cuales solo algunos son del propio autor. El collage posmoderno está servido. Lo llaman los editores de *Nocilla Dream* zapping literario, y también dicen que se inventó en los años treinta. Yo preferiría reservar ese interesante concepto para aludir a la verdadera influencia del zapping en la literatura, que solo se pudo producir cuando televisores y libros convivían a partes iguales (podría el caso de Fernández Mallo, no el de Walter Benjamin, al que me resisto a ver como un zapeador de entreguerras). La estructura de *Nocilla Dream* me recuerda más a una navegación por Internet. Mientras la televisión es audiovisual, y no se *lee*, Internet es fundamentalmente fototextual. La navegación consiste muy a menudo en saltar de una lectura a otra, dando como resultado una larga cadena de secuencias textuales inacabadas. Al final de la sesión, este modelo de lecturas ha dado lugar a un corpus, una compilación, y como tal, una obra, que solo pervivirá como listado de direcciones en la memoria interna del ordenador. No en vano Baudelaire definió la modernidad como “lo transitorio, lo efímero y lo contingente”. Irónicamente, *Nocilla Dream* debería pervivir.

BIBLIOGRAFÍA

LYON, David. 2005. *Posmodernidad*. Madrid: Alianza.

VIÑAS PIQUER, David. 2002. *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel.

LA TRADUCCIÓN Y LOS DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS OFICIALES

Slavomíra Ježková
Universidad Carolina de Praga

Resumen

El artículo se centra en la problemática de la traducción de textos administrativos oficiales. Usando el ejemplo de actas de nacimiento se demuestran las dificultades relacionadas con la situación sociocultural diferente. Se toma en consideración el desarrollo histórico del idioma, y su impacto sobre los documentos oficiales. El artículo menciona la clasificación y tipología de textos en general. Se subraya la importancia del Círculo Lingüístico de Praga, ante todo, en relación con la teoría de estilos funcionales. Los ejemplos se basan en los documentos utilizados en: República Checa, Argentina, Chile, México y España.

Palabras clave

Documentos administrativos, acta de nacimiento, tipos de texto, estilo funcional, rasgos socioculturales.

TRANSTATION AND OFFICIAL LEGAL TEXTS

Abstract

The paper deals with the questions of the translation of official legal documents. On the example of the birth certificate it shows the difficulties connected with different socio-cultural situations. It presents general questions of the classification and text typology. It mentions the importance of the Prague Linguistic Circle as regards the theory of functional styles. It takes into account the historical development of the language and its impact on official documents. The examples are presented in the documents published in the Czech Republic, Argentina, Chile, Mexico and Spain.

Key words

Official legal documents, birth certificate, text typology, functional styles, sociocultural traits.

1 INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de idiomas hay que prestar atención a la aplicación práctica de resultados de investigación lingüística teórica. No se trata solamente de la fonética (en la enseñanza de comunicación oral), sino que también de todas las disciplinas lingüísticas desde la morfología, lexicología hasta la sintaxis y la estilística.

Las últimas décadas, los lingüistas se orientaron a los problemas como el análisis del discurso, pragmática y sus leyes o máximas, y la lingüística del texto. Predominó el interés por la variación lingüística en sus temas de géneros discursivos y tipologías textuales (para un breve resumen véase J. Hoffmannová, 1997, Bassols y Torrent, 1997).

Definir los tipos textuales en distintos idiomas tendría su repercusión no sólo en el aprendizaje y los estudios de idiomas maternos, sino también en el área de la metodología de la enseñanza de idiomas extranjeros a fines específicos y en la traductología (Werlich, 1975, De Beaugrande y Dressler, 1996, Adam, 1996).

En cuanto a la traductología, varios teóricos propusieron la clasificación de tipos de texto, como por ejemplo P. Newmark (2006, 62):

Función	Expresiva	Informativa	Vocativa	
Núcleo	Escritor	„Verdad“	Lectores	
Estatus del autor	„Sagrado“	„Anónimo“	„Anónimo“	
Tipo		Tema	Formato	
Lit. imaginativa seria		Científico	Manual	
Textos autoritativos		Tecnológico	Informe	Letreros
Autobiografía		Comercial	Artículo	Instrucción
Correspondencia personal		Industrial	Colaboración	Propaganda
		Económico	Memorándum	Lit. vulgar
			Actas	
		Otras áreas de conocimiento o sucesos		

Tabla nº 1 – Funciones del lenguaje, categorías y tipos de texto, P.Newmark, 2006, p. 62

Dagmar Knittlová (2003) en su manual hace referencia al sistema de relaciones entre varios tipos textuales y aspectos decisivos para la traducción, describiendo el sistema elaborado por M. Snell-Hornby. Recomienda no pensar en categorías de géneros claramente delimitados, propone tomar en cuenta el espectro de géneros interconectados que paulatinamente pasan uno al otro.

Las actividades de traducir exigen el dominio de disciplinas no lingüísticas dependientes de la realidad extralingüística. Ello es válido no sólo para la traducción de textos profesionales, científicos, sino que también para la traducción literaria: el primer tipo supone ante todo que el traductor tiene conocimientos técnicos de la disciplina respectiva, el segundo supone conocimientos de historia, de cultura.

2 EL ESTILO ADMINISTRATIVO Y LOS DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS OFICIALES

El estilo administrativo no pertenece a los estilos que sean „atractivos“ a pesar de que algunos autores lo califican como el estilo „más joven“, el estilo que menos problemas traductológicos cree (Knittlová, 127, 2003).

Sin embargo, el estilo administrativo, en su transcurso histórico se desarrolló. Por eso se estudió, analizó y también fue criticado ya desde hace muchos siglos. Sus problemas teóricos y prácticos tuvieron que resolver, entre otros, los traductores de la famosa escuela de traductores de Toledo (M. León, 341, 2000).

El Círculo lingüístico de Praga en sus tesis publicadas en 1929 presentó una idea del uso del idioma que más tarde desembocó en la estilística funcional haciendo diferencia entre los tipos textuales llamados „poéticos“ y los „no poéticos“. Estos englobaron los tipos conversacional, técnico y científico.

Como dice J. Králová, las ideas lingüísticas de la escuela de Praga influyeron en las aplicaciones traductológicas, ante todo en el trabajo de J. Levý. Es verdad que J. Levý trabaja con la traducción literaria, pero „la concepción de la definición del paradigma y la selección de los medios de expresión es perfectamente aplicable también a la traducción de textos convencionales, claro, siendo la segunda etapa, la selección limitada también por las convenciones del género textual respectivo en la lengua meta“ (121, 2006).

Las sociedades durante su evolución crearon sus propios modos de comunicación entre el representante de la sociedad, es decir el Estado, y sus habitantes.

En su vida, cada ciudadano se ve obligado a entrar en contacto con la administración: desde su nacimiento hasta su muerte. Necesita toda una serie de documentos oficiales que demuestren y den fe de los momentos cruciales de su vida personal (p.ej. acta de nacimiento, acta de matrimonio, acta de divorcio, acta de defunción) y profesional (p.ej. varios tipos de certificados, diplomas, contratos, etc.).

Los manuales de traducción casi no se dedican al problema de la traducción de textos jurídicos y administrativos. Más frecuentes son las ponencias pronunciadas con motivo de distintos congresos o los artículos publicados en revistas especializadas a los problemas traductológicos (Elena García, 2008, Gregorio Salvador, 1990).

Es interesante que los artículos sobre el lenguaje jurídico y administrativo se centran en los documentos como ley, real decreto, orden, resolución (como textos legislativos), carta comercial, instancia, currículum vitae (como textos administrativos), y omiten textos tales como actas (de nacimiento, etc.). Se comprende, porque estos tipos de documento, como las cartas p.ej., manifiestan sus rasgos específicos, ante todo si las compráramos entre países hispanoparlantes y entre un país hispanoparlante con un documento checo elaborado con fin parecido.

Si se trata de documentos administrativos oficiales, podemos definir algunos rasgos peculiares.

El emisor de tales documentos oficiales, en este caso el Estado o su representante, tiene una posición especial – es una posición de dominio, poder. Además es anónimo, es decir los documentos no se emiten en nombre de una persona física.

El receptor, al contrario, se encuentra en una posición subordinada y no es anónimo, actúa como persona física.

Si utilizamos los términos propios a la teoría de comunicación, al término de emisor y el de receptor hay que añadir el término de canal de comunicación. En este caso específico, es de papel especial y debe ser oficial, con membrete oficial, a veces con símbolo oficial, fechado, firmado por el representante del poder apoderado a tal efecto. El contenido del

mensaje, en nuestro caso del texto del documento, resulta de la intención específica del emisor en el momento de elaborarlo.

El fin de documentos administrativos oficiales es práctico. Puede ser de informar, ordenar o disuadir. Todo ello tiene sus efectos en decidir sobre el código a utilizar. Más adelante vamos a centrarnos en actas de nacimiento.

Es el Registro civil quien emite el acta de nacimiento. En países hispanoparlantes el documento lleva en el encabezamiento, el símbolo del Estado respectivo. Puesto que la función y el vigor del acta de nacimiento desempeña también la Declaración de nacimiento, nosotros nos encontramos en presencia de dos documentos redactados de otra manera y presentando otras características.

Los documentos así redactados manifiestan más rasgos típicos para un informe y descripción que los de un impreso, como p.ej. el texto que sigue:

Declaración de nacimiento

El día de, y hora de las, nació en la calle de, núm., un (niño o niña), a quien se le ha de poner el nombre de, hijo de, natural de, de años de edad, de profesión, estado, y doña, natural de, de años de edad, de profesión, estado, habitantes en

Abuelos paternos: don, natural de, de estado, profesión, y doña, natural de, estado y profesión.

Abuelos maternos: (los mismos datos que los paternos).

Manifestante : don, natural de, de años de edad, vecino de, en concepto de (padre, abuelo, tío, o lo que sea).

En a de de 19...

Firma

Sr. Juez Municipal encargado del Registro civil de

Tabla nº 2, Sintis, 1990, p. 32

Inscripción de niños no presentados dentro del término señalado en la Ley (24 horas) para su inscripción

Don, con domicilio en, ante V.S. comparezco y digo:

Que el día, en el domicilio de compareciente, nació un niño y como padre del mismo, debí cumplir el deber de inscribirlo en el registro, pero no fue posible efectuarlo por haberse agravado la recién parida, cuyo mal estado duró dos días. Esta es la causa fundamental de la omisión.

Manifiesto además que dicho niño es hijo del compareciente y de doña, y los nombres con que ha de inscribirse son los de

SUPLICO a V.S. tenga por hechas estas manifestaciones y, previas las diligencias del caso, proceder a la inscripción como solicito.

Dios guarde a V.S. muchos años.

En a de de 19...

El Sr. Juez Municipal encargado del registro civil de

Tabla nº 3, Sintis, 1990, p. 33

En cuanto a la traducción de documentos administrativos oficiales como las actas de nacimiento emitidos a ciudadanos como personas físicas, podemos hacer constar las diferencias que demuestran ante todo las diferencias socioculturales. En todos los países las actas de nacimiento tienen una parte general y común: siempre hay que certificar el nombre y el apellido/apellidos del recién nacido, día, mes y año de nacimiento, lugar de nacimiento y los nombres y apellidos de los padres. Son los datos personales que p.ej. considera como obligatorios la administración checa al emitir el Rodný list pro cizinu (Acta de nacimiento para el uso en extranjero). Además, todos tipos de actas en todos los países deben indicar qué entidad o qué tipo de administración pública y dónde lo emite.

Si comparamos el acta de nacimiento-tipo en vigor en España (pero también en otros países hispanoparlantes, a nuestro conocer Argentina, Chile) se trata más de un impreso relleno por la autoridad que de un protocolo (aunque con casillas preestablecidas). El texto manifiesta ciertas diferencias. En el caso checo, el acta destinado al uso en el territorio de la República Checa, se dan las informaciones sobre los padres del padre y los padres de la madre del niño/de la niña. En el español son los datos de los abuelos paternos y de los maternos. A primera vista es el problema de la denominación: los padres de los padres son los abuelos. Pero si lo pensamos en la relación directa al niño, hay una diferencia que demuestra la posición del niño y la distancia entre las generaciones: el niño = yo → mis padres → mis abuelos contra la línea el niño = yo → mis padres → sus padres.

En la traducción sería conveniente respetar la denominación utilizada en el original. Algunas actas de nacimiento (México) incluyen además otros datos obligatorios como son los datos sobre los testigos (día, mes, año de nacimiento – ó indicar sólo la edad en el momento de firmar el acta, lugar de nacimiento, profesión. La parte obligatoria es la fórmula „lo firman aquellos que lo saben“ que también demuestra la situación sociocultural vigente en el momento dado. Se suele añadir la frase como p.ej. „Los testigos fueron X y Z, vecinos, mayores de edad y hábiles“. Según las búsquedas en internet parece que la palabra „hábiles“ en este contexto puede provocar malentendidos en las sociedades que tienen otros requisitos para emitir el acta de nacimiento (véase <http://tech.goups.yahoo.com>).

En cuanto a la traducción al checo, Velký španělsko-český slovník (1977) traduce la palabra hábil así: 1. schopný, obratný v práci apod., 2. hodící se, vhodný en/para u.c. na co/k čemu, 3. pracovní, úřední, prodejní dny, hodiny, 4. soudní (término – lhůta).

Como vemos, tampoco los equivalentes propuestos convienen al contexto. La traducción podría ser „svědkové k tomu způsobilí“, expresando la palabra checa „způsobilí“ la calidad del testigo desde el punto de vista jurídico – ser mayor y tener la capacidad de gozar de sus poderes jurídicos.

Al comparar las actas de nacimiento emitidas por autoridades checas e hispanoparlantes podemos hacer constar más problemas traductológicos – por ejemplo si traducir o no traducir las denominaciones de las autoridades (Gobierno de la ciudad de ..., Jefatura de .., etc.). Son problemas que ya se discutieron en otras ocasiones (p.ej. encuentros de traductores e intérpretes jurados organizados por Komora soudních tlumočnicků a překladatelů de la República Checa) o en otros artículos o ponencias (Ježková, 2008).

3 CONCLUSIÓN

De lo arriba dicho se ve que en ciertos tipos de documentos oficiales el lenguaje es más bien la negación del estilo en el sentido de no emplear sinónimos, variantes sintácticas, etc.

Existen rasgos gramaticales y léxicos característicos que hacen que el texto es impersonal, rígido, y veces preestablecido (en forma de impresos vigentes a nivel del Estado y cuyo uso es obligatorio).

Si se compararan documentos emitidos en varios países de habla española con la misma finalidad (por ejemplo actas de nacimiento) es posible hacer constar ciertas diferencias que vienen dadas por la situación histórica y social diferente. Las diferencias son aún más claras si se comparan los documentos redactados en español con los documentos emitidos por las autoridades checas.

Otros problemas surgen si se traducen las actas de nacimiento correspondientes a otro sistema político-administrativo, como en el caso checo las actas de la época antes del año 1945.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.M. 1996. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- BASSOLS, M. M. y TORRENT, M.A.. 1997. *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- DE BEAUGRANDE, R.– DRESSLER, W. 1992. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- DUBSKÝ, J. a kol. 1977. *Velký španělsko-český slovník*. Praha: Academia.
- HOFFMANNOVÁ, Jana. 1997. *Stylistika a ...*. pp. 162 – 169, Praha: Trizonia.
- JEŽKOVÁ, Slavomíra. 2008. *Los documentos administrativos en la enseñanza de idiomas extranjeros*. Mezinárodní konference Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy den 12.9.2008. Ústí nad Labem: PF UJOP Ústí nad Labem.
- KNITTOVÁ, Dagmar. 2003. *K teorii a praxi překladau*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- KRÁLOVÁ, Jana. 2006. Tradición vs. Modernidad: del período clásico de la Escuela de Praga a la Traductología e Interpretación del siglo XX. In: *Herméneus*, n°8, revista de Traducción e Interpretación, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- LEÓN, Mario. 2000. *Manual de traducción*. Madrid: Luna Publicaciones.
- NEWMARK, Peter. 2006. *Manual de traducción*, versión española de Virgilio Moya, 5ª edición. Madrid: Cátedra-Lingüística.
- ELENA GARCÍA, Pilar. 2008. La organización textual aplicada a la didáctica de la traducción. *Quaderns*, n° 15, pp. 153 – 167. Barcelona.
- SALVADOR, Gregorio. 1990. Observaciones sobre el lenguaje de la administración pública. In: *EPOS*, Revista filológica. Madrid: ed. UNED, Fac. de filología.
- SINTIS, Jordi. 1990. *Instancias, reclamaciones y demandas. Formulario práctico.*, 7ª edición, Barcelona: Editorial Sintesis, S.A.
- WERLICH, E. 1975. *Typologie der Texte*. München: Fink.
- YAHOO TECH GROUPS. <<http://tech.groups.yahoo.com>> consultada el 5 de octubre 2008.

BALEARES Y LA NORMALIZACIÓN CATALANA

Liana Kazderová
Universidad Técnica de Liberec

Resumen

En las Islas Baleares, que se componen de Mallorca, Menorca, Ibiza, Formentera y algunas islas adyacentes, hay dos idiomas oficiales. Se trata del castellano y del catalán, con sus variedades locales denominadas mallorquín, menorquín e ibicenco. El catalán se convirtió en lengua oficial de esta Comunidad en 1983 pero en los últimos años surgió una situación lingüística muy interesante. El catalán normalizado, basado sobre todo en el dialecto de Barcelona, ha entrado en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Las respectivas variedades van siendo sustituidas por este catalán normalizado. Algunos habitantes de las Islas y también políticos no están de acuerdo con la denominación de su lengua catalán y están muy preocupados por la desaparición de las variedades locales.

Palabras clave

Mallorquín, menorquín e ibicenco, la normalización, Generalidad, la Ley de Normalización Lingüística, lengua vehicular, TERMCAT.

BALEARIC ISLANDS AND NORMALIZATION IN CATALAN LANGUAGE

Abstract

The co-official languages in Balearic Islands, with Majorca, Minorca, Ibiza, Formentera and another small islands, are Spanish and Catalan. Their local variants are denominated Majorcan, Minorcan and Ibizan. The Catalan language was recognized as official language of the islands in 1983 but a special situation to the linguistic issues came up recently as the normalized Catalan, based especially in the dialect of Barcelona, got into all fields of everyday life. The local variants are gradually becoming replaced by this normalized Catalan. Some people in the Balearic Islands and some politicians don't agree with the denomination of their language "Catalan" and they are worried about disappearance of their local variants.

Key words

Majorcan, Minorcan and Ibizan, the normalization, Generalidad, the Law of Linguistic Normalization, "vehicular" language, TERMCAT.

1 INTRODUCCIÓN

La Comunidad Autónoma de las Islas Baleares está situada en el archipiélago del mismo nombre, en el mar Mediterráneo y ocupa una extensión de unos 5 mil km². La capital de la Comunidad tiene su sede en la ciudad de Palma de Mallorca, donde se encuentra también la sede del Gobierno y la del Parlamento. En estas islas - Mallorca, Menorca, Ibiza, Formentera y algunas islas adyacentes, según el Estatuto de Autonomía que fue promulgado en febrero de 1983, hay dos lenguas oficiales. Primero es el castellano, lengua hablada por toda la población balear, sobre todo en Palma y en la Part Forana (parte rural). La segunda lengua es conocida y hablada por prácticamente toda la población autóctona balear, denominada en el Estatuto de Autonomía catalán. Este catalán presenta variedades locales muy marcadas, diferentes en cada isla, denominadas – *mallorquín, menorquín e ibicenco*.

El catalán se convirtió en la lengua oficial de este territorio en 1983 pero en los últimos treinta años surgió una situación lingüística muy interesante porque las respectivas variantes van siendo sustituidas por un catalán normalizado. La *normalización* del catalán se basa en varios dialectos pero principalmente en el de Barcelona. Este proceso se debe a la normalización por parte de los maestros, profesores y sobre todo medios de comunicación (la radio y la televisión).

La generación mayor de estas islas pero también la mayoría de los lingüistas, están preocupados por la desaparición de las variedades propias de las Islas Baleares. Sobre todo en los últimos años aparecieron protestas contra la denominación de la lengua oficial de los Baleares como catalán y no mallorquín.

2 LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE ESPAÑA

España, pasando de la dictadura franquista que reconocía el castellano la única lengua, a la democracia, es reconocida un país plurilingüe, donde sus cuatro lenguas cooficiales presentan peculiaridades propias. Se trata del catalán, vasco, gallego y valenciano. En otros países plurilingües, como por ejemplo Suiza, también sus lenguas están reconocidas oficialmente. Pero mientras que sus tres grandes lenguas son nacionales también en otros países, en España, el gallego es exclusivo de Galicia, y el vasco, catalán y el valenciano apenas pasan fronteras españolas.

Unos años después de la caída del franquismo, en 1978, fue proclamada la Constitución Española. Según esta Constitución, España se compone de 17 Comunidades Autónomas y la lengua oficial del Estado es el castellano. Las demás lenguas fueron establecidas oficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas.

3 CATALUÑA, SU HISTORIA Y SU LENGUA

Cataluña, un país mediterráneo, ocupa una extensión de 32 mil km², un poco más que el territorio de Bélgica, se divide en 41 comarcas. La población se concentra en Barcelona, su capital y los idiomas oficiales son el castellano y el catalán.

El catalán, con sus más de 10 millones de hablantes, ocupa un puesto muy importante entre otras lenguas minoritarias de Europa. El catalán es una lengua reconocida oficialmente en cuatro países: Andorra, España, Francia e Italia. Se habla en Cataluña, Baleares, Andorra, una pequeña franja de Aragón, en el sur de Francia y en L'Alguer (una ciudad sarda). Se divide básicamente en dos grandes dialectos que a su vez se subdividen, en catalán oriental (hablado en las Islas Baleares, provincia de Barcelona, Gerona y el Rosellón) y catalán

occidental (Lérida, Tarragona y la franja aragonesa). Este dominio lingüístico es el reflejo de la historia y de la política expansionista de la antigua Corona de Aragón.

En 1137 se constituyó la Confederación catalano-aragonesa, fruto de un matrimonio y esta Confederación comprendía también las tierras del Rossellón y la Cerdeña, al otro lado de los Pirineos. Durante el reinado de Jaime I (1213-1276), la Confederación catalano-aragonesa se convirtió en una potencia en expansión por el Mediterráneo. En 1229 anexionó Mallorca, en 1238 Valencia, y más tarde Sicilia, Nápoles, Córcega y Cerdeña. Durante el siglo XIV, bajo el reinado de Pedro III, el Ceremonioso, fue configurándose como institución permanente la *Generalidad*, que actuaba como un organismo delegado de las Cortes. Después del matrimonio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón y descubrimiento de América, el eje de la actividad comercial del Mediterráneo se trasladó al Atlántico. Los Habsburgos sostenían guerras de ocupación en varios territorios europeos y Cataluña tenía que ayudar contribuyendo con el dinero y soldados cuando era necesario.

A finales del siglo XVI se paralizaron las Cortes Catalanas y fue implantada la figura del virrey que representaba al rey en todo el territorio. En el siglo XVII, estalló la primera guerra entre Cataluña y los Habsburgos que se prolongó a lo largo de doce años. El nuevo rey tenía que jurar de nuevo las Constituciones Catalanas pero Cataluña ya se encontraba en una profunda crisis económica. Al morir Carlos II, en 1700, fue proclamado rey de España un representante de la dinastía borbónica francesa, Felipe de Anjou pero algunas potencias europeas se opusieron a esta proclamación y reconocieron como sucesor archiduque Carlos de Austria. Los catalanes lo proclamaron en Barcelona rey de los catalanes y se estalló la Guerra de Sucesión. Después de 14 años de guerra, Barcelona capituló y Cataluña perdió su soberanía respecto a la Corona española. En 1716 se estableció la Nueva Planta, conjunto de decretos represivos y quedaban abolidas varias instituciones del país, entre otras la Generalidad. Se inició una dura represión lingüística contra el catalán y el castellano fue impuesto en los ámbitos de la administración, de justicia y de la educación. Durante el siglo XVIII se produjo un crecimiento económico y en Cataluña llegó a duplicarse la cantidad de habitantes.

El pueblo siempre conservó el catalán como única lengua de comunicación. En el siglo XIX se produjo una importante transformación industrial, fue introducido el uso de la máquina de vapor y Cataluña se situó al frente de los territorios del Estado. Nacía un movimiento literario-cultural, la *Renaixença* y se abría un proceso de recuperación de la lengua y cultura catalanas. El castellano se limitaba solo a los que pasaban por la escuela (en aquella época se trataba de una minoría). En los años 30 se creaban las primeras escuelas catalanas.

Después de la Guerra Civil española (1936-1939) llegó el régimen dictatorial del general Franco. Muchos de los políticos e intelectuales catalanes se exiliaron. Durante los cerca de cuarenta años de su dictadura (1939-1975), el catalán desapareció de la administración, de las escuelas y de los comercios. Se prohibía la edición de libros y periódicos en catalán y la televisión, cine y todas las emisoras eran en castellano. El castellano se convertía en lengua predominante. A pesar de esta represión durante la dictadura franquista, los catalanohablantes desarrollaron varios programas de investigación lingüística y fundaron el Institut d' Estudis Catalans. A lo largo de todo el siglo XX llegaban ciudadanos procedentes de diversos lugares del país y en los años sesenta también muchos extranjeros. Con la instauración de la democracia de España en 1978, Cataluña inició un proceso de recuperación de su lengua y en el año 1983, el Parlamento de Cataluña aprobó la *Ley de Normalización Lingüística*. Se trataba de un proyecto político-cultural que tenía como objetivo llegar a una uniformidad lingüística en todos los Países Catalanes.

3.1 *La normalización catalana*

En 1983 el Gobierno de Jordi Pujol dictó la ley de la normalización catalana. El propósito de esta ley fue garantizar el uso del catalán en todos los ámbitos.

Como ya hemos dicho, esta ley apareció después de 40 años de dictadura, cuando el idioma institucional fue el castellano, hablado por la mayoría de la población catalana. El castellano hablaban también los inmigrantes que llegaban a Cataluña de otras partes de España y que se asentaron en esta Comunidad en los años 60.

El Gobierno catalán quería acabar con esta situación y a corto plazo generalizar la lengua catalana a través de subvenciones y cursos, sobre todo para los funcionarios. El mismo año incorporó el catalán a los medios de comunicación y al nacer la TV3, el catalán entró en casi todos los hogares. Esto fue el primer paso pero la normalización necesitaba un impulso mucho más efectivo y el gobierno preparó un plan a largo plazo. Se trataba de implantación del catalán en las escuelas y en las universidades.

La ley de Universidades, que fue promulgada en Cataluña en 2003 exigía que los profesores universitarios que serían contratados como fijos, conocieran las dos lenguas oficiales usando el catalán tanto de forma oral como escrita.

En el mismo año fue puesto en marcha también el Plan estratégico de política lingüística en los centros sanitarios, cuyo principal objetivo fue lograr que en los hospitales y clínicas se usara normalmente el catalán. El proyecto pretendía que se divulgara la terminología catalana de la salud. Los técnicos del Consorcio para la Normalización Lingüística de la Generalitat visitaban diferentes centros sanitarios y encuestaban al personal, elaborando programas de trabajo. El plan pretendía que los empleados sanitarios utilizaran el catalán en la documentación y en la atención al público. Además proponía que al firmar los contratos del personal, incluso de extranjeros, se comprometieran a aprender el catalán.

Una otra ley, del año 2005, obligaba a rotular los comercios en catalán y que las tiendas pudieran atender a los clientes en esta lengua. Esta ley concedía a los comerciantes el plazo de cinco años para adaptarse. Después llegaban las inspecciones (la Generalitat puso en marcha Oficinas de Garantías Lingüísticas) y podían multar a los que no cumplieran. Cualquier persona podía dirigirse a estas oficinas en forma anónima y poner una denuncia.

4 ISLAS BALEARES

La civilización de las Islas Baleares remonta al megalítico. Después se asentaron los fenicios, griegos, romanos, cartagineses y los árabes. Luego pasaron a la corona de Aragón, cuando Mallorca y las otras islas un poco más tarde, fueron conquistadas por Jaime I el Conquistador. Esa conquista significaba la incorporación de las Islas Baleares en el mundo cristiano occidental. Con el Decret de Nueva Planta, fueron abolidas las instituciones propias de las Islas Baleares y empezó una introducción de la lengua castellana. Más tarde, Menorca, Ibiza y Formentera se convierten en lugar de ataques de piratas y la isla de Menorca, después del tratado de Utrecht, quedó bajo la corona británica por casi cien años. Bajo esta soberanía mantuvo instituciones propias y vivió un florecimiento de la cultura en lengua catalana. El menorquín fue enriquecido de giros de origen inglés.

Durante la época franquista, la lengua catalana de las Islas Baleares fue excluida de la administración pública, de la enseñanza y de la vida comercial.

4.1 *La situación lingüística*

A pesar de que las lenguas propias son considerados el catalán y el español, el Parlamento balear aprobó la Ley de Normalización Lingüística. Esta ley hizo efectivo el uso normal de la lengua catalana en el ámbito oficial y administrativo, asegurando el uso de esta lengua como *lengua vehicular* en el ámbito de la enseñanza. La ley indica que todos los ciudadanos tienen derecho a expresarse en catalán, tanto oralmente como por escrito y recibir información tanto en castellano como en catalán en los medios de comunicación.

Palma, con su población que no supera los 350 mil de habitantes, es demográficamente menos importante que algunos barrios de Barcelona. Pero el contacto lingüístico con los inmigrantes hispanohablantes fue mucho más radical en Mallorca que en Cataluña. En Mallorca la inmigración masiva no empezó hasta el año 1955, cuando la industria turística comenzaba a crear cada vez más puestos de trabajo. Los extranjeros residentes en Baleares, según un informe de la Federación de Asociaciones de Inmigrantes de Baleares (FAIB) hablan más de 300¹ dialectos distintos. La rapidez con la que ocurrió este cambio demográfico es uno de los factores por los que los inmigrantes en Mallorca no se integraron lingüísticamente como en Cataluña.

Otro factor muy importante es el problema de identidad de los propios mallorquines (y los habitantes de otras islas), entre los que continúa la confusión acerca del nombre de su idioma. Muchas personas baleáricas afirman que no hablan catalán, sino mallorquín, menorquín o ibicenco. Pero no todos los habitantes de las islas tienen el sentimiento de pertenecer a la misma comunidad lingüística.

Hasta el “boom” turístico, un mallorquín medio, sobre todo el del pueblo, tenía muy pocas ocasiones de escuchar el castellano. Los mallorquines aprendían el castellano en la escuela pero no tenían casi ninguna oportunidad de hablarlo. Hay que tener en cuenta que a mediados del siglo XIX la mayoría de la población era analfabeta y el castellano era un idioma bastante desconocido.

4.2 *La colaboración en el campo lingüístico*

En el año 2000 fue firmada en Palma una declaración de colaboración cultural por los Gobiernos de la Generalidad de Cataluña y de las Islas Baleares. Se aseguraba la colaboración en la circulación de bienes y de productos culturales. Un mes más tarde del mismo año ya fue firmado un otro acuerdo que incluía la colaboración en política lingüística. En este acuerdo se manifiesta que la lengua catalana es un patrimonio cultural de las dos Comunidades y hay que llevar a cabo una planificación lingüística. Se proyectó una colaboración en la formación del personal, la enseñanza del catalán a los adultos, el fomento del catalán en las empresas y la difusión de la terminología ya normalizada, elaborada por *TERMCAT*. Se trata de un centro de referencia en el trabajo terminológico que garantiza la calidad y el desarrollo de la terminología en lengua catalana. El Gobierno balear participaría en la política de doblaje al catalán de películas y en su distribución.

En 2001 surgió el proyecto de crear un instituto, denominado Instituto Ramon Llull que a la vez cooperaría con el Instituto Cervantes.

¹ Diario de Mallorca, 17 de septiembre de 2005

4.3 *La situación actual*

Hay opiniones contrarias a la política de bilingüismo de las Baleares. Según algunos, el Gobierno regional impone catalán como lengua vehicular única de la enseñanza. Es un procedimiento llamado inmersión lingüística, que consiste en hacerlo todo en una determinada lengua, sin tener en cuenta la lengua materna del alumno.

En los centros educativos de las Baleares, sobre todo públicos, el 90 % de las clases se dan exclusivamente en catalán y el español se estudia solo en la asignatura de castellano. Los padres no pueden elegir la lengua vehicular en la enseñanza de sus hijos. Este tema se convirtió en una cuestión política y para algunos partidos políticos se trata de una situación ideal para que los estudiantes, a parte del castellano e inglés también dominen el catalán.

Para otros partidos políticos y algunos mallorquines, la identidad mallorquina está en peligro y es solo una cuestión de tiempo a que las variantes desaparezcan.

5 CONCLUSIÓN

Hay una polémica respecto a esta situación lingüística. Los ciudadanos manifiestan su opinión en los periódicos o en manifiestos colectivos. También se recolectan firmas como prueba del rechazo del catalanismo. Para estas persona no tiene ninguna justificación histórica llamar su lengua catalán. Defienden las libertades a que el catalán se aprenda como cualquier otra lengua y que escriban y hablen el catalán los que se sientan catalanes. Pero que los que no se sientan, que tengan derecho a escribir y hablar mallorquín, menorquín o ibicenco. No están de acuerdo con el pancatalanismo, cuyo objetivo es la creación de un espacio cultural, con fuertes intereses económicos, y su utilización con fines políticos.

BIBLIOGRAFÍA

- AMUSATEGI, Karmele Rotaetxe. 1990. *Sociolingüística*, Síntesis. Madrid.
- BALEARES LIBERAL. 15/10/08. *Círculo balear inicia la mayor campaña en favor de los derechos lingüísticos individuales*. <http://www.balearesliberal.com/20081015-circulo-balear-inicia-la-mayor-campana-en-favor-de-los-derechos-linguisticos-individuales.html>
- BOSSONG, Georg. 2000. *Identidades lingüísticas en la España autonómica*. Iberoamericana. Madrid.
- CIRCULO BALEAR.. 2005. *Catalanización neo-colonialista de las Baleares*. <http://www.idiomavalencia.com/docs/var/circulobaleares.htm>
- CRYSTAL, David. 2001. *La muerte de las lenguas*. Cambridge University Press. Madrid.
- ETXEBARRIA, Maitena. 2002. *La diversidad de lenguas en España*. Espasa Calpe. Madrid.
- HERRERAS, José Carlos. 2006. *Lenguas y normalización en España*. Gredos. Madrid.
- MALLORCADIARIO.COM. 17/10/2005. *Torre de Babel en el Archipiélago*. <http://www.mallorcadiario.com/index.php?option=content&task=view&id=11161&Itemid=99999999>
- MAYOR, Leonor. 9/1/ 2006. *Política lingüística, de la normalización a la obligación*. El Mundo, <http://www.elmundo.es/papel/2006/01/09/espana/1912404.html>
- MAZO UNAMUNO, Mariano del. 1998. *Nuestras lenguas – castellano, catalan, gallego, eusquera*. Akal. Madrid.
- PUIGJANER, Josep Maria. 1997. *Todo sobre Cataluña*. Col·lecció GUIES.

POR QUÉ NO TE CALLAS O QUÉ ES LO QUE SE PIERDE EN LA TRADUCCIÓN

Jana Králová¹

Universidad Carolina de Praga

Resumen

El texto parte del análisis de la traducción checa de la famosa frase dirigida por su Majestad Don Juan Carlos al Presidente venezolano Hugo Chávez. Su objetivo radica en documentar la importancia de los conceptos de instrucción y paradigma tales como fueron definidos por el traductólogo checo Jiří Levý tanto para la investigación traductológica, como para su aplicación en el área de la enseñanza y aprendizaje de ELE y en la práctica de la traducción e interpretación, incluyendo los aspectos éticos de estas profesiones.

Palabras clave

Traducción, interpretación, traductología, ELE, instrucción, paradigma.

POR QUÉ NO TE CALLAS, OR, WHAT GETS LOST IN TRANSLATION

Abstract

The purpose of this paper is to document the impact of Jiří Levý's concepts of instruction and paradigm on the Czech translation of a sentence delivered by the Spanish king, Juan Carlos, to the Venezuelan president, Hugo Chávez. The significance of these concepts is illustrated from the point of view of translation studies research as well as the teaching of Spanish as a foreign language and ethical issues relating to translation work.

Key words

Translation, interpretation, translation studies, Spanish, instruction, paradigm.

¹ El texto forma parte de la investigación subvencionada por el Ministerio de Educación, Juventud y Educación Física de la República Checa MSM 0021620825.

El objetivo del presente trabajo consiste en reflexionar, a partir del enunciado mencionado, sobre la importancia que tiene una adecuada elección de medios lingüísticos en el proceso de comunicación intercultural. Los problemas relacionados con este tema atañen no solamente la traductología en sí, sino que pueden servir (y a veces sirven) como inspiración también para la enseñanza de los idiomas en general. No obstante, en este caso hay que tener presente una diferencia fundamental: mientras el estudiante de un idioma extranjero puede considerarse un bilingüe potencial (Pujol Berché, M. – Nussbaum, L. – Llobera, M., 1998:14), el bilingüismo del traductor / intérprete tiene que ser real y su competencia traductora va más allá de la capacidad bilingüe y comunicativa (Macurová, 1995), debiendo englobar «un amplio espectro de dominios que se extienden desde la destreza lingüística hasta la ética profesional» (Elena, 2008, 154).

La necesidad de que el bilingüismo del traductor sea real conlleva una interrogante muy importante: ¿cómo lograrlo? Cabe destacar que en el ámbito hispánico, esta exigencia parece haberse plasmado en el ya clásico estudio de Coseriu (1978. 80 - 111), quien, destaca que «*El estrato del texto normalmente está estructurado desde el punto de vista idiomático sólo en medida bastante limitada, por ejemplo en lo que concierne a ciertos hechos demarcativos y de conexión (...), que, en efecto pueden ser diferentes según las lenguas*» (Coseriu, 1978, 99, subrayado J. K.). Al ilustrar la importancia de los conceptos de norma y sistema, llega a una conclusión todavía más importante para el trabajo del traductor y / o del intérprete al decir que no es suficiente saber lo que se podría decir, sino lo que realmente se dice en el contexto y en la situación dados.

Estas afirmaciones de Coseriu (1978), parecen simples, pero al profundizar en la materia, se abre otra interrogante: ¿cómo lograr una gramática y / o mejor dicho descripción lingüística de esta índole, adecuada a las necesidades del traductor / intérprete como base para la más apropiada elección de los medios expresivos en la lengua meta?

Una de las posibles respuestas parece basarse en la concepción de la traducción como un proceso de decisiones sucesivas, regidas por dos tipos de «instrucciones», plasmadas por Levý (1967) más de 10 años antes de la publicación del libro de Coseriu. Las primeras, denominadas delimitativas, permiten definir los paradigmas de medios de expresión disponibles, es decir, parafraseando a Coseriu (1978), «lo que podría decirse». Las segundas, llamadas selectivas, permiten, una vez definido el paradigma, escoger el medio concreto de expresión, es decir, según Coseriu (1978), «lo que realmente se dice». Sin embargo, ya Levý (1967) admite que la delimitación de los paradigmas resulta relativamente fácil en los niveles léxico y morfológico, al pasar a la sintaxis y a los aspectos discursivos, los más interesantes para la actividad traductora, su definición se hace mucho más complicada. Este problema se hace presente también al analizar el problema del repertorio de medios que sirven para expresar la función operativa y se patentizan al estudiar el enunciado mencionado.

Volvamos ahora al enunciado que encabeza este texto: *Por qué no te callas*, cuya versión checa tal como fue divulgada por los medios de comunicación es «*Proč nemlčíš?*» (se trata de la reacción de Su Majestad el Rey Juan Carlos al comportamiento del Presidente venezolano Hugo Chávez en la Cumbre Iberoamericana). La traducción es literal, no obstante, cabe preguntarse si la versión checa realmente refleja, parafraseando a Coseriu (1978), lo que realmente se dice en la situación dada en la lengua meta.

Si entendemos la definición de los paradigmas, partiendo de la concepción de Levý, como la delimitación de los posibles repertorios de medios lingüísticos disponibles en los idiomas de trabajo, hay que contestar dos interrogantes:

- a) en qué se diferencian los repertorios en sí,
- b) cuál es la posición del respectivo medio dentro del paradigma.

Sin embargo, aun siguiendo la concepción de Levý, hay que admitir que la gramática tradicional no siempre ofrece una respuesta adecuada.

Al comparar, a modo de ejemplo, las concepciones de las destacadas gramáticas, se hace patente la heterogeneidad de la visión de los problemas. Mientras Alarcos (1994, 256) destaca el papel de la curva de entonación para señalar la intención comunicativa del hablante. Gómez Torrego (1998, 257) incluye también entre las formas de oraciones imperativas o desiderativas los enunciados con indicativo, destacando, desde luego, el papel de la entonación.

Al intentar delimitar el repertorio de los medios que sirven para expresar idéntica función comunicativa en checo como otra lengua de trabajo, sin entrar en detalle, se puede decir que el checo dispone, además del imperativo morfológico, también de la llamada pregunta disuasiva: *Kam bys šel?* [¿Adónde irías?]², *Proč bys tam chodil?* [¿Por qué / Para qué irías allí?] (Karlík et al. 2002: 302 – 303)

Aunque las formas de la pregunta resultan en los dos idiomas en cierta forma parecidas, cabe destacar una diferencia fundamental: el empleo del condicional en checo, que acusa el tenor atenuante de la pregunta (formal) en checo en comparación con la forma del imperativo.

Otra característica de la versión española radica en la forma de tratamiento: no se han registrado casos en los que se realice en la forma de cortesía (Ud.); los hablantes nativos consultados confirman haberla escuchado y / o usado exclusivamente con la forma de tú. Por otra parte, las preguntas disuasivas en checo admiten tanto el tuteo (véase los ejemplos mencionados), como la forma más cortés: *Proč byste tam chodil?* [¿Por qué / para qué iría (Ud.) allí?]

Volviendo al enunciado que encabeza esta ponencia, resulta indispensable estudiar también el verbo callar / callarse. Aunque el Diccionario de la lengua española (www.rae.es) incluye el significado de *cesar de hablar*, usado en su forma pronominal está descrito como *cesar de llorar, de gritar, de cantar, de tocar un instrumento musical, de meter bulla o ruido, abstenerse de manifestar lo que se siente o se sabe*.

De allí deriva otra pregunta: ¿cómo lograr un idéntico valor de insistencia que ofrece la versión española? Una de las posibles respuestas consiste en estudiar los paradigmas de otros medios que en los idiomas de trabajo pueden servir para cumplir este fin. En este lugar se trata de las llamadas partículas o modificadores oracionales y adverbios (Dubský, 1993, Králová, 2006) cuya frecuencia resulta mayor en checo que en español.

Resumidas las cuentas se puede decir que el checo ofrece otras posibilidades para expresar los valores del enunciado en cuestión. Se ofrecen, entre otras, las posibilidades siguientes (considerando tanto la intención comunicativa como la personalidad del hablante):

Proč už konečně nemlčíš? [¿Por qué no te callas ya, por fin?]

Bud' už konečně zticha. [Estate por fin callado]

Tak už zmlkni. [Pues, cállate ya]

Tak to už by snad stačilo. [Pues, ya sería suficiente, tal vez]

La importancia de la definición de paradigmas de medios en las lenguas de trabajo del traductor parece indiscutible y se refleja en varios niveles del trabajo. En la investigación se plasma en la necesidad de definir los respectivos paradigmas en los idiomas de trabajo. En la enseñanza / aprendizaje de los idiomas extranjeros, en su adecuada presentación en los manuales y otros materiales de trabajo. Y una vez creados y conocidos, su aplicación por parte del traductor / intérprete que observa los principios de la ética profesional.

² Para mayor claridad ponemos las versiones españolas entre corchetes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.
- COSERIU, Eugenio. 1978. *Gramática, semántica, universales*, Madrid, Gredos.
- DUBSKÝ, Josef. 1993. Medios léxico-gramaticales de la comunicación. *Linguistica Pragensia*, 1/93, pp.s. 1-7.
Diccionario de lengua española. www.rae.es
- ELENA GARCÍA, Pilar. 2008. La organización textual aplicada a la didáctica de la traducción. *Quaderns*, 15, pp. 153 – 167.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo.1998. *Gramática didáctica del español*. Madrid. S/M
- KARLÍK, Petr. et al. 2002. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha. Academia
- KRÁLOVÁ, Jana. 2006. El enfoque contrastivo: el complemento circunstancial en español desde la óptica del hablante checo. In CASADO VELARDE, Manuel - GONZÁLEZ RUIZ, Ramón - ROMERO GUALDA, Ma Victoria (eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores II*, Madrid, Arco /Libros, pp. 1961 – 1974
- LEVÝ, Jiří.. 1967. Translation as a Decision Process. In: *To Honor Roman Jakobson*, Vol. II. The Hague: Mouton.,.1171-1182.
- MACUROVÁ, Alena .1995. Nad jazykem současného překladu. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*, Praha, FF UK. pp. 246 – 249.
- PUJOL BERCHÉ, Mercé – NUSSBAUM, Luci. – LLOBERA, Miquel. (eds.): *Adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

LA MUJER EN CARMEN RICO-GODOY

Eduard Krč¹

Universidad de Olomouc

Resumen

La autora de la novela *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*, Carmen Rico-Godoy, se interesa por la vida interior de la protagonista Carmen, su disposición espiritual y su modo de convivencia en el ambiente familiar. En el artículo se examina la técnica de confrontación entre los esposos, su distanciamiento mutuo y paulatino, y la función y empleo del tono irónico y subjetivo.

Palabras clave

Mundo interior, ambiente familiar, ironía y tono subjetivo, deconstrucción del texto.

THE WOMAN IN THE CARMEN RICO-GODOY'S PROSE

Abstract

The author of the novel *Cómo ser una mujer y no morir en el intento* concentrates on the inner life of the protagonist called Carmen, on her spiritual disposition and the mutual coexistence in her familiar ambient. In the book, the technique of confrontation between the wife and the husband is studied; moreover, attention is paid to their mutual and slow alienation, as well as to the use of irony and subjective tone.

Key words

Inner world, familiar ambient, irony and subjective tone, deconstruction of the text.

¹ Este artículo fue preparado en el marco del proyecto MSM6198959211 "Pluralidad de Cultura y Democracia", apoyado por el Ministerio de Educación Juventud y Deportes de la República Checa.

1 INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es examinar las relaciones entre la mujer y el hombre en la obra novelística de Carmen Rico-Godoy titulada *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*. (Ed. Temas de Hoy, Madrid 1991). Como se dice en la portada del libro, la autora, que nació el feliz día en que estalló la Segunda Guerra Mundial, fue siempre muy mala estudiante. Sus profesores la recuerdan como una verdadera pesadilla.

Parece que la denominación “pesadilla” no la abandona ni en la época posterior, podemos atrevernos a decir que “nunca”, ya que no deja de buscar su propio lugar bajo el sol y sabe hacerlo de una manera impresionante: pone en ridículo todo lo molesto con que se puede enfrentar una mujer.

Sus libros como *Cómo ser una mujer y no morir en el intento* (Ed. Temas de Hoy, Madrid 1991), *Cuernos de mujer* (Ed. Temas de Hoy, Madrid 1992), *La costilla asada de Adán* (Ed. Temas de Hoy, 1996), *Fin de fiesta* (Ed. Temas de Hoy) y otros, contribuyen a indagar en el mundo interior femenino, hacer preguntas inteligentes y menos sofisticadas que recurren a fundamentos de la lógica masculina.

2 LA DOMINACIÓN O EL SOMETIMIENTO

Estudiando más detalladamente el primer título – “*Cómo ser una mujer...*”, hay que subrayar otro momento importante: la autora se adentra en los dos mundos (el femenino y el masculino) analizando la convivencia mutua y cotidiana entre los dos personajes, empieza en un verano cualquiera, observando la división del año en el calendario.

La narradora nos lleva enseguida in media res y nos acerca a la pareja matrimonial pasando sus vacaciones en la playa. En nuestro caso es un lugar concreto, Marbella, la protagonista ya no es virgen, tiene tres hijos y tres maridos. Su tercer marido es el señor que está tumbado en la hamaca y ... emite ronquidos.

Para Carmen, pasar las vacaciones en el mismo mar de todos los veranos (como dice Esther Tusquets en su novela del año 1978) es lo que faltaba. Es algo que la marea de antemano, porque sus experiencias de este tipo de vacaciones son terribles. Tan terribles que no hay duda de que ir a Marbella y disfrutar del mar precioso y de la muchedumbre de gentes en esta zona turística plenamente demencial, pueda ser más bien un fracaso total pero, según van pasando los días, en la vida de la protagonista irrumpen nuevos choques y ella “se come el coco más y más”, exponiendo:

El mes de agosto hay que eliminarlo del calendario...

En esta playa demencial nadie se preocupa de nadie...

Yo no quería venir a Marbella este año y menos en agosto...

Casi todo lo que me sucede en dicho mes es malo...

Cada día resulta más corto que el anterior...

Cuando no hace calor tórrido, sopla el viento o se desencadena tormentas increíbles...

El viento me vuelve loca... (p. 11)²

A pesar de este testimonio desesperado, queda evidente que la intención de Carmen es conformarse con el orden tradicional tan imbuido en la sociedad. Hallamos una imagen sincera, que le corresponde a la protagonista, a la mujer que nos proporciona su autorretrato, en el que sabe burlarse de su espejo, la mirada enfocada en su propia persona. En este juego

² Rico-Godoy, Carmen: *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*. Ed. Temas de Hoy, Madrid 1991.

psicológico sutil, se traspasan momentos cruciales y confrontaciones infinitas que radican en un universo laberíntico de sentimientos, dudas y contradicciones de los dos protagonistas. Desde el momento inicial de las vacaciones, suceden discordias. Lo que intenta la narradora es encontrar un sitio tranquilo, privado de la muchedumbre del gentío, un poco de tranquilidad para sí misma, es decir, prefiere quedarse en casa, (metida en la cama, leer, descansar y no salir por el viento fuerte que hace). Como no es posible lograrlo, todo su disgusto se centra en su pareja, en nuestro caso, en el tercer marido llamado Antonio. Sin embargo, la argumentación de Carmen falla, debido a lo que dicta la lógica masculina.

Antonio afirma:

¿Cómo te vas a quedar aquí? ¿No te gustaba tanto el mar? ¿No hemos venido aquí para ir a la playa? (Rico-Godoy, 1991, p. 12.)

¿Cómo reaccionar si la pareja nos pide algo que es para nosotras inaceptable, desagradable?

La mujer, como no tiene ganas de ir a la playa, se ve cayendo en la misma trampa, en el chantaje sentimental de parte de su marido, quien sostiene:

–Sin ti me aburro. Si tú no vas, yo tampoco.– (Rico-Godoy, 1991, p. 12)

En aquel momento se le difumina a Carmen la imagen del reposo deseado. Se impone la tradicional dialéctica entre hombre y mujer. La protagonista apela al sentido común de su marido. Lo más llamativo para ella es que quiere cancelar la represión histórica a la que, a su manera de ver, la mujer está sometida desde hace muchos siglos. Carmen intenta encontrar un diálogo igual con su pareja y se pone a explicitar su disgusto:

–Soy incapaz. En casos así inevitablemente hago siempre dos cosas: una, reprocharle con malos modos su prepotencia, egoísmo y falta de respeto hacia lo que yo tengo o no tengo ganas de hacer; dos, acompañarle a la playa de mala leche, disimulando la frustración y el disgusto de estar haciendo algo que no quiero hacer.–

–Vale, tío, vale –dije soltando el delantal airadamente, y me fui al dormitorio (para recoger cosas) (Rico-Godoy, 1991, p.14).

En las teorías referentes al discurso literario de las mujeres, destacan las afirmaciones de algunos pensadores franceses, como Jacques Lacan o Jacques Derrida. Ellos surgen con el término “logocentrismo“ (o falo-logocentrismo), utilizado en su “deconstrucción“ de la metafísica clásica occidental. El término examina la teoría de la castración, que habla de la mujer como figura de esa castración: esa hegemonía de la figura de la castración y de la mujer como carencia del falo y, sobre todo, la idea de que todo gira en torno a una carencia y que esa carencia tiene un lugar determinable, discernible mediante un contorno. La mujer, y más precisamente la madre, es definible (en Lacan) como un lugar (el de la castración) que no tiene bordes. ...Su teoría tiene mucho en común con las cuestiones sobre la presencia y dominio de la palabra hablada (a expensas de la palabra escrita). El psicoanalista Lacan observa que la filosofía occidental y toda su cultura están sostenidas por la voz exclusivamente masculina (Hegel, Marx, Nietzsche, Heidegger) creando así un sistema de oposiciones jerárquicas como Presencia/Ausencia, Ser/Nada.³

Esta teoría es desarrollada por algunas escritoras francesas como Hélène Cixous, que relacionan la escritura femenina con el proceso de una desmembración del cuerpo femenino. La alusión a diferentes partes del cuerpo, a lo orgánico, produce una escritura anti-esencialista

³ Richard, Nelly: Debate con Jacques Derrida, Los fantasmas de Marx. In:

<http://www.autorposmoderno.com/antro-articulo.pht>, 13.10. 2008, p. 8.

Más informaciones in: Derrida, J.: Me-Psychoanalysis. Diacritics 9, 1 (1979), 4-12. La obra útil y referente al tema: Alice Jardine, Gynesis. Configurations of Women and Modernity. Ithaca: Cornell, Univ. Press, 1985), Derrida, J.: Leer lo ilegible. Entrevista con A. González-Martín. In:

http://www.infoamerica.org/comentarios_pdf/derrida, 13.10.2008,

(los personajes femeninos de Cixous no poseerán rostro, no poseerán normalmente nombre... De la "representación" pasamos así a la "deconstrucción").⁴

Esta deconstrucción resulta necesaria para construir una nueva conciencia de la mujer. Cixous identifica la escritura femenina con la función estrictamente femenina de la maternidad. Quiere replantear el concepto de „madre“, que hasta ahora había sido el medio por el cual el hombre ejercía opresión sobre la mujer. Se explotaba el determinismo biológico y social de la situación de la “madre“, en contraposición con la libertad y el poder biológico del „padre“.

Resulta que a Carmen, aunque desea identificarse con el ambiente familiar, se le rompen los lazos personales y no los recupera. Ella lleva a cabo una confrontación de vidas, en la cual se presentan las angustias y desesperaciones de la mujer urbana que, desde el punto de vista económico, se gana su propia vida de una manera acertada. Sin embargo, debido a actitudes contrarias entre los dos esposos, entre ella y sus hijos, etc., se profundiza el abismo. No podemos decir que sea maltratada físicamente. En general, siguen imponiéndose los dos modos distintos de entender el mundo, que mantienen los dos protagonistas. El marido a veces intenta entenderla, intenta identificarse con las condiciones físicas y psíquicas de Carmen. Desgraciadamente, paso a paso se abren espacios para la búsqueda cada vez más compleja de identidades personales, de identidades heterogéneas que surgen de las situaciones más triviales posibles:

Por ejemplo, cuando su marido ya se da cuenta del malhumor de Carmen, y eso sucede pocas veces, se ve obligado a encontrar la causa, la pregunta más obvia es: ¿Estás con el período?

Queda patente que la esposa anda en los debates con muchos esfuerzos para no explotar, para soportar el descontento y contratiempo. Pero después de la frase que quiere reflejar una preocupación supuesta del marido (–Estás con el período –)

¿A tí qué té importa si tengo el período o no?

Sigue algo que seguramente echa aceite en el fuego y puede servir como otro motivo que puede reforzar la represión femenina: es una explicación lógica muy masculina:

–Está demostrado que cuando os llega el período estáis más sensibilizadas, más irascibles y perdéis los nervios con más facilidad. Y eso, aunque tú te empeñes en negarlo, es un hecho. Si tienes el período, pues lo comprenderé. Aunque en tu caso, Carmencita, no es necesario que te venga para que te salgas de madre sin razón aparente. (Rico-Godoy, 1991, pp. 18-19).

A la ira de la mujer se añade la ignorancia total del hombre:

¡Y no me hace falta tener el período para no querer ir a la playa! (Rico-Godoy, 1991, p. 19).

La interpretación dialogada va completada con reminiscencias, reflexiones y autoestimaciones de la protagonista. Su verdadera reacción es la de gritar. Procura así salir de la palabra silenciada del estado femenino, busca salida para poder oponerse al mundo masculino dominante. Ella lo siente como una forma de daño, de perjuicio, como una manifestación genuinamente intrínseca:

–El cuerpo me pedía hacer algo sonado, importante, espectacular. Pero mi situación era de inferioridad: abandonada en casa, sin la bolsa de playa, sin las llaves del coche, sin mi perra y sin dinero, porque el monedero estaba en el esportillo. Una ráfaga de viento cerró la puerta de la calle con violencia. El portazo resonó en mis ovarios, aunque no, señores, no tenía el período. –(Rico-Godoy, 1991, p. 16).

⁴ Sirvent, Ángeles: El cuerpo femenino en la obra literaria de Hélène Cixous. In: <http://www.ub.edu/cdona/Bellessa>, 13.10.2008, pp. 1-2.

En la convivencia se desarrolla cada vez más el problema del egoísmo masculino, de su dependencia y subordinación, es decir, queda claro quién se va a someter, quién va a ganar. Carmen, la mujer que anhela ser ella misma, en vano busca la respuesta y explicación para el sometimiento. Ella, como observadora legítima de su estado matrimonial, se revuelve contra esta predeterminación de la sociedad patriarcal, siendo los hombres los que vencen y las mujeres las que pierden. Su ser entero ya no quiere callarse y descubre un montón de lecciones que enseñan esta estrategia de la mujer humillada, colonizada, de la mujer sujeto. Un ejemplo, que nos puede explicar bien el sistema de defensa de Carmen, es cuando ella se pone a sumar los requisitos de un día y enumerar lo que le espera antes y después de regresar a casa:

Llega a casa hacia las siete y media (después de la jornada) y tiene que dar ochenta y cinco vueltas a la manzana para encontrar un lugar donde estacionar el puto coche; Tiene que hacer ocho maniobras para meter el coche en el hueco; de la tienda y de la frutería va cargada como una burra unos quinientos metros desde el coche; el ascensor está estropeado; Diego, su hijo, ha dejado sus huellas frente al televisor – las zapatillas en el suelo, un jersey en el sofá, un cinturón en la mesa baja junto con una bandeja con un plato con restos de ketchup y algunas hojas de lechuga arrugadas; al entrar en su cuarto - éste ahora parece que ha sido visitado por los Hunos (toda la ropa repartida por el suelo y la cama, que está deshecha y alborotada; su marido debe tener una cita con un señor en el Eurobuilding, pero el señor de la cita le llama diciendo que no puede llegar. Sin embargo, el marido afirma que ha tenido la cita; son las 8, nadie ha vuelto todavía. Son las 9, nadie ha vuelto todavía. Son las 10, Antonio no llega, y Diego tampoco, ¿qué coño pasa en esta casa?, pregunta la protagonista.

Son las once y llega Diego, huele a cerveza, con seguridad se ha bebido más de una, ha fumado un canuto y cuando Carmen llega a su cuarto con el vaso de leche, Diego ya está como una piedra encima de la cama con la luz y la radio encendidas. Son las doce y Antonio con su cita a las nueve con un señor que nunca llegó, ¿dónde coño está? Se está empezando a poner histérica – si le está poniendo los cuernos, si le ha pasado algo..., algo gravísimo, sentada en la cama, se pone a llorar.

Cuando Antonio vuelve a casa sobre las tres, (allí está el muy cabrón – se dice ella) se va directamente en el dormitorio y se queda absolutamente frito de repente, mientras que ella, la protagonista ya no tiene ni una pizca de sueño y le da envidia. No hay manera, Antonio no deja de roncar como un mamut.

En el libro de Rico-Godoy se manifiesta un hecho bastante claro: Carmen se da cuenta de su buena posición profesional: desde este punto de vista se confirma su independencia que la enriquece. Sin embargo, la anima mucho, pero la necesidad de protección y de entendimiento sensual de su ser entero la empuja a una situación paradójica e inaccesible. Carmen asocia su vida femenina con el papel tradicional. Su independencia (su separación potencial fijada o no por una perspectiva masculina de falo-logocentrismo) la valora como un fracaso individual y, a la vez, social, como una trampa, como un desencanto irrecuperable. En el texto, la protagonista no deja de afirmar bastantes veces que le falla la confianza sana en sí misma y que busca la recompensa, empleando en muchos casos el lenguaje masculino, por ejemplo...con el ojo chungo veo poco, ¿por qué me tienes que tocar los cojones de esta manera?... (Rico-Godoy, 1991, p. 18).

3 CONCLUSIÓN

La predominación histórica de los hombres en la sociedad puede influir de una manera significativa en las relaciones entre los dos sexos. En el libro se confirma que la comunicación afanosa y equiparada por las dos parejas es más bien algo excepcional, compartida por cada uno con otra intensidad y otra ilusión. Sin embargo, hay que mencionar también la incapacidad del hombre de revelar la parte íntima e intrínseca de la mujer si ésta no lo explicita. Cabe constatar que la voz de la protagonista refuerza la necesidad de recrearse en la sociedad contemporánea, la necesidad de evitar la superioridad masculina e importar al discurso el aspecto de libertad. La libertad se refiere a la presencia de una forma de escribir solamente femenina.

La protagonista Carmen muestra varios espejos que en muchos casos son espejos falsos y desgraciadas de la concordancia vital en una pareja matrimonial. El libro contiene textos yuxtapuestos que declaran abiertamente diferencias psíquicas, físicas y culturales que plasman así distintas perspectivas femenina y masculina. Carmen, como mujer emancipada, se siente de vez en cuando como víctima del mundo machista y del sistema patriarcal. Busca casos concretos del sometimiento. Sin embargo, la situación global no es nada fácil. Desafía a los hombres, les quiere invitar a un diálogo igual, a una comunicación razonable. Carmen, a veces, reafirma que las mujeres pueden vivir más tranquilas y más contentas sin los hombres. Es porque ellas dan mucho más de lo que los hombres están dispuestos a ofrecer.

En la parte final, Carmen afirma su deseo profundo:

-¡Quiero ser un tío, Antonio, quiero ser un tío, un hombre!

BIBLIOGRAFÍA

RICO-GODOY, Carmen: *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*. Ed. Temas de Hoy, Madrid 1991.

RICHARD, Nelly: Debate con Jacques Derrida, Los fantasmas de Marx. In: <http://www.autorposmoderno.com/antro-articulo.pht>, 13.10. 2008, p. 8.

DERRIDA, Jacque: Leer lo ilegible. Entrevista con A. González-Martín. In: http://www.infoamerica.org/comentarios_pdf/derrida,13.10.2008,

SIRVENT, Ángeles: El cuerpo femenino en la obra literaria de Hélène Cixous. In: <http://www.ub.edu/cdona/Bellesa>, 13.10.2008, pp. 1-2.

CLASIFICACIÓN DEL ADJETIVO EN LAS GRAMÁTICAS DE ESPAÑOL

Milada Malá
Universidad de Brno

Resumen

El propósito de este artículo es mostrar de qué manera los autores de las gramáticas de español abordan el tema tan discutido entre los lingüistas, como es el de la clasificación de adjetivo. Se mencionan las aportaciones a la cuestión ofrecidas tanto en las gramáticas tradicionales, como en las que siguen la corriente estructuralista y generativista. A base de esta revisión se muestra que las gramáticas proponen los siguientes tres tipos de clasificación: calificativos y demostrativos; explicativos y especificativos; calificativos y relacionales. Por último la autora intenta resumir algunas de las objeciones que presentan las propuestas mencionadas.

Palabras clave

Gramática de español, adjetivo, clasificación.

THE CLASSIFICATION OF ADJECTIVES IN SPANISH GRAMMAR

Abstract

The aim of the article is to show the ways of different approach towards a very discussed topic among the linguists, the classification of adjectives. The view offered by traditional grammar books is compared and contrasted to structuralist and generativist ones. The comparative analysis presents the following three types of classification: adjectives qualifying and demonstrative, explicative and specifying, qualifying and relational. In the end the author summarizes some of the objections arising from the mentioned classification.

Key words

Spanish grammar, adjective, classification.

En general los trabajos normativos están destinados a presentar un análisis descriptivo de la lengua española contemporánea. Entre estas gramáticas descriptivas encontramos aquellas que se atienen a la tradición, a la norma y al uso correcto de la lengua y como tales constituyen una excelente fuente de consulta, pero al mismo tiempo presentan varias lagunas – mezcla de criterios en el estudio lingüístico, fuerte dependencia de la tradición, etc. – por las que suelen ser sometidas a serias críticas ante todo por los representantes de las dos escuelas que sucesivamente ocuparon la escena de la lingüística, a saber, el estructuralismo y el generativismo. A continuación ofrecemos las distintas propuestas de clasificación del adjetivo provenientes de algunas de las gramáticas de español y las examinaremos con el fin de encontrar algunos puntos convergentes entre éstas.

GRAMÁTICAS TRADICIONALES

Estas gramáticas coinciden en su mayoría en la definición de la clase del adjetivo y en su división en dos subclases básicas: los calificativos y los determinativos, sin proporcionar más detalle al respecto.

Tampoco representa una excepción entre estas gramáticas la de la Real Academia Española en la que los adjetivos se dividen en calificativos, como *bueno* o *malo*, y en determinativos, que sirven para determinar la extensión del significado del sustantivo, *algunos*, *muchos*, *todos*, *veinte*, etc. Al mismo tiempo se presenta una división más general que mezcla varios criterios y se establece entre primitivos y derivados; simples, compuestos y parasintéticos; numerales, verbales, positivos, comparativos y superlativos; aumentativos, diminutivos y despectivos.

Cabe mencionar en este apartado el Manual de gramática española de Rafael Seco, quien propone clasificar los adjetivos por su significación y por su construcción y ofrece el siguiente gráfico (Seco, 1960, p. 24):

Adjetivos	por su significación	calificativos	demostrativos indefinidos posesivos cuantitativos numerales	cardinales ordinales múltiplos partitivos
	por su construcción	determinativos	distributivos interrogativos	
		atributivos predicativos		

De este se desprende que el autor, siguiendo el criterio semántico separa los adjetivos en calificativos y determinativos. De los primeros apunta que informan sobre alguna cualidad ya sea interna o externa, permanente o accidental o de tipo relacional como la expresada por adjetivos *poético*, *artístico*, *militar*, *político*, etc., sin embargo, no propone ningún sistema de clasificación y se limita a remitir a R. Lenz anotando que “Es difícil obtener una clasificación

sistemática de estos adjetivos.” (Seco, 1960, p. 24) Más adelante esboza tan sólo la distinción entre los adjetivos que expresan una cualidad esencial y de hecho ya contenida en el sentido del sustantivo, los llamados explicativos o epítetos; y aquellos que concretan el sentido del sustantivo, es decir los especificativos y admite que: “Esta distinción entre epítetos y especificativos es a veces dudosa, y pende solo de la intención del que habla o escribe.” (Seco, 1960, p. 25)

Dos gramáticas tradicionales importantes provienen de América. Una es La Gramática castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña que está destinada a la enseñanza secundaria. Estos autores no intentan siquiera establecer una clasificación sistemática del adjetivo. En cambio Rodolfo Lenz, filólogo alemán afincado en Chile, en su gramática trata extensamente la problemática de la clasificación del adjetivo, para la que propone dos criterios, uno formal y otro lógico. Pero antes de proceder a tal división de los adjetivos, aclara el uso de la terminología empleada en relación con dicha categoría. Según Lenz “la palabra *atributo* se refiere a la función gramatical del adjetivo al lado del sustantivo (el *buen* hombre, la *casa* grande), en oposición al *predicado* (el hombre es bueno, la casa es grande). En cuanto al significado, *bueno* y *grande* son «atributos cualitativos» o «calificativos»; *mucho* en *mucho* dinero o *muchos* hombres, *algunas* manzanas, *pocas* casas son «adjetivos determinativos cuantitativos». Los adjetivos demostrativos (*este* libro *aquella* casa) son «determinativos locales». La misma denominación la merecen adjetivos como *exterior*, *interior*, *superior*, *inferior*, *anterior*, *posterior*, *cercano*, *lejano* y algunos más. *Anterior*, *posterior*, *cercano* y *lejano* se usan también como «determinativos temporales” (Lenz, 1935, p. 160). De esta manera el autor excluye algunos grupos de adjetivos de los calificativos y posteriormente procede a la clasificación de estos. Primero según el criterio formal separa los siguientes grupos:

1. Adjetivos calificativos tradicionales
 - a) Adjetivos primitivos
 - b) Adjetivos derivados latinos no sentidos como tales en castellano
 - c) Derivados castellanos
2. Adjetivos calificativos cultos
 - a) Adjetivos primitivos
 - b) Adjetivos derivados

Esta primera clasificación es tan sólo un esbozo, ya que el mismo autor no la desarrolla demasiado considerando que sería más bien objeto de estudio de la gramática histórica, de manera que es el segundo criterio, a saber, el lógico el que el autor expone con mayor detalle y mediante el cual divide los adjetivos calificativos como sigue:

1. Adjetivos que expresan cualidades simples
 - 1.1. Cualidades simples físicas
 - 1.1.1. Cualidades simples físicas exteriores: *grande* – *pequeño* (*chico*), *grueso* – *delgado*, *ancho* – *estrecho* (*angosto*), *alto* – *bajo*, *áspero* – *liso*, *agudo* – *obtuso* (*romo*), *duro* – *blando*, *caliente* – *frío*, *seco* – *húmedo*, *claro* – *oscuro*, etc.
 - 1.1.2. Cualidades simples físicas interiores: *fuerte* – *débil*, *gordo* – *flaco*, *sano* – *enfermo*, *viejo* – *joven*, *pesado* – *liviano*, *lleno* – *vacío*, etc.

1.2. Cualidades simples psíquicas de tipo intelectual, sentimental, moral, estético o volitivo: *bueno – malo, valiente – cobarde, lindo – feo, triste – alegre, inteligente – tonto, hábil – torpe*, etc.

2. Adjetivos que expresan cualidades complejas

2.1. Los participios: *amante, amado*;

2.2. Adjetivos derivados de conceptos verbales: *amable, hacedero, fácil, mortal, nutritivo, alimenticio, fugaz, crédulo, llorón*, etc.

2.3. Adjetivos derivados de sustantivos abstractos: *verdadero, hambriento, concienzudo, glorioso, dañino, verboso*, etc.

2.4. Adjetivos derivados de sustantivos concretos: *caballuno, lechero*, etc.

2.5. Adjetivos nominales (derivados de nombres propios)

2.5.1. Adjetivos gentilicios o nacionales, adjetivos derivados de nombres geográficos y adjetivos derivados de nombres de tribus y pueblos

2.5.2. Adjetivos derivados de nombres propios de personas

Según el autor la mayor importancia para la gramática estriba en la distinción clara entre las cualidades simples y complejas. Las primeras se expresan por parejas de contrarios que representan respectivamente el límite positivo y negativo de la línea con la cual se podría visualizar una cualidad. El autor postula que el valor de cada punto de esta línea depende del punto de partida del hablante, por lo que es subjetivo y evidencia de esta manera el valor relativo de este tipo de adjetivos. Mientras que los adjetivos que expresan cualidades complejas tienen un valor más absoluto y no admiten gradación ya que no cuentan con un contrario al que oponerse, este es el caso de adjetivos derivados de sustantivos concretos como *caballuno* o *lechero*. Entre estos dos grupos figuran los adjetivos derivados de verbos y de sustantivos abstractos que admiten gradación, por ej.: *posible – imposible, tolerable, estable, decible, mortal, crédulo* y sus negativos. Por último R. Lenz compone otro grupo que llama “Adjetivos substantivales absolutos” (Lenz, 1935, p. 171) al que pertenecen “adjetivos de formación reciente, derivados de sustantivos de idea muy compleja, en parte compuestos, que llegan hasta los límites de lo permitido y aun lo rebasan.” (Lenz, 1935, p. 171) Se trata de expresiones tipo: *situación financiera, empresa mercantil*, etc. que según el autor no expresan cualidades de los sustantivos a los que se adjuntan sino relaciones entre dos sustantivos.

Basta con esbozar la propuesta de R. Lenz para darnos cuenta de al menos unos cuantos factores un tanto polémicos: La clasificación no se basa puramente en hechos lingüísticos sino que parte de la realidad extralingüística para llegar a la lengua. De manera ecléctica el autor al subdividir el grupo de los adjetivos que expresan cualidades complejas mezcla el criterio lógico con el criterio morfológico, es decir en una clasificación que el autor ha denominado lógica utiliza criterios puramente lingüísticos. Al mismo tiempo no queda claro, cuáles han sido los criterios para la distinción entre las cualidades físicas exteriores e interiores. ¿Por qué la pareja *gordo – flaco* forma parte del grupo de las cualidades interiores mientras que *grueso – delgado* del de las exteriores? Si seguimos al pie de la letra el criterio según el que las cualidades simples se caracterizan por expresarse mediante parejas de contrarios tendríamos que excluir de este grupo todos los adjetivos que se refieren a colores y algunos gustos que el autor menciona como una excepción, ya que estos no se oponen entre sí. De esta manera, no del todo satisfactoria, se soluciona la cuestión de los colores, pero el autor tampoco toma en cuenta los términos medios como *caliente, tibio, templado, frío*, etc.

Por otro lado debemos admitir que, aunque según el autor los adjetivos que expresan cualidades complejas no forman parejas de contrarios, en la lengua seguramente encontraríamos algunos con los que sí podríamos formarlas. Creemos que estas objeciones son suficientes para demostrar no sólo que no es posible trazar una línea divisoria tajante entre los adjetivos que expresan cualidades simples y los que expresan cualidades complejas como lo propone R. Lenz, sino también las dificultades que surgen al aplicar criterios lógicos y extralingüísticos al describir y clasificar unidades de la lengua.

Por su parte S. Gili Gaya a pesar de que su objetivo no es establecer una clasificación exhaustiva de la categoría del adjetivo, divide esta clase de palabras en calificativos y determinativos anotando acerca de su función que: “Consiste la función peculiar del adjetivo en determinar o calificar al sustantivo, cualquiera que sea el oficio que éste desempeñe en la oración.” (Gili Gaya, 1966, p. 215) A continuación y sin pretensiones de confeccionar una clasificación semántica del calificativo, habla de adjetivos valorativos de carácter moral: *bueno, malo*; de carácter estético: *bonito, feo*; y de adjetivos descriptivos de tamaño y de color. Todos los adjetivos calificativos pueden preceder o seguir al sustantivo, mientras que los adjetivos que el autor considera determinativos “se anteponen normalmente al sustantivo: *veinte vacas, primer premio, esta casa, sus hermanos, muchos hombres, algunos amigos, otro día.*” (Gili Gaya, 1966, p. 165) Vemos que el autor no se ocupa de expresiones como *presidencial, musical, empresarial, maderero*, etc. y no los incluye en ninguno de los dos grupos ampliamente aceptados por los gramáticos tradicionales pero tampoco establece una nueva categoría.

GRAMÁTICAS ESTRUCTURALES

La corriente estructuralista cuenta con valiosas gramáticas del español. Entre los autores que adoptan este método cabe mencionar la de B. Pottier, (1970, p. 76) según el que “El adjetivo es la categoría inmediatamente apta para funcionar como adjetivación.” Desde el punto de vista funcional la adjetivación comprende tres tipos de adjetivos, a saber, los calificativos o predicativos (*la casa grande*), los posesivos (*mi casa*) y los demostrativos (*esta casa*). Los adjetivos posesivos y los demostrativos a diferencia de los primeros dos tipos no aportan materia nueva al enunciado y sitúan el sustantivo en el espacio, tiempo o establecen una relación con la persona.

El criterio funcional lo aplica así mismo E. Alarcos Llorach (1994, p. 84) y distingue los adjetivos según su “posibilidad de ordenación entre sí y respecto del sustantivo al que acompañan” Los adjetivos del tipo I son aquellos que pueden aparecer en cualquier posición respecto del núcleo sustantivo o de otro adyacente y los del tipo II aquellos que exigen la anteposición siempre que está presente otro adjetivo y no admiten la posición intermedia entre aquél y el núcleo. También este autor aplica la terminología empleada en las gramáticas tradicionales y constata que el primer tipo de los adjetivos coincide con los llamados calificativos para los que enumera los siguientes ejemplos: *frondoso, solitario, estrecha, polvorienta*, etc. Mientras que el tipo II corresponde a los determinativos como: *estos, aquellas, cuatro, vuestras, muchas, algún*, etc.

J. Alcina Franch y J.M. Blecua (1975, p. 507) apenas intentan establecer una clasificación del adjetivo afirmando que “El apartado que tradicionalmente se dedica a los adjetivos comprende nombres que por su significado expresan cualidad inherente al sujeto (tamaño, forma, color, capacidad, extensión, materia, o bien cualidad moral, valoración de conducta, etc.), o bien la relación del sujeto con respecto al origen, situación social, cultural,

religiosa, política, técnica, ciencia, pertenencia o filiación, o por último el estado producido por una acción.” Como podemos ver, se trata de tan sólo un grupo de elementos no organizados y no de un sistema de clasificación. Este cariz problemático se deba tal vez al hecho de que el principio fundamental de la metodología de esta gramática es la oposición de los elementos y por ello carece de sentido la sistematización de unidades que no se basen en él como sucede al parecer con los adjetivos. Los autores además establecen la distinción entre el adjetivo especificativo, que individualiza el sustantivo, y el adjetivo explicativo, que no añade ningún rasgo individualizador al concepto de la realidad que se evoca.

Por último C. Hernández Alonso (1984, p. 437) postula que “según una larga tradición hay que distinguir dos grandes grupos de adjetivos: el de los calificativos y el de los determinantes” y más adelante remite a la clasificación propuesta por R. Navas Ruiz.

Con esto podemos concluir el apartado constatando que las aportaciones de las gramáticas estructurales, en cuanto a la clasificación de la categoría en cuestión, no varían mucho de lo propuesto en las gramáticas tradicionales.

GRAMÁTICAS GENERATIVAS

Entre las obras orientadas a la gramática generativa transformacional de Chomsky cuentan las gramáticas de F. Marcos Marín (1972, p. 121) quien admite que la clasificación del adjetivo “ofrece problemas muy difíciles de resolver” y remite a la propuesta que ha elaborado M. Manacorda de Rosetti con la cual no está completamente de acuerdo pero tampoco detalla las razones de su desacuerdo. De este modo los adjetivos son divididos en dos grupos principales los connotativos y no connotativos. Los primeros tienen su valor semántico permanente y se dividen en calificativos: *blanco, feo*, etc. y numerales que a su vez se subdividen en varios tipos. Los no connotativos son adjetivos de significación ocasional que se subdividen en posesivos, demostrativos, indefinidos y relacionantes.

GRAMÁTICA DESCRIPTIVA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Por último hay que mencionar una de las gramáticas más recientes cuyos autores proponen distinguir entre calificativos y relacionales, es decir, “los que designan cualidades en sentido estricto y los que indican propiedades que la entidad objeto de modificación adjetiva posee por su relación con algo externo a ella”, en palabras de Violeta Demonte (1999, p. 137-138). A esta distinción básica suele agregarse una serie de rasgos morfológicos y sintácticos que diferencian los dos tipos de adjetivo mencionados. Según estos los relacionales no son susceptibles a la gradación ni cuantificación y tampoco entran en comparaciones (**El ganado es muy bovino. *El ganado es más bovino. *Este ganado es más bovino que aquél.*); no se anteponen al sustantivo con el que se unen (**un presidencial viaje*); no se coordinan con adjetivos calificativos; y en su mayoría no pueden ser base para los adverbios en *-mente*. Frecuentemente se menciona la imposibilidad de usar los relacionales predicativamente, sin embargo, este rasgo no parece ser de validez general si tenemos en cuenta ejemplos como: *Este acuerdo es constitucional.*

CONCLUSIÓN

Con todo lo expuesto hasta ahora se ha confirmado que la problemática de la clasificación del adjetivo ha sido objeto de numerosos estudios, de los cuales por falta de tiempo y espacio abarcamos solo algunos, y que no deja de preocupar a los lingüistas. Los criterios que se han seguido han sido de variada índole: lógicos, sintácticos, morfológicos, semánticos, estilísticos... y ha sido ante todo el hecho de mezclar o aplicar inadecuadamente estos criterios, el objeto de críticas y objeciones. En la mayoría de las gramáticas tradicionales encontramos clasificaciones intuitivas que parten de la realidad extralingüística para llegar a describir los hechos de la lengua. Las gramáticas estructurales igual que las generativas dedican relativamente poca atención a esta cuestión y adolecen el mismo problema, a saber, la mezcla de criterios. Aunque es oportuno señalar que la aplicación de un solo criterio tampoco nos parece posible dado que los niveles, morfológico, sintáctico y semántico, no son completamente independientes.

Resumiendo todas las propuestas mencionadas hasta ahora y dejando de lado las distintas subclasificaciones llegamos a tres tipos de clasificación básicos:

1. Calificativos X determinativos (determinantes)
2. Especificativos X explicativos
3. Calificativos X relacionales

La primera clasificación sostenida entre otros por Alarcos Llorach no puede ser aceptada sin objeciones precisamente por que mezcla los criterios clasificatorios. Según opina Bartoš (1978, p. 54-55) la cualidad y la determinación no se oponen entre sí dado que la cualidad pertenece al ámbito de la semántica mientras que la determinación es de orden sintáctico. Bartoš opone la determinación a la predicación sosteniendo que “a diferencia de la predicación mediante la que se adjudica a un concepto otro concepto en forma de juicio, la determinación es la relación en que un concepto determina a otro de manera que surge un solo concepto de contenido más preciso (...) Producto de la determinación es, pues, una unidad del mismo nivel que la palabra determinada, un sintagma que funciona como un solo miembro de frase.” Bartoš (1978, p. 54-55)

Según la distinción que se hace entre especificativos y explicativos, los primeros son aquellos adjetivos que añaden una información nueva a la ya comprendida en la significación del sustantivo, lo individualizan o restringen la extensión del mismo, y por otro lado los explicativos son aquellos que no agregan nada nuevo, se refieren a toda la extensión del sustantivo y se muestran redundantes. Aunque sostenida por varios lingüistas también esta clasificación se muestra problemática ya que como acertadamente apunta Almela Pérez (2000, p. 301): “lo especificativo – como lo explicativo (...), no pertenece al ámbito lexémico, sino al sintáctico. Lo evaluativo, lo descriptivo, etc., no son rasgos del lexema adjetivo, sino de la función adjetival, o, más precisamente, de la relación que se produce entre el adjetivo y el sustantivo al que le sirve de adjunto”.

Por último la división entre calificativos y relacionales, a pesar de que entre las gramáticas españolas no tiene una larga tradición, parece ser la que menos problemas presenta, sin embargo, debemos tener en cuenta que este estudio no es más que un breve resumen de lo contenido en las gramáticas españolas y por falta de espacio excluye por completo los estudios dedicados específicamente a la cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa - Calpe.
- ALCINA FRANCH, Juan - BLECUA, José Manuel. 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ALMELA PÉREZ, Ramón. 2000. El orden AS/SA: la solución está en el conflicto. In WOTJAK, Gerd (coord.), *En torno al sustantivo y adjetivo en el español actual*, pp. 293-310. Madrid: Iberoamericana.
- ALONSO, AMADO. - HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. 1971. *Gramática castellana. Primer curso*. Buenos Aires: Losada.
- BARRENECHEA, Ana María - MANACORDA DE ROSETTI, Mabel. 1971. Estudios de gramática estructural. Buenos Aires: Paidós.
- BARTOŠ, Lubomír. 1978. Notas a la clasificación del adjetivo. *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, 1978, vol. 2, pp. 45-60, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- DEMONTE BARRETO, Violeta. 1999. El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. In DEMONTE BARRETO, Violeta – BOSQUE, Ignacio. (coord.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Vol. 1., pp. 129-216, Madrid: Espasa Calpe.
- GILI GAYA, Samuel. 2000. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox
- HERNÁNDEZ ALONSO, César. 1984. *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- LENZ, Rodolfo. 1935. *La oración y sus partes*. Madrid.
- MARCOS MARÍN, Francisco. 1972. *Aproximación a la gramática española*. Madrid: Cincel.
- MARCOS MARÍN, Francisco. 1980. *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel.
- NAVAS RUIZ, Ricardo. 1963. En torno a la clasificación del adjetivo In STRENAE, 1963, pp.369-374 Salamanca.
- NAVAS RUIZ, Ricardo. 1963. *Ser y estar. Estudio sobre el sistema atributivo del español*. Salamanca.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. 1988. *Perspectivas de análisis para el estudio del adjetivo calificativo en español*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- POTTIER, Bernard. 1970. *Gramática del español*, Madrid: Ediciones Alcalá.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1959. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa - Calpe.
- SECO, Manuel. 1972. *Gramática esencial del español*. Madrid: Aguilar.
- SECO, Rafael. 1960. *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.

ACERCA DE ALGUNAS CUESTIONES TEÓRICAS DE LA VARIABILIDAD DEL ESPAÑOL

Anna Mištinová

Universidad Carolina de Praga

Resumen

El artículo se ocupa de las cuestiones de la variabilidad del español desde el punto de vista de la norma, su pluralidad y su codificación. A pesar de la unidad del español, entre sus variantes existe una diferenciación, dada tanto por las causas externas relacionadas con aspectos histórico-políticos, geolingüísticos y sociolingüísticos, como por causas internas del sistema lingüístico. En el contexto diatópico, entre las cuestiones más importantes figuran la definición del “español americano”, su delimitación con respecto al peninsular, el papel de sustratos y adstratos, el origen y las características del idioma durante la conquista y colonización del Nuevo Mundo, la determinación de zonas dialectales, el contenido y la aplicación del término “americanismo” en el sentido lexicológico y lexicográfico, etc. Los criterios teóricos se reflejan también en algunos proyectos de investigación de la variación del español, ante todo en los planos lexical y fonético (ALH, NDA, DAA, VARILEX, DISPOLEX).

Palabras clave

Variabilidad del español, pluralidad de normas, aspectos diatópicos, proyectos de investigación.

TO SOME THEORETICAL ISSUES OF VARIABILITY OF THE SPANISH LANGUAGE

Abstract

The article deals with the variability issues of Spanish in terms of standard, its plurality and codification. Despite the unity there exists a differentiation among individual variants of Spanish given not only by a number of external causes relating to historical-political, geolinguistic and sociolinguistic aspects but also by internal causes arising from the system of the language. In terms of diatopic there are most important issues as follows: a definition of an “American Spanish”, its differentiation from European Spanish, role of substrate and adstrate, descent and characteristics of a language during the conquering and colonization of the New World, delimitation of dialect zones, contents of the term “Americanism” in the lexicology and lexicography, etc. Different theoretical approaches are also reflected in research projects which deal with the variation aspects of the Spanish language, especially at a lexical and phonetic level (ALH, NDA, DAA, VARILEX, DISPOLEX).

Key words

Variability of the Spanish language, plurality of standards, diatopic aspects, research projects.

A pesar de la conservación de la lengua española como entidad unitaria, se produce en ella una gran variación, tanto diatópica como diastrática, cuya investigación ofrece una serie de cuestiones que fueron y siguen siendo objeto, de muchas discusiones y polémicas de lingüistas de primera fila, desde los tiempos de Rufino José Cuervo quien admitió la posibilidad de su fragmentación.

Entre las primordiales figura la cuestión de la norma y su codificación que representa uno de los tópicos medulares en cualquier idioma: influye en la conciencia idiomática general, así como en la actitud de los usuarios ante el sistema lingüístico y, por consiguiente, en la evolución posterior de un idioma determinado.

En el caso del español hay que tomar en consideración que la norma y su codificación están relacionadas estrechamente con uno de los problemas en los que se concentraba, desde sus comienzos, la investigación: la unidad y la diversificación. En este contexto, es necesario tomar en cuenta las causas externas e internas de diferenciación lingüística (Zavadil, 1998, pp. 22-28), analizar una serie de aspectos que han influido de un modo decisivo en la variación del español tanto en Europa como en América, en su investigación, así como en la problemática de la norma.

Junto con los aspectos histórico-políticos, geolingüísticos y sociolingüísticos, considerados como las causas externas de los cambios lingüísticos, jugaron un papel importante otros idiomas con los cuales el español se encontraba en contacto. En el español de América, la influencia de sustratos y adstratos de lenguas indígenas formó la parte sustancial de la teoría indigenista. Fue el caso del español de Chile en cuya pronunciación Rodolfo Lenz adjudicaba una gran significación a la influencia del adstrato araucano. Por otra parte, los críticos de esta teoría, Amado Alonso y Bertil Malmberg, redujeron la influencia de sustratos y adstratos al mínimo, indicando que todas las peculiaridades del plano fonológico-fonético se pueden explicar por causas internas, es decir, por las tendencias y fenómenos que se encuentran dentro del marco del sistema lingüístico. Uno de los argumentos más importantes fue el hecho de que los cambios idénticos o similares se produjeron también en esas partes de América donde el sustrato o adstrato indígena no existía.

PLURALIDAD DE NORMAS Y OTRAS CUESTIONES

Si hablamos de las premisas teóricas, hay que subrayar que una de las especificidades más importantes de la norma del español como lengua supranacional consiste en el hecho de que se refiere a las distintas variedades nacionales de la lengua, que son representativas de la nación y portadoras de su cultura.

Sin embargo, la mayor atención se dedicaba tradicionalmente a la norma peninsular, el factor de la variación y diferenciación no solía presentarse en una forma proporcionada. Sobre la indispensabilidad de una norma "supranacional" ya hablaron Ángel Rosenblat y Juan Lope Blanch: "... creo que sin duda existe una norma lingüística hispánica ideal o, al menos, un ideal de norma lingüística hispánica, que sería el paradigma ejemplar al que todos -o, siquiera, muchos- aspiramos cuando tratamos de «hablar bien»." (Lope Blanch, 1993, p.127).

En el último tiempo, es cada vez más aceptado por los investigadores el carácter pluricéntrico de las normas del español, mientras que en el pasado el policentrismo de la norma culta se quedaba aparte.

Por esta razón, en los periodos anteriores se produjeron numerosas polémicas y críticas del "monopolio" de la Real Academia Española porque ya no fue sostenible que una sola institución de un solo país rigiera todo lo relacionado con la codificación de la norma de un

idioma que hablan más de 400 millones de habitantes de decenas de países. José Pedro Rona en uno de sus estudios dice: "Ni españoles, ni argentinos, ni venezolanos pueden ni podrán aceptar una norma que contradiga su uso cotidiano" (1973, p. 311).

Ambrosio Rabanales, miembro de número de la Academia Chilena de la Lengua, en su ensayo *La corrección idiomática en el "Esbozo de una nueva gramática de la lengua española"* subraya que "... debido a la multiplicidad de normas, como realizaciones de prácticamente un mismo sistema, no todo lo que es culto en España lo es también en nuestra América, y viceversa, y todas ellas, cada una en su lugar, merecen igual consideración." (1993, p.13).

No siempre se dedicaba una atención adecuada al equilibrio peninsular-hispanoamericano y a su representación en los compendios oficiales (véase, por ejemplo, la ausencia de numerosos americanismos léxicos en las diferentes ediciones del DRAE). Aunque la mayoría de las Academias hispanoamericanas fueron fundadas en el siglo XIX o al comienzo del siglo XX, es sólo a partir de 1992 cuando se notan de una manera más evidente las tendencias a la colaboración en el campo de la política lingüística conjunta. La situación ha cambiado bastante con la ediciones de la nueva *Ortografía* y la 22^a edición del *DRAE* en las que colaboraron todas las Academias de la Lengua Española. En la *Ortografía* (RAE, 1999), el seseo y el yeísmo ya se definen, por fin, como fenómenos corrientes, eliminándose en su caso el rótulo de excepción, de rasgo dialectal, diatópico y diastrático.

La complejidad del proceso de la codificación de la norma panhispánica se reflejó también en los períodos prolongados más de 40 años entre las ediciones de compendios normativos (p. ej., *RAE: Gramática de la lengua española*, 1931; *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, 1973; *Nuevas normas de prosodia y ortografía*, 1952, 1959; *Ortografía de la lengua española*, 1999).

El español, en calidad de lengua multinacional y multicultural, merece que en su norma y su codificación se refleje su carácter multiforme, su variedad, diversidad y riqueza, conservándose a la vez su unidad. En este contexto juega un papel importante la pluralidad de las normas cultas dentro del marco de una norma macronacional o panhispánica, distinguiendo a la vez la norma de la lengua estándar y la de las variantes subestándar.

En el contexto del pluricentrismo de la norma lingüística en el mundo hispánico, se somete a un análisis minucioso el papel de la pluralidad de normas cultas, la aplicación de los conceptos de la *lengua nacional*, *variedad o modalidad*, *modalidad estandarizada*, *dialecto*, las definiciones de los mismos y la unificación de su uso, así como la distinción de los diferentes niveles de la lengua que no siempre se distinguían debidamente: modalidades regionales y dialectos -tanto diatópicos como diastráticos o diafásicos.

En lo que se refiere a la variabilidad del español desde el punto de vista diatópico, entre las cuestiones teóricas más importantes figuran la definición del concepto del "español americano", su delimitación con respecto al peninsular, su unidad y diferenciación, divergencia y convergencia, el contacto de lenguas, el rol de sustratos y adstratos de lenguas nativas u otras, el origen y las características del idioma en las fases iniciales de la conquista y durante la colonización del Nuevo Mundo, la influencia de las diferentes etapas de inmigración, la delimitación de zonas dialectales o zonificación de fenómenos lingüísticos, el contenido y la aplicación del término "americanismo" desde el punto de vista lexicológico y lexicográfico (según su origen, su acepción y frecuencia de uso en España e Hispanoamérica), la validez de algunas teorías, como es la indigenista, mencionada arriba, la andalucista o climatológica, la cuestión de la clasificación del *spanGLISH*, etc.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Los distintos criterios teóricos se reflejan también en los proyectos panhispánicos de investigación de la variabilidad del español. Ofrecen una visión real de la unidad y diversidad del lenguaje utilizado por los hispanohablantes. Su rasgo característico común consiste en el hecho de que se dedican ante todo a los planos lingüísticos más vulnerables a los cambios que producen la mayor variación: fonético-fonológico y lexical. Entre los más significativos figuran: .

- Proyecto del estudio coordinado del habla culta de las principales ciudades de Hispanoamérica
- Atlas Lingüísticos de Hispanoamérica (ALH)
- Nuevo Diccionario de Americanismos (NDA)
- Diccionario Académico de Americanismos (DAA)
- Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)
- Variación léxica del español en el mundo (VARILEX)
- El Proyecto Panhispánico de léxico disponible (DISPOLEX Panhispánico)

El *Proyecto del estudio coordinado del habla culta de las principales ciudades de Hispanoamérica*, cuyos cimientos fueron asentados por Juan Lope Blanch en 1964, en el II Simposio de PILEI - Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas, fue el más antiguo. En los años setenta se amplió en el *Proyecto del estudio coordinado del habla culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*. Uno de los significativos resultados del proyecto fueron los *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América* (1977), dedicados al habla de Buenos Aires, México, La Habana, Caracas, San Juan y Santiago de Chile.

Los primeros atlas lingüísticos de Hispanoamérica, que empezaron a editarse desde el comienzo de los años setenta, se basan en el método de geografía lingüística. Son ante todo el *Atlas Lingüístico y Etnográfico del Sur de Chile* (ALESuCH) de Guillermo Araya (1972) y el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Colombia* (ALEC) de Luis Flórez (1981-83) que significaron un gran aporte a la colaboración panhispánica, al igual que el *Atlas Lingüístico de Hispanoamérica* (ALH), diseñado por Manuel Alvar y Antonio Quilis (1984). La siguiente generación de los atlas ya parte de la consideración de polimorfismo, como por ejemplo, el *Atlas Lingüístico de México* de Juan M. Lope Blanch (1990-2000).

Con la cuestión teórica acerca del contenido y la aplicación del término “americanismo” desde el punto de vista lexicológico y lexicográfico están relacionados otros proyectos de índole panhispánica, el *Nuevo Diccionario de Americanismos* (1993), dirigido por Günther Haensch y Reinhold Werner de la Universidad de Augsburgo, y el *Diccionario de Americanismos*, dirigido por Humberto López Morales y elaborado por las Academias de la Lengua Española. El *Nuevo Diccionario Académico de Americanismos* da mucho peso a la distinción de la unidad léxica según su origen, su acepción y frecuencia de uso en España e Hispanoamérica, mientras que el *Diccionario Académico de Americanismos*, que data de 1951, entiende por americanismos lexemas autóctonos de América, creaciones léxicas originales, criollismos morfológicos, lexemas de procedencia española con cambio o especificación de contenido semántico, arcaísmos españoles vivos en América y lexemas procedentes de otras lenguas.

El Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia Española recoge una nómina amplia de obras y autores españoles e hispanoamericanos de los últimos treinta años. Se nota en él la elevada representatividad del español peninsular, a lo que corresponde la participación de un 50 % de documentos de España y de Hispanoamérica

(Pérez Martín, 2005, p. 622). Dada la proporción del número de habitantes de España y de Hispanoamérica, no se trata de un porcentaje equilibrado

El proyecto de *Variación léxica del español en el mundo (VARILEX)* de Hiroto Ueda de la Universidad de Tokio (1993) tiene como propósito la investigación conjunta sobre el léxico variable español. La metodología está basada en los cuestionarios comunes, cartografía lingüística, base de datos, diccionarios y análisis multivariados, apoyados por operaciones matemáticas y computacionales.

El objetivo del *Proyecto Panhispánico de léxico disponible (DISPOLEX Panhispánico)*, dirigido por Humberto López Morales y coordinado por José A. Bartol de la Universidad de Salamanca, es la recogida y descripción del léxico actual y disponible de los hispanohablantes. Su metodología, desarrollada a partir de 2000, se basa en grandes bancos de datos y cuenta, al igual que los proyectos anteriores, con una amplia red de colaboradores: 31 equipos de investigación, de los cuales 13 trabajan en Hispanoamérica. Se han publicado los léxicos disponibles de la República Dominicana, de Puerto Rico, de Chile, de Colombia, y de Venezuela y continúan las encuestas en el resto de países.

En conclusión, la investigación ha dado sus frutos en una serie de cuestiones teóricas, ante todo en el nivel lexical y fonético; se han aclarado las posturas, actitudes y enfoques acerca del pluricentrismo de la norma lingüística y su codificación; se han realizado o están realizándose proyectos panhispánicos prometedores a base de una metodología conjunta y determinada estrictamente. Entre las tareas actuales en el campo de investigación de la variabilidad del español cabe mencionar la zonificación de fenómenos lingüísticos y la problemática del *spanglish*.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, Manuel - QUILIS, Antonio. 1984. *Atlas Lingüístico de Hispanoamérica, Cuestionario*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- ARAYA, Guillermo (dir.). 1973. *Atlas Lingüístico y Etnográfico del Sur de Chile*. Valdivia: Instituto de Filología de la Universidad Austral de Chile y Editorial Andrés Bello.
- CUERVO, Rufino José. 1935. *El castellano en América*. Bogotá: ICC
- FLÓREZ, Luis (dir.). 1981-83. *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Colombia*. Tomos I-VI. Bogotá: ICC.
- HAENSCH, Günther - WERNER, Reinhold (dir.). 1993. *Nuevo Diccionario de Americanismos, Tomo I: Nuevo diccionario de colombianismos*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Tomo II: Nuevo Diccionario de Argentinismos*. Santafé de Bogotá: ICC.
- Tomo III: Nuevo Diccionario de Uruguayismos*. Santafé de Bogotá: ICC.
- HAENSCH, Günther - WERNER, Reinhold (dir.). 2000. *Diccionario del español de Argentina. Español de Argentina/ Español de España*. Madrid: Gredos.
- LENZ, Rodolfo - BELLO, Andrés - OROZ, Rodolfo. 1940. *El español de Chile*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana 6.
- LOPE BLANCH, Juan. M. 1986. *El estudio del español hablado culto. Historia de un proyecto*. México: UNAM.
- LOPE BLANCH, Juan M. (dir.). 1990. *Atlas Lingüístico de México*. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.

- LOPE BLANCH, Juan M. 1993. El español de América y la norma lingüística hispánica. In *Nuevos estudios de lingüística hispánica*. México, UNAM.
- MIŠTINOVÁ, Anna. 1995. Diferentes enfoques del concepto de “americanismo“ en algunas obras de la lexicografía hispánica. In *Ibero-Americana Pragensia*, vol. XXIX, pp. 209-215.
- MIŠTINOVÁ, Anna. 2002. El español: ¿Unidad o diferenciación?. In ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio (ed.) *El hispanismo en la República Checa III*, Praga: Univerzita Karlova, Ministerio de Asuntos Exteriores de España, pp. 127-139.
- MIŠTINOVÁ, Anna. 2004. El primer siglo del castellano en el Nuevo Mundo y la política lingüística. In: BROOKS, Elaine S. - GHIL, Eliza M. – WOLF, S. George (ed.) *Romance Studies Today. In Honor of Beatriz Varela*, pp. 65-76. New Orleans: University of New Orleans, Juan de la Cuesta-Hispanic Monographs.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. 2005. Breve historia de un proyecto, 1951-1996. Diccionario Académico de Americanismos. In *Diccionario Académico de Americanismos. Presentación y Planta del Proyecto*. Buenos Aires: Asociación de Academias de la Lengua Española-Academia Argentina de Letras, pp. 19-46.
- PÉREZ MARTÍN, Ana María - BELLÓN FERNÁNDEZ, Juan José. 2005. La construcción *más nada* en el CREA. In *El español de América. Actas del VI Congreso Internacional*, pp. 615-626. Valladolid: Diputación de Valladolid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2001. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe (22^a ed.).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1999. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RABANALES, Ambrosio. 1993. La corrección idiomática en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. In *Boletín informativo*, Madrid: Fundación Juan March, 1993, no. 233. pp. 3-22.
- RONA, José Pedro. 1973: Normas locales, regionales, nacionales y universales en la América Española. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, México, 1973, vol. XXII, no. 2, pp. 310-321.
- ROSENBLAT, Ángel. 1974. *El imperativo categórico no parece hoy la pureza de la lengua sino la unidad*. (Discurso pronunciado en la Academia de Ciencias de Venezuela, 23-IV-1974).
- UEDA, Hiroto. 1994. Banco de datos léxicos del español: Un proyecto internacional de investigación. In *Verba, Anuario Galego de Filoloxía*, no.21, pp. 379-416.
- ZAVADIL, Bohumil. 1998. *Vývoj španělského jazyka, I*. Praha: Karolinum.

EL CONCEPTO DE HONOR EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVI: APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA

Juan A. Sánchez

Universidad Carolina de Praga

Resumen

El trabajo propone una nueva forma de estudiar el tema del honor en el siglo de oro español, concentrándose sobre todo en el XVI. El honor es un valor social, y en tanto que valor social su naturaleza es ideológica: es un dispositivo aplicado para conseguir algo –poder o preponderancia en esa sociedad. Pero las relaciones sociales básicas que fomenta no son ni inmóviles ni transparentes. La jerarquía social se está moviendo continuamente y la relación entre uno y otro individuo es algo que se da en su mismo proceso, no está fijada de antemano. Dado que la esencia de un valor social es su mismo carácter de funcionalidad y de aplicabilidad, hay que considerarlo en ese mismo *movimiento*: es un factor de comunicación, y, por tanto, está continuamente performándose. Por ello, no puede dotarse a ese valor –en este caso el honor– un contenido fijo, sino que es como una máscara sin rostro que cambia constantemente de gesto. Esto se manifiesta claramente en la sociología y en la literatura del siglo XVI en el hecho de que cada cual pretende tener honor a su manera, y, si hace falta, se redefinirá ese mismo concepto de honor para que el individuo concreto lo pueda aplicar en su favor en un caso determinado.

Palabras clave

Honor, siglo de oro, conversos, moriscos, Juan de Lucena, Santa Teresa, Mateo Alemán, Lope de Vega, hermenéutica.

THE CONCEPT OF HONOUR IN THE SPANISH XVITH CENTURY: TOWARDS A HERMENEUTIC THEORY

Abstract

The article deals with the possibility of a new approaching to the concept of honor in the Spanish Golden Age, focusing mainly in the XVIth century. The honor is a social value, and because of this, its nature is clearly ideological: it is actually an ideological device applied in order to reach power in the society; it is a motive used to organize the not yet existing hierarchy between two or more individuals. The problem is that these basic social relationships are not fixed nor transparent. Social hierarchy is continually changing, and the relationship between individuals is the same act of being together in this movement. The values that organize the hierarchy are not a spectrum of finished ideas waiting for its employment, but are forged in the same movement of the organization of the hierarchy. Social values should be observed in their own *movement*, because they are a factor in the process of communication, they are their own performance. And because of this, it is not possible to define honor as a concept with a fixed value; even more, it is as a faceless mask changing continually its visage. We can observe it, during the XVIth century, in the ideological fight for the re-definition of honor.

Key words

Honor, Golden Age, conversos, moriscos, Juan de Lucena, Santa Teresa, Mateo Alemán, Lope de Vega, hermeneutic.

Podemos establecer un trabajo publicado por Américo Castro en 1916 como el comienzo de las investigaciones modernas acerca del concepto del honor en la España del Siglo de Oro (Castro, 1916). En esa época, el joven filólogo todavía no había llegado a los planteamientos históricos que a partir de los años 40 tendrán tanta influencia en el hispanismo mundial. En 1916, Castro afirmaba que el honor era patrimonio de la nobleza: en el noble el honor es natural e inherente, pero en el villano es un sentimiento o un valor postizo, por eso los casos de honor en labradores ricos, típicos del teatro de Lope y Calderón, son, según Castro, esporádicos y, además, hay que explicarlos o justificarlos. Según esto, el honor sería un privilegio social, como por ejemplo no pagar impuestos, que diferencia a las clases altas de las bajas. A partir de *España en su historia* (primera edición 1948), la concepción de Castro da un giro que se viene gestando a partir de 1938, espiritualmente motivado por la experiencia de la guerra civil (Almeida, 1993, p. 17). Ya no considera que lo que marque la barrera del honor sea la clase social, sino la casta religiosa: en otras palabras, los que disfrutaban del honor no son los nobles, sino los cristianos viejos, mientras que a los cristianos nuevos, los conversos del judaísmo o los moriscos, se les niega la posibilidad de que tengan honor (Castro, 1984, pp. 570 y ss.; 1976, p. 26). El que tiene honra es el limpio de sangre, y, de hecho, esa limpieza se convierte en el eje mismo de la sociedad española de la época, motivo por el cual es tan básico el tema del honor: de él dependen las expectativas vitales del individuo en la sociedad.

Esta situación de base y ampliamente aceptada, aunque también criticada, despierta una serie de interrogantes. ¿Cuál es el contenido de ese valor, el honor o la honra, gracias al cual un individuo puede proponerse como mejor que otro? ¿Gracias a qué mecanismos ideológicos, éticos o valorativos se disponen las preponderancias sociales y se aceptan? ¿Quiénes son los que verdaderamente tienen acceso a las preferencias que estos mecanismos facilitan? Son preguntas complejas que en el fondo pretenden elucidar las leyes que rigen la convivencia del *yo* con el *tú* en un determinado contexto social. La sencilla explicación de que honra es igual a limpieza de sangre no es suficiente. El mismo Américo Castro trabaja en sus escritos con dos conceptos que, desde el principio de sus reflexiones, dan idea de la complejidad del funcionamiento del honor.

El primero es crucial para empezar a comprender el extraño funcionamiento del valor honor/honra en la sociedad del Siglo de Oro español, y es un hecho que se podría considerar paradójico: la honra que tiene un individuo no le pertenece a él, sino a otro. Elocuentemente, Castro (Castro, 1916, p. 20) cita el ejemplo de *Los comendadores de Córdoba*, de Lope de Vega, que dice así (hablan el Veinticuatro y Rodrigo, su criado):

V. *¿Sabes qué es la honra?*
 R. *Sé que es una cosa*
Que no la tiene el hombre.
 V. *Bien has dicho:*
Honra es aquella cosa que consiste en otro.
Ningún hombre es honrado por sí mismo,
Que del otro recibe la honra un hombre.

Honra es aquella cosa que consiste en otro. El individuo tiene honra porque los otros se la reconocen, o la pierde porque los otros se la retiran, porque alguien le insulta o porque su mujer le engaña, entre otras posibilidades. De ello se deduce que la honra es una cuestión de opinión (también Castro, 1976, p. 23): tiene honor el que goza de buena estimación social, lo cual le abre las puertas de los mecanismos de poder de esa sociedad y le brinda la connivencia

y la aceptación de los otros, que son la fuerza básica que pretende dominarse para acumular éxito. Sin embargo, las preguntas anteriores siguen sin respuesta: ¿qué es lo que hace que un individuo disfrute de buena reputación? ¿La nobleza, el linaje, el poder, el dinero, la virtud, la inteligencia? Todavía no se ha dicho nada de todo esto. El problema fundamental es que no depende de lo que un individuo *tenga*, sino de lo que los otros vean en él, o sea, de lo que *parece* que tiene. Por eso, si en un principio podemos decir que la honra es patrimonio de la clase dominante y de la casta de los cristianos viejos –esto engendra grandes contradicciones que habría que resolver-, hay que añadir que también es patrimonio de todos aquellos que, de una u otra manera, consiguen *hacer creer* que están en posesión de esos valores positivamente sancionados en la evolución político-social del grupo español a partir del XVI. Por ejemplo, a principios del XVII, un hijo de conversos, cuya madre es conocida por hechicera y su padre ejecutado por ladrón, alguien que pertenece al estamento más ínfimo de la sociedad, puede aspirar a la honra y al reconocimiento de esa sociedad sólo con que consiga engañar a todos. Me refiero al Buscón (Quevedo, 2006, p. 119, cap. II):

Iba yo entre mí pensando en las muchas dificultades que tenía para profesar honra y virtud, pues había menester tapar primero la poca de mis padres, y luego tener tanta que me desconocieran por ella.

Podría aducirse que Quevedo presenta esa actitud como criminal, pero eso no impide que, precisamente porque el escritor la critica, la veamos como sintomática de la época, de una sociedad donde el *parecer* es ya más importante que el *ser* –problema típicamente barroco. Es decir, que la fórmula básica de que la propia honra radica en el otro hace problemática en su esencia la afirmación de que la honra incumbe a la casta de los cristianos viejos: honra es aquello que no se puede predicar sustancialmente de un sujeto, no es un atributo esencial. Habría que decir, más bien, en todo caso: *la honra es otorgada al que se cree de él que es cristiano viejo.*

El segundo concepto, que se relaciona directamente con el problema de la honra aparente y la verdadera, es la diferenciación entre honor y honra que Américo Castro propone en *De la edad conflictiva* (Castro, 1976, pp. 57-58):

El idioma distinguía entre la noción ideal y objetiva del “honor”, y el funcionamiento de esa misma noción, vitalmente realizada en un proceso de vida. El honor es, pero la honra pertenece a alguien, actúa y se está moviendo en una vida.

Según ello podríamos distinguir entre un honor verdadero y sustancial, que pertenece a personas verdaderamente honorables, y una honra social que pretenden ganar personas esencialmente deshonorables como Pablos, o que pretenden tener gentes esencialmente deshonradas como Lázaro de Tormes. Pero entonces, ese honor sustancial ya no sería producto de la opinión ni podría predicarse de él que es algo que *es de otro*. Puede que esta distinción esté en el idioma, como dice Américo Castro, pero esa forma objetiva del honor sería absolutamente trascendente, algo de espaldas a la vida, ya que, en tanto que vivido se convierte en honra: eso que depende de la opinión y que *es de otro*. El honor como noción absoluta no tendría que ver ni con la sociedad ni con la vida, que son espacios eminentemente no-absolutos y no-trascendentes.

La visión del honor como “noción ideal” parece que se apoya en los conocidos versos calderonianos de *El Alcalde de Zalamea*, dichos por Pedro Crespo, el campesino –es decir no noble, no burgués, pero, supuestamente cristiano viejo- honorable (Jornada I, vv. 874-876):

*pero el honor
es patrimonio del alma,
y el alma sólo es de Dios.*

Sin embargo ese honor que es sólo patrimonio de Dios parece ser un poco también patrimonio de los hombres: unos versos antes, Crespo acaba de identificar honor y opinión, diciendo del primero que puede ser violentado, ofendido, es decir, que está al alcance de los hombres y de las situaciones concretas (I, vv. 858 y ss.). Si de verdad el honor es un atributo interior del hombre, ubicado en el alma e inteligible sólo en sentido ideal, entonces no puede haber ninguna ofensa, y Crespo debería estar tranquilo con su honor. Pero no lo está, porque no es un concepto ideal, sino que es, como la honra, algo que es de otro, algo que depende de la opinión y de la conducta de los otros hombres hacia el sujeto en cuestión y hacia todo lo que le afecta íntimamente, como su hija, en este caso. La diferenciación honor-honra, que a veces se da por sentada sin más, en el fondo no nos ayuda mucho, y no sirve para resolver el enigma del pícaro que, deshonrado en ese supuesto nivel ideal, aspira a honra: su aspiración es tan real como cualquier otra, y, además, a veces plenamente vinculante en la sociedad del XVI. Si convence, el pícaro y el converso más impuro, pueden llegar a tener honra, y esa honra no es un espejismo, sino que es verdadera aceptación social con la que se soluciona una vida.

Resumiendo hasta aquí: la honra, o sea, el atributo que otorga a alguien el reconocimiento social, y que le abre el acceso a la riqueza, distribuida no equitativamente, yace en el otro, o sea, depende de la opinión, es algo que el tú concede al yo –gracias a algo que ve en ese yo. En principio son los más ricos, los más nobles, y los cristianos viejos aquéllos a los que más fácilmente se les reconoce este privilegio –esto tiene una cierta lógica: los poderosos son los que detentan los valores más apreciados porque se los disponen a la medida. Sin embargo, debido a que esos valores están huecos, que su verdadero contenido consiste en su funcionalidad, no teniendo en sí una verdadera carga objetiva, se producen dos malfuncionamientos del sistema. Decimos malfuncionamiento para entendernos, pero sería más apropiado decir que son formas factibles del espectro de funciones del sistema mismo. El primero es que todo el que consiga apropiarse de la funcionalidad misma de la ideología –el honor es una ideología en el XVI, y antes y después- la detenta, y esto se demuestra en los siglos XVI y XVII con la cantidad de conversos con éxito, empezando por Fernando el Católico, cuya abuela era judía, hasta la familia de los Coronel (Redondo, 1974), pasando por Alonso de Zamora, converso y profesor de hebreo en Alcalá (Bataillon, 1998, p. 19) –aunque fuera a principios del XVI, cuando la cosa no estaba tan negra- y sin olvidar todos los conversos que militaban en la Inquisición, institución que, según algunos puede ser incluso una creación conversa (Pérez, 2004, p. 100). El segundo es que existe una lucha crucial por dotar de contenido al concepto vacío de honor (o de honra), ya que dándole un significado u otro se puede aplicar en beneficio propio. El resultado de estos “malfuncionamientos” es que, en la dinámica sociedad del XVI, que parece que va esclerotizándose poco a poco cuando entramos en el XVII (Maravall, 2000, p. 72), no se puede decir que sólo tengan honor los cristianos viejos o los nobles, sino que incluso ellos tienen que demostrarlo, y todos pretenden tener –a su manera-, todos quieren tener, y todos luchan por tenerlo. O sea, que el honor es patrimonio de todo el que lo consiga, por los medios que sea.

Con los Reyes Católicos se crea el estado moderno y sus instituciones, quedando definitivamente atrás las feudales, que venían agonizando desde el XIII en toda Europa (Huizinga, 2001). La aristocracia tiene que modificar su sentido social: ya no hay Reconquista, y en su último episodio, la conquista de Granada, la artillería juega un papel importantísimo –es el anuncio de la guerra moderna (Domínguez Ortiz, 1999, pp. 15). Isabel y Fernando despojan a la nobleza de su influjo político, dejándoles a cambio intacto su poder económico y social y reconvirtiéndolos en funcionarios estatales (Pérez, 2004, p. 121; Domínguez Ortiz, 1999, p. 20 y 29). El honor caballeresco, propio más bien de la aristocracia, ya no se alcanza sólo por las armas (Morán Martín, 2000). El siglo XVI es el escenario por la conquista de ese espacio vacío que, dependiendo de lo que se ponga en él, favorecerá a unos o a otros. Lo que se pone suele ser que el cristiano viejo es el que tiene honor, aunque sea un pobre campesino inculto, aunque se encuentre entre *la escoria de los hombres* (Alemán, 2000, I, II, 7, p. 333) –¿no es esto lo que quiere oír el público de la comedia lopesca y calderoniana? Sin embargo, como decía, el tema del honor no es tan simple. No se puede sencillamente postular que *honor* es algo que pertenece a un sujeto, a una clase social o a una casta, ya que es como una forma sin materia, es algo que pertenece *a otro*, es una mera función en espera de su uso. Los cristianos viejos, la nobleza y, en general, todos los poderosos, tienen a su favor a las instituciones –como por ejemplo la Inquisición-, lo cual no es poco (se sabe, por ejemplo, en un contexto europeo, que cuando una bruja acusaba en el interrogatorio a uno de los miembros del tribunal, su acusación no tenía ningún efecto, pero si acusaba a su vecina, o sea, a una pobre mujer como ella, entonces sí [Harris, 2007, pp. 214-215]). Un esclavo morisco tiene que superar más dificultades, para conseguir mucho menos, que, por ejemplo, el Condestable de Castilla. Sin embargo, si se le pregunta al morisco, probablemente diría que es él el que tiene honor, y no el Condestable. Si entendemos honor como situación social, aquí hay un cortocircuito evidente: se pensaría que el morisco vive una ensoñación irreal. Pero es que honor no es situación social, es un valor de uso que se aplica para llegar a alcanzar una situación social, es una ideología (y, como tal, se comparte en la desigualdad, y se lucha por su redefinición). Y lo que propongo es que, como quizá todas las ideologías que determinan lo aceptable y lo inaceptable en una sociedad, es un valor vacío, carente de contenido, y en el que se coincide únicamente porque es el valor que ocupa el centro, pero ese centro no tiene nada en él, y, además, está en perpetuo movimiento. Ese valor, esa ideología, está a disposición de todos: el ejercicio interpretativo que consiste en adjudicarle un contenido es lo que verdaderamente da cohesión dialogística a una sociedad; el Grande de España y la esclava morisca, a pesar de todas sus diferencias, coinciden en el lugar que ocupa el concepto de honor: el centro del mapa de las construcciones imaginarias que determinan los límites de la realidad social y espiritual en la que se vive, o sea, la concepción de su mundo. Qué hay en ese centro, eso ya no se sabe –es el tema y la realización misma de la relación social de unos con otros.

Desde el siglo XV, claramente en el XVI, y apagándose en el XVII, se da en España una verdadera batalla ideológica por redefinir el concepto de honor –algo que nunca acaba de estar aceptado plenamente. Por muy abstractamente que se conciba, la realidad es que sólo funciona en la aceptación-refutación-reproposición que se hace de él a partir de un punto cero (digo de un punto cero porque no se parte de un contenido, ya que el concepto nunca ha sido universalmente aceptado –sólo se ha aceptado su posición central en el mapa). Si por ejemplo se considera el linaje como una marca de honor, y el cristiano viejo se considera por eso honorable, el converso también. Así se puede ver en la obra de Juan de Lucena, *Diálogo de vita beata*, donde Alonso de Cartagena, hijo del converso Pablo de Santa María, ex-rabino y

que llegó a ser obispo de Burgos (Caro Baroja, 2000, I, p. 422), habla así de la extirpe judía (Lucena, 1892, p. 146):

No pienses correrme por llamar los ebreos mis padres. Sonlo por cierto, y quiérollo; ca si antigüedat es nobleza, ¿quién tan lejos?...

En el siglo XVI no se podría decir esto tan abiertamente, pero los conversos siguen a la búsqueda de un concepto de honor que les beneficie, reutilizando la ideología. Santa Teresa, conversa, critica el concepto de honra mundana en beneficio de la honra que no es de este mundo, es decir, el amor a Dios –un valor más alto al que puede acceder el que encuentra que los valores de este mundo se le niegan (Santa Teresa, 1984, p. 247):

Fatígase del tiempo en que miró puntos de honra y en el engaño que traía de creer que era honra lo que el mundo llama honra; ve que es grandísima mentira y que todos andamos en ella.

Este ejercicio de transvaloración no es sólo social, como si los valores quedaran intactos en su región ideal. Ya hemos visto que esa “región ideal” de los valores no importa mucho: lo que importa es lo que podemos hacer con ellos. La honra del mundo es mentira, según Teresa. Ha accedido a una verdad que le da la preponderancia de la que otros pretenden despojarla –y, con esa herramienta, buscará su opción en la sociedad, lo mismo que los cristianos viejos con la suya.

Algo parecido nos encontramos en otro crítico de la honra: Mateo Alemán. Hijo del médico de la cárcel de Sevilla (Johnson, 1979), converso, da la espalda a la ecuación honra-limpieza de sangre, y propone, a cambio, otra de carácter humanista y erasmista: honra-virtud (Alemán, 2000, I, II, 2, p. 279):

Como si no supiéramos que la honra es hija de la virtud, y tanto que uno fuere virtuoso será honrado, y será imposible quitarme la honra si no me quitaren la virtud, que es el centro della.

La misma idea que aparece en el *Diálogo de la verdadera honra militar*, de 1566, de Jerónimo Jiménez de Urrea (Urrea, 1992), soldado imperial emparentado con los Condes de Aranda y traductor del *Orlando Furioso*, entre otras cosas (Borao, 1866).

Respecto de la otra gran casta no privilegiada y castigada por la Inquisición, los moriscos, podemos decir lo mismo. Por ejemplo, el poeta morisco aragonés Muḥammad Rabadán escribirá algunos años antes de la expulsión un largo poema sobre el “esclarecido linaje” del Profeta y del pueblo árabe (Cardaillac, 1979, p. 56). En realidad, toda la convivencia de los moriscos con su entorno en lo que ellos llamaban Al-andalus es, durante el XVI, la historia de una rebeldía y de una negación a aceptar los valores que se les pretende inculcar mediante el terror, la caridad o incluso la mejor de las intenciones. A esa sociedad, que les rechaza por su condición de cristianos nuevos ellos les proponen un contravalor paralelo. Como se puede leer en el proceso del morisco Diego Hernández Jarafi (Sierra, 2005, p. 224), si supuestamente ser cristiano viejo es sinónimo de ser honorable, Mahoma es cristiano viejo:

Diego Hernández Jarafi, morisco de los del Reino de Granada, vezino de Daymiel [Ciudad Real]. Fue testificado que diziendo çierta persona pesse a Mahoma, el avia rrespondido deja a Mahoma que es buen christiano viejo

Es decir, que las minorías, los que resultarían socialmente más desfavorecidos en el reparto del honor, no pretendían negarlo en tanto que mecanismo absurdo –corroboraban que existía un valor crucial, que era el honor, la estimación que cada uno debe tener en el grupo para que se le franqueen ciertos privilegios. En ello coincide el cristiano viejo y el cristiano nuevo. En el *qué* y en el *quién* de ese honor, ya no coincidían. Como sí supo verlo Cervantes, en el *Retablo de las maravillas*, ese valor era inexistente, lo mismo que el traje invisible del emperador en el cuento tradicional. Honor, en el siglo XVI, no significa nada. Si lo que significa es linaje –¿quién no tiene linaje? Si significa sangre pura –muchos con honor no la tenían tanto. El honor es un valor abstracto y vacío, aplicable siempre que se dirime la cuestión de la legitimidad del individuo en el grupo. Pero esa legitimidad no se demuestra mediante ese concepto de honor, sino mediante la fortuna en el momento de su *aplicación*. Sin embargo, esa fortuna ya no depende del concepto de valor mismo, sino que depende directamente de las circunstancias en las que se desarrolla la lucha por la legitimidad, en las que se aplican esa y otras armas conceptuales frente a otras que pretenden neutralizarlas. El concepto abstracto no tiene preponderancia para la situación viva y verdadera que se desarrolla. ¿De qué le vale al campesino cristianoviejo, ignorante y miserable que se le diga que tiene honor? Lo mismo que decirle a los millones sumidos en la inanidad, hoy, que viven en posesión de unos derechos humanos inalienables, por ejemplo. Si esos derechos son anteriores a cualesquiera situaciones (Laporta, 1987) son algo tan ideal y abstracto que no tiene ninguna incidencia sobre la vida verdadera de la criatura, la vida que realmente le importa, es decir, donde se dirime el drama de su supervivencia. Como la libertad, otra palabra abstracta, el honor en el siglo XVI era algo que tenía que ser reapropiado continuamente, algo que, aunque se tenga, hay que volver a luchar por ello, y que no sirve de nada si no proporciona resultados concretos y palpables, que ya no tienen nada que ver con ese honor como no sea que se entienda como una jugada ideológica que, por esta vez, salió bien. Honor, como libertad, como justicia, y otras, es sólo una palabra que no dice nada y que puede decir todo: adquiere significado sólo en su aplicación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEMÁN, Mateo. 2000. *Guzmán de Alfarache*, Madrid, Cátedra.
- ALMEIDA, Julio. 1993. *El problema de España en Américo Castro*, Córdoba, Universidad de Córdoba.
- BATAILLON, Marcel. 1998. *Erasmo y España*, Madrid, FCE (primera ed.: 1937).
- BORAO, Gerónimo. 1866. *Noticia de D. Gerónimo Jiménez de Urrea y de su novela caballeresca inédita D. Clarisel de las Flores*, Zaragoza.
- CARDILLAC, Louis. 1979. *Moriscos y cristianos. Un enfrentamiento polémico (1492-1640)*, Madrid, FCE.
- CARO BAROJA, Julio. 2000. *Los judíos en la España moderna y contemporánea*, Madrid, Istmo.
- CASTRO, Américo. 1916. Algunas observaciones acerca del concepto de honor en los siglos XVI y XVII, *Revista de Filología Española*, enero-marzo 1916, t. III, cuaderno 1, pp. 1-50 y cuaderno 4, pp. 357-386.
- CASTRO, Américo. 1976. *De la edad conflictiva*, Madrid, Taurus, (1961).
- CASTRO, Américo. 1984. *España en su historia*, Barcelona, Crítica, reedición de la de 1948.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio. 1999. *Historia de España*, vol. III: *El Antiguo Régimen. Los Reyes Católicos y los Austrias*, Madrid, Alianza.

- HARRIS, Marvin. 2007. *Vacas, cerdos, guerras y brujas*, Madrid, Alianza.
- HUIZINGA, Johan. 2001. *El otoño de la Edad Media*, Madrid, Alianza.
- JIMÉNEZ DE URREA, Jerónimo. 1992. *Diálogo de la verdadera honra militar*, Madrid, Ministerio de Defensa, edición digitalizada: www.cervantesvirtual.com
- JOHNSON, Carrol B. 1979. Mateo Alemán y sus fuentes literarias, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XXVIII, n° “, 1979, pp. 360-374.
- LAPORTA, Francisco J. 1987. Sobre el concepto de derechos humanos, en *Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 4, 1987, pp. 23-46.
- LUCENA, Juan de. 1892. *De vita beata*, en *Opúsculos literarios de los siglos XIV a XVI*, Madrid, Sociedad de bibliófilos españoles.
- MARAVALL, José Antonio. 2000. *La cultura del barroco*, Barcelona, Ariel.
- MORÁN MARTÍN, Remedios. 2000. De la difusión cultural de la virtud caballeresca a la defensa del honor. *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie III, Historia Medieval, vol. 13, 2000, pp. 271-290.
- PÉREZ, Joseph. 2004. *Historia de una tragedia. La expulsión de los judíos de España*, Barcelona, Crítica.
- QUEVEDO, Francisco de. 2006. *El Buscón*, Madrid, Austral.
- REDONDO, Agustín. 1974. Del personaje de don Diego Coronel a una nueva interpretación del *Buscón*, *Actas del V Congreso Internacional de Hispanistas*, Bordeaux, 1974, pp. 62-80.
- SANTA TERESA DE JESÚS. 1984. *Libro de la Vida*, Madrid, Cátedra.
- SIERRA, Julio (ed.). 2005. *Procesos en la inquisición de Toledo (1575-1610)*, Madrid, Trotta.

LA MODALIDAD INTERROGATIVA EN LOS TEXTOS PUBLICITARIOS ESPAÑOLES

Petr Stehlík

Universidad Masaryk de Brno

Resumen

Este artículo examina los usos específicos de la modalidad interrogativa en los anuncios impresos. La interrogación en la publicidad sirve básicamente para a) llamar la atención del potencial cliente mediante preguntas sorprendentes o de carácter personal, b) incitar a la compra del producto por medio de exhortaciones indirectas formuladas como preguntas, c) introducir secuencias expositivas que contienen información acerca del producto anunciado. En relación con el carácter unilateral de la comunicación publicitaria se plantea la cuestión de si toda interrogación en los anuncios no es esencialmente retórica, ya que el emisor no puede esperar ninguna respuesta por parte del receptor.

Palabras clave

Lenguaje, publicitario, modalidad, interrogativa, texto.

THE INTERROGATIVE MODALITY IN SPANISH ADVERTISING TEXTS

Abstract

This paper examines the specific uses of the interrogative modality in Spanish print advertisements. The interrogation in advertising basically serves to: a) draw the attention of the potential consumer through surprising or personal questions, b) incite to buy the product by using indirect exhortations formulated as questions, c) introduce explicative sequences containing information about the advertised product. In relation to the unilateral character of the advertising communication, the question arises whether the interrogation in advertising is not essentially rhetorical, because the emitter can not expect any answer on the part of the receiver.

Key words

Advertising, language, interrogative, modality, text.

En este artículo nos proponemos examinar los usos de la modalidad interrogativa en los mensajes publicitarios impresos. Como es sabido, los anuncios se caracterizan sobre todo por la finalidad persuasiva. Por lo general, las preguntas no aparecen en los textos publicitarios con tanta frecuencia como los imperativos, lo que se debe al hecho de que la expresión lingüística más eficaz y directa de la apelación o persuasión es la modalidad exhortativa. A pesar de ello, no se puede decir que la modalidad interrogativa sea un medio insignificante o marginal en el arsenal de recursos lingüísticos al servicio de la publicidad. La utilidad de las oraciones interrogativas resulta clara si consideramos que los creativos publicitarios no pueden cargar sus mensajes con demasiadas exhortaciones a la compra del producto, ya que una excesiva acumulación de elementos apelativos produce una reacción de rechazo por parte del destinatario, el cual podría sentirse manipulado. Según Leech (1983), la exhortación directa contribuye significativamente al carácter descortés del mensaje lingüístico. El uso de preguntas es, pues, una alternativa útil para atenuar este efecto indeseado de la apelación directa y para conservar al mismo tiempo las ventajas de la exhortación. Por lo tanto, en algunos anuncios “se prefiere la interrogación como modo de apelar a la participación del receptor para, en un segundo momento, ofrecerle las excelencias del producto” (Escribano, 2006, p. 276).

Hernando Cuadrado (1984, p. 95), siguiendo a Cardona y Berasarte (1972, p. 116), ve la interrogación en la publicidad como recurso que sirve para captar la atención del posible consumidor, y diferencia dos tipos de preguntas: a) pregunta directa al receptor, o sea, la pregunta propia; b) pregunta retórica. Esta distinción, en sí absolutamente correcta, no nos parece acertada en relación con el lenguaje publicitario. Tradicionalmente, la interrogación retórica se define como pregunta que se formula sin esperar respuesta. Desde esta perspectiva, toda pregunta que aparece en la publicidad es retórica, porque la comunicación publicitaria es unilateral, de modo que el emisor no puede contar con ninguna respuesta verbal. Por otra parte, existen otras vías por las que el receptor puede expresar su postura ante el mensaje, entre ellas el índice de ventas del producto ofrecido. En todo caso, es innegable que en la publicidad no es posible establecer un verdadero contacto directo, y aunque el publicitario trata de fingir un diálogo con su potencial cliente, lo máximo que puede lograrse es una mera imitación de la comunicación recíproca. En palabras de Adam y Bonhomme, “por su práctica de la interrogación, la publicidad aparece como un dialogismo traicionero” y “no puede ser mucho más que el arte de hacer falsas preguntas” (2000, p. 52).

Ahora bien, cabe preguntarse cuál es el papel de la modalidad interrogativa en el marco de la comunicación publicitaria. Ya hemos mencionado la relación entre el grado de cortesía del mensaje lingüístico y la modalidad exhortativa. Si queremos incitar al interlocutor a actuar en conformidad con nuestros deseos o intenciones, incluso en la comunicación de cara a cara tenemos en principio dos opciones: o bien formulamos un mandato directo, o bien recurrimos a una petición cortés formulada como pregunta, por ejemplo: “¿Podrías pasarme la sal?” Sin embargo, en el mundo de la publicidad, esta estrategia no funciona de una manera tan simple. A diferencia de la vida real, donde la eficacia de este tipo de exhortación indirecta está asegurada por cierta presión del contacto directo, por la existencia de relaciones personales con el interlocutor, etc., en la publicidad no encontramos tal motivación y el anunciante tiene que apelar a otros motivos, de los cuales los más antiguos y eficaces son el egoísmo, la avaricia y el instinto gregario.

Asimismo, hay que advertir que la pregunta no representa la única alternativa al imperativo. En los textos publicitarios abundan oraciones compuestas donde en la subordinada condicional se expresa de manera encubierta el propio mandato (p.ej: *Si te acercas a nuestra tienda...*, *Si rellenas el cupón adjunto...*) y en la principal, situada en el

futuro, está contenido el incentivo para realizar la acción del verbo predicativo de la primera oración (...te regalaremos esta elegante bolsa, pagarás un 30% menos, etc.). Como veremos más adelante, también las oraciones interrogativas pueden formar parte de diferentes estructuras oracionales con funciones específicas.

A veces, la interrogación sirve para incitar directamente al consumo: la pregunta da a entender al lector del anuncio (con ayuda de toda una escala de matices que va desde el asombro, la impaciencia o el desprecio hasta la seducción) que se pierde algo importante al no poseer el producto ofrecido. Hay dos variantes de esta estrategia. En la primera, la pregunta va seguida de un imperativo que contiene la propia apelación:

¿Todavía no tienes tu Tarjeta Travel Club? Hazte socio. Es gratis. (Tarjeta Travel Club)
Si expertos de todo el mundo eligen Wella cada día, ¿tú a qué esperas? ¡Presenta este cupón en las perfumerías autorizadas y llévate una laca de viaje de Wellaflex de regalo! (Wella)

La segunda variante se asemeja mucho a la primera, sólo que en este caso, la pregunta se encuentra delante o después de la descripción o presentación del producto, es decir, sin estar acompañada de un imperativo:

El mejor enólogo del mundo elabora un vino exclusivo para el Club. ¿Te lo vas a perder? (Club de Vinos El País)
Iberostar Grand Hotel Anthelia. ¿Qué le impide vivir este sueño? (Iberostar)
¿Lo has descubierto ya? Euphoria, el perfume femenino de Calvin Klein... (Calvin Klein)

Algunos anuncios emplean la interrogación de un modo más sofisticado. Su papel principal consiste en la función fática, o sea, en llamar la atención del lector por el carácter personal o sorprendente de la pregunta. Observemos algunos ejemplos:

¿Sabes qué se siente en un Honda Civic? Las sensaciones no se pueden explicar, hay que sentirlas. (Honda)
¿En qué pensaste esta mañana al levantarte? Necesitas descansar. (Turgalicia)
Cuando sueñas, ¿qué coche conduces? Nuevo CLC SportCoupé. (Mercedes-Benz)

Este tipo de preguntas coincide parcialmente con el modelo que menciona Ferraz Martínez en su *Lenguaje de la publicidad*. Después de constatar que “el binomio pregunta-respuesta proporciona una estructura organizativa a muchos anuncios”, el autor apunta que la interrogación puede aparecer en el titular y desempeña allí la función fática, mientras que en el cuerpo del texto encontramos los argumentos que dan respuesta a la pregunta formulada al comienzo. (1995, pp. 38-39). Como ejemplo prototípico podemos citar un anuncio de Morte¹ que empieza por la pregunta “*Podrás esperar a Navidad?*” y termina (después de la exaltación de los productos anunciados) con la respuesta un poco superflua “*No podrás esperar a Navidad.*”

Otro uso especial de la interrogación en la publicidad podría definirse como la constatación de una verdad general formulada como pregunta. Esta estrategia funciona gracias a la posible identificación del lector con el hecho constatado. De esta manera, el anunciante se gana la confianza del potencial cliente y se produce un acercamiento entre el emisor y el destinatario del mensaje publicitario. Ejemplos:

¹ Todos los ejemplos citados en este artículo proceden de *El País Semanal* de 2007 y 2008.

¿Por qué la mayoría de botas sólo son cómodas cuando te las quitas? Hemos diseñado unas botas de piel (...) que te permitirán moverte sin ningún esfuerzo. (Clarks)

¿Desde cuándo a alguien le importa si eres bella por dentro? (...) El nuevo Musa sabe lo que quieres: TODO. Por eso no se confora con ser bello por fuera. (Lancia Musa)

El último grupo más o menos homogéneo dentro de la interrogación publicitaria está constituido por preguntas que introducen secuencias explicativas y argumentativas. En este tipo es muy característico el uso del verbo *saber* aunque existen, por supuesto, también otras posibilidades de cómo presentar argumentos para convencer al lector de las ventajas del producto:

¿Sabía que incluso el tono perfecto para su piel queda más natural si lo aplica sólo donde se necesita? Pida al Experto de Clinique que le recomiende su fórmula adecuada según el tipo de piel. (Clinique)

¿Sabía que los neumáticos tienen un impacto directo sobre el consumo de carburante? En este área también Michelin ha liderado el cambio. (Michelin)

¿Por qué contratar el seguro de hospitalización en la Clínica Universitaria de Navarra? Porque...

-Viene avalado por uno de los centros sanitarios de mayor prestigio internacional... (Clínica Universitaria de Navarra)

Es digno de notar que, probablemente debido a la economía publicitaria, a veces el anunciante formula preguntas condensadas donde se omite el verbo. Así, el mensaje se vuelve más conciso y contundente, acercándose al lenguaje coloquial.

¿Problemas en las Bolsas? “Para mí no hay problema. Yo tengo acumulador.” (Axa)

¿El secreto de la eterna juventud? La proteína de la longevidad. (Dior Capture Totale Creme)

En conclusión podemos decir que las funciones que cumple la interrogación en los anuncios impresos dependen de su posición en el texto y de la combinación con otras modalidades oracionales. Las preguntas con función fática lógicamente se colocan al comienzo del texto y sirven para llamar la atención del lector. No obstante, la interrogación es también una alternativa interesante a la apelación directa. La combinación de diferentes modalidades en la publicidad (la enunciativa, la exhortativa y la interrogativa, en este orden) permite evitar tanto la monotonía del texto como el uso excesivo del imperativo que podría ser percibido por el receptor como descortés y demasiado manipulativo. A pesar de que las oraciones interrogativas aparecen sólo en una minoría de anuncios impresos, se trata, sin duda alguna, de un recurso eficaz que encuentra en la publicidad toda una gama de usos diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, Jean-Michel – BONHOMME, Marc. 2000. *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid: Cátedra.

CARDONA, Domingo – BERASARTE, Ramón Fernández. 1972. *Lingüística de la publicidad*. Palma de Mallorca: Las ediciones de los Papeles de Son Armadans.

- ESCRIBANO, Asunción. 2006. La cortesía lingüística como recurso publicitario. *Zer*, 2006, 20, pp. 271-297.
- FERRAZ MARTÍNEZ, Antonio. 1995. *El lenguaje de la publicidad*. Madrid: Arco/Libros.
- HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto. 1984. *El lenguaje de la publicidad*. Madrid: Corial Coloquio.
- LEECH, Geoffrey. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

EXPRESIONES ESTEREOTIPADAS EN EL DISCURSO DE LOS POLÍTICOS Y SU PAPEL EN EL MENSAJE PERIODÍSTICO

Monika Strmisková
Universidad de Brno

Resumen

El carácter y la percepción de los textos periodísticos en el público lector resultan influenciados por la selección y el número de los dichos de los políticos citados en el texto. Estas citas contienen expresiones estereotipadas, típicas del discurso político, que se caracterizan de un bajo valor informativo por un lado y de una considerable fuerza afectiva por otro. Aunque estas expresiones aparecen “solamente” citadas, llegan a ser parte integral del texto y pueden tener influencia sobre la postura de los lectores ante los hechos comunicados por el periodista..

Palabras clave

Periodismo, Estilo, Mensaje periodístico, Discurso político.

STEREOTYPICAL EXPRESSIONS IN POLITICAL DISCOURSE AND THEIR ROLE IN THE JOURNALISTIC MESSAGE

Abstract

The embedded statements of political leaders seem to be very influential in shaping the journalistic messages. The statements derived from political discourse are important first of all because they are emotionally charged, not because they might be loaded with some additional information. The inserted political statement should not to be considered a mere citation: as a part of the text it could determine the opinion of readers on the communicated issues.

Key words

Journalism, Style, Journalistic message, Political discourse.

En la mayoría de los libros de estilo que acompañan los grandes diarios españoles de prestigio se recalca la necesidad de transmitir la información de manera compleja y natural, manteniendo la máxima objetividad. A los periodistas se les recomienda utilizar el lenguaje neutral, sin eufemismos, tecnicismos poco o difícilmente comprensibles y palabras afectivas o típicas para otros ambientes profesionales. “Los periodistas han de escribir con el estilo de los periodistas, no con el de los políticos, los economistas o los abogados.” (Libro de estilo de El País, 1996, p.31).

Pese a las recomendaciones de las autoridades del estilo periodístico observamos cierta contaminación de los textos publicados en los periódicos por las maneras expresivas inherentes a los ambientes mencionados antes.

En este contexto nos interesan sobre todo los contagios del léxico procedente del lenguaje de los políticos, y queremos dedicarnos al fenómeno que podríamos llamar expresiones estereotipadas o estereotipos. Se trata de palabras o giros típicos exactamente del discurso político en los que el contenido parece dejar de ser lo más importante, resaltando el papel de provocar en el lector u oyente ciertos sentimientos y actitudes. Los positivos, si aparecen en relación con la autoimagen del sujeto político, o los negativos, si se habla de sus oponentes ideológicos o asuntos relacionados con estos rivales.

Frecuentemente son expresiones de carácter valorativo que no dicen nada o muy poco en cuanto a la información concreta, sugieren, sin embargo, ciertos afectos, cierto modo de ver y evaluar la realidad, provocan simpatía e identificación con el hablante y su ideología o antipatía y rechazo de lo que se quiere presentar como negativo. Son las palabras “que se dirigen a las emociones, las que duelen, [...] las que producen miedo”(Santiago Guervós, 2005, p.66), las que “muerden” o, por otro lado, “halagan”. Podemos citar ejemplos como la *guerra sucia*, la *corrupción*, la *incompetencia*, las *mentiras*, el *terrorismo*, *etc.* para representar los estereotipos negativos, y otras expresiones que deben penetrar en la subconciencia de los ciudadanos con el fin de despertar reacciones positivas: la *paz*, la *igualdad (social)*, la *seguridad ciudadana*, la *solidaridad*, la *estabilidad*, *etc.* Muy a menudo se utilizan palabras que expresan valores positivos universales, como el *diálogo*, la *confianza*, la *eficacia*, la *libertad*, el *progreso*, *etc.* (Cf. Santiago Guervós, 2005, pp. 66, 70).

El carácter del estereotipo lo tiene también el uso de algunos adjetivos valorativos que forman combinaciones estabilizadas con el sustantivo respectivo expresando nada más que la llamada solidaridad con la época y la sociedad (Cf. Chloupek, 1990, p.209). Las combinaciones verbales como la *demoledora crítica* o el *tema de una palpitante actualidad* se han convertido en verdaderos clichés y han arraigado en el lenguaje de los diarios de hoy formando parte fundamental del vocabulario periodístico.

Buscando las expresiones estereotipadas en los diarios, dejemos aparte la prensa sensacionalista, que suele utilizar recursos diferentes de la norma del estilo periodístico aceptable para los periódicos de prestigio. Teniendo en cuenta que la función de informar debe estar presente en todos los registros que componen el estilo de un periódico, dedicamos nuestra atención a los géneros estrictamente informativos, es decir, los publicados bajo la cabecera de la redacción del diario cuya finalidad principal es proporcionar informaciones de lo que ocurre. Concretamente nos interesan posibles modificaciones del mensaje periodístico dedicado a los asuntos políticos.

Hay que decir que en cuanto a los artículos informativos, los grandes periódicos españoles de alcance nacional mantienen en la mayoría de los casos un alto nivel de la neutralidad estilística. Los estereotipos no figuran en los textos periodísticos originales, pero sí aparecen abundantemente en las citas de los políticos elegidas por el periodista. Opinamos que el

número y la selección de las mismas contribuyen a la percepción de la orientación política de cada uno de los periódicos, aunque el lenguaje del resto del texto sea neutral desde el punto de vista de la inclinación política. El hecho es que la mayoría de los lectores percibe todo el texto como un complejo coherente sin diferenciar entre el texto estrictamente periodístico y el citado.

Para ilustrar como las redacciones de los periódicos manejan los dichos de los políticos, comparemos dos artículos de la extensión similar, dedicados a la reacción del Rey Juan Carlos y de otros políticos frente a la oleada de ataques dirigidos a la Monarquía desde la extrema derecha y la izquierda independentista catalana en septiembre 2007. Uno fue publicado en El País, que se suele considerar representante de la orientación política de izquierdas, el otro en el diario ABC, que pertenece a los periódicos de derechas. Ambos artículos se encuentran en la sección de España.

Los dos artículos empiezan por esbozar la postura del Rey hacia el asunto a base de su discurso en la Universidad de Oviedo. A continuación se añaden las opiniones de varios políticos españoles, representantes de diferentes fuerzas políticas. En este caso, el tema del artículo predestina de cierto modo las posibles reacciones de los políticos que se expresan acerca de este asunto ya que se espera de ellos el apoyo de la política oficial del Estado. No es posible fomentar a los extremistas con las palabras de valor negativo dirigidas contra la Corona o alabando los hechos contra la Monarquía y, a la vez, querer participar activamente en el escenario político oficial del país. Por eso no nos sorprende la presencia de un gran número de estereotipos positivos con función de sugerir a los lectores que la situación política en el país está equilibrada y lo deseable para un buen funcionamiento del Estado es el mantenimiento del status quo. De ejemplo pueden servir las palabras del Rey Juan Carlos, publicadas en ABC¹:

“Los valores de la *convivencia democrática*, del *entendimiento* y del *respeto mutuo*, de la *tolerancia* y de la *libertad* han determinado el más *largo periodo de estabilidad y prosperidad en democracia* vividos por España en el marco del modelo de Monarquía parlamentaria que sustenta nuestra Constitución.” (ABC, 2/10/2007)

El mismo valor lo tiene también la declaración de Ángel Acebes, secretario general del PP, que “la Corona ha propiciado uno de los periodos de *paz, libertad y convivencia en democracia más fructíferos de toda la historia de España*.” (ABC, 2/10/2007)

De hecho, con vistas al tema, la mayoría absoluta de las citas existentes en los artículos elegidos se basa en los estereotipos positivos. Por eso no sería útil ni serio buscar paralelas entre el vocabulario utilizado en las citas existentes en los textos en mención y la posible adhesión del periódico a una orientación política. No obstante, lo que hace su papel, es la frecuencia de las citas. Mientras que El País se las ahorra proporcionando más informaciones descriptivas y comentarios de la redacción, el texto publicado en ABC prácticamente se compone de las expresiones citadas. Este diario intenta publicar las opiniones del espectro político más amplio; por razones comprensibles, sin embargo, prefiere las consideraciones de los políticos de derechas, y el punto de vista del Gobierno de Zapatero lo pone en el último lugar. Aunque sabemos del artículo publicado en El País que el Gobierno tampoco ahorró palabras positivas en cuanto al Rey y rechazó las acciones de los extremistas e independentistas, ABC casi no lo cita diciendo solamente que “el Gobierno de la Nación se ha *instalado en la tibieza* en su respuesta a la *‘quema catalana’*”² y que “*sin recurrir a la contundencia*, se

¹ A continuación utilizamos cursiva para señalar las palabras que equivalen a expresiones estereotipadas.

² Los ataques contra la Monarquía en septiembre de 2007 empezaron con el que los extremistas catalanes quemaran fotos de la familia real.

limita a calificar esos delitos como ‘*hechos minoritarios y aislados*’ y se remite a la actuación de los Tribunales”. (ABC, 2/10/2007) La probable razón es el afán de expresar cierta distancia del diario de la política oficial del Gobierno.

Por otro lado, El País no se deja escapar la oportunidad de utilizar este artículo para la crítica del Partido Popular por la boca del presidente del Gobierno J. L. Zapatero: “Los *estatutos*, el *terrorismo*, las *banderas* y ahora, la *Monarquía*, todo le vale al PP para fabricar la imagen de una inexistente *España caótica*, en la que ellos se ofrecen como salvadores.” (El País, 2/10/2007) Igual que la recién mencionada, también la siguiente cita del mismo orador sirve de ejemplo para la estrategia que cuenta con el contraste de lo positivo y lo negativo para conseguir un efecto persuasivo más fuerte: “Los ataques a la Corona son *inútiles y estériles*, *vacíos de contenido* y *marginales* y no los comparte la *mayoría de los ciudadanos*.” (El País, 2/10/2007)

Los estereotipos negativos los podemos encontrar en las citas que se refieren a la valoración de lo cometido por los extremistas. En ABC leemos por ejemplo una opinión de la patronal catalana Fomento del Trabajo que se queja de “los *desastrosos efectos* que causan *actos tan deplorables* como la quema de fotos del Rey” (ABC, 2/10/2007).

CONCLUSIÓN

Los diarios nacionales de prestigio tienden a mantener en los géneros informativos la neutralidad estilística evitando las expresiones estereotipadas cuyo papel es influenciar emociones y actitudes del público lector. Sin embargo, este tipo de vocabulario penetra en los textos periodísticos por intermedio de las palabras citadas de los políticos, elegidas por los periodistas. Estas citas tienen influencia sobre la subconciencia de los lectores, ya que estos perciben el texto como un todo sin distinguir entre los registros político o periodístico. El número y la selección de las citas encontradas en los textos investigados nos dan pie para suponer que los periodistas cuentan con el papel estilístico e ideológico de estas manifestando así la inclinación política de los diarios.

BIBLIOGRAFÍA

- ABC. 2001. *Libro de estilo*. Barcelona: Ariel.
- CANTAVELLA, Juan – SERRANO, José Francisco (coords). 2004. *Redacción para periodistas: informar e interpretar*. Barcelona: Ariel.
- CHLOUPEK, Jan et ALII. 1990. *Stylistika češtiny*. Praha: SPN.
- EL PAÍS. 1996. *Libro de estilo*. Madrid: Ediciones El País.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, Marina. 1999. *La lengua en la comunicación política I: El discurso del poder*. Madrid: Arco Libros.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, Marina. 1999. *La lengua en la comunicación política II: La palabra del poder*. Madrid: Arco Libros.
- HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto. 2002. Sobre la configuración lingüística del mensaje periodístico. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 2002, nº 8, pp.261-274.
- ROMERO GUALDA, María Victoria. 1994. *El español en los medios de comunicación*. Madrid: Arco Libros.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de. 2005. *Principios de comunicación persuasiva*. Madrid: Arco Libros.

EL TEMA CIDIANO EN LAS TRADUCCIONES Y ADAPTACIONES CHECAS (1856-2001)

Miloslav Uličný

Universidad Carolina de Praga, Instituto de Traductología

Resumen

En las traducciones y adaptaciones checas, los temas cidianos aparecen a partir de la mitad del siglo XIX, como parte de una selección del Romancero castellano, elaborada por V. B. Nebeský y J. R. Čejka (1856). Casi medio siglo más tarde, en 1899-1900, el poeta J. Vrchlický preparó una amplia antología del Romancero cidiano alejándose de la práctica traductora de sus dos predecesores. El Cantar de Mio Cid no se tradujo hasta el año 1994. En el ambiente checo, con la sola excepción de una muestra de 30 versos (1943), el siglo XX ha visto casi exclusivamente adaptaciones y refundiciones del tema cidiano: desde un breve resumen de los motivos del romancero (1913), pasando por una traducción de una refundición francesa moderna (1935) hasta la primera prosificación novelista para jóvenes (1944) y las siguientes adaptaciones elaboradas con el mismo fin (1970, 1978). A mediados de los noventa (1994), el autor de este artículo publicó su traducción en verso del Cantar de Mio Cid; cinco años más tarde (1999), salió su traducción, también en verso, de un Romancero del Cid. A diferencia de sus precursores (al traducir los romances, Nebeský utilizó las asonancias tan sólo en parte, y Vrchlický las rechazó en total), el traductor M. Uličný hizo uso de un sistema de rimas asonantes tanto en su versión del Cantar como del Romancero del Cid creando así una equivalencia funcional al efecto estético del sistema de asonancias en la lengua de partida.

Palabras clave

Los temas cidianos; Romancero del Cid; Cantar de Mio Cid; traducción y adaptación; sistema de rimas asonantes; traducción prosificada (refundición); traducción en verso.

THEMES OF EL CID IN CZECH TRANSLATIONS AND ADAPTATIONS (1856 - 2001)

Abstract

Czech versions dealing with the Spanish hero El Cid first appear in the middle of the 19th century, in the framework of a selection of Castilian Romancero, elaborated by V. B. Nebeský and J. R. Čejka (1856). Nearly fifty years later (1899-1900), the poet J. Vrchlický prepared a voluminous anthology of Romancero of The Cid distancing himself from the translation methods used by his predecessors. The Song (or Lay) of My Cid was not translated in verse until the beginning of the nineties of the 20th century. In the Czech cultural environment, the majority of themes concerning The Cid were adaptations, except for a sample of 30 verses selected from the Lay of My Cid (1943), and its total translation (1994) mentioned above. Czech adaptations begin as a short narration derived from the Romancero del Cid (1913) and continue as a translation of a modern French adaptation (1935) and a prose version of the theme for young readers (1944, 1970, 1978). A new Czech selection of Romancero del Cid was edited in 1999; the translator (M. Uličný), in contrast to his predecessors, used - both in his selection of Romancero and in his version of The Lay of My Cid - a system of Czech assonances as a functional equivalence to an aesthetic effect of assonances in Spanish.

Key words

Themes of The Cid in Czech versions; Romancero del Cid; The Song (Lay) of My Cid; translations and adaptations; system of assonances; translation in prose; translation in verse.

1.

Es raro y, al mismo tiempo, sintomático que, hasta la fecha, la traductología checa no haya prestado atención a las traducciones y adaptaciones del tema cidiano. Esto se debe a que las investigaciones checas en la historia de la traducción cuentan con tan sólo medio siglo.¹ Por otra parte, los traductólogos, encabezados por el profesor Jiří Levý, se dedicaban más bien a analizar obras traducidas al checo del inglés, alemán y ruso, pasando por alto o prescindiendo de traducciones de textos literarios de autores españoles e hispanoamericanos y reservándoles un espacio no muy amplio.² No exageramos afirmando que el presente tratado es el primero en enfocar todos los casos del tema cidiano que se dan en checo, desde la mitad del siglo XIX hasta los comienzos del siglo XXI. Con ello se explica la escasez de citas directas de la literatura traductológica en este artículo³. Un dicho español reza: Donde no hay nada, hasta el rey pierde su derecho...

2.

El tema del Cid Campeador apareció en versiones checas ya por la mitad del siglo XIX: en 1856, en la Revista del Museo del Reino Checo (*Časopis Musea Království Českého*),⁴ Václav Bolemír Nebeský⁵ y Josef Rodomil Čejka⁶, ilustres intelectuales checos, publicaron dos romances sobre El Cid que forman parte de su breve selección del Romancero antiguo (25 poemas): uno, que comienza con el verso *Ese buen Diego Laínez* (Kterak Diego Laínez, Cidův otec, čtvero synů zkoušel, kdo z nich jest nejstatečnější⁷) y cuya versión checa se debe a Čejka; y otro, con un incipit igualmente famoso: *Por el val de las Estacas* (O Cidu. Dolem, Estacasským dolem), traducido por Nebeský. En sus versiones checas, los dos traductores usan una mezcla de rimas consonantes y asonantes, aunque sin conservar desinencias iguales a lo largo de todo el poema. Aun así, fue especialmente Čejka quien sacó inspiración a la rima asonante del romancero castellano. Los dos romances cidianos se publicaron en un ensayo de V. B. Nebeský dedicado al género del romancero y titulado *O španělských romancích. S některými ukázkami z nich v českém překladu* (Sobre el Romancero español. Con unas muestras en las traducciones checas).

Ocho años más tarde (1864), Nebeský publicó una antología checa de 47 romances, o sea de casi doble volumen en comparación con el número de "muestras" presentadas en la revista; este fue, en efecto, el primer libro de traducciones checas de versos de origen español y se titulaba *Španělské romance. Kytice ze španělských romancí*⁸ (Florilegio del Romancero

¹ Levý, Jiří. *České teorie překladu*. Praha: SNKLHU 1957. 948 pp.

² En su libro *Teorías checas de la traducción* (véase la nota 1), J. Levý menciona, por ejemplo, algunas opiniones de traductores y críticos checos sobre las versiones checas de Calderón, elaboradas por J. Vrchlický (pp. 175, 195, 219-220, 577-578 y otras). En cuanto al tema cidiano, J. Levý publica un fragmento del prólogo del traductor (*Cid v zrcadle španělských romancí*, Praha: Bursík a Kohout 1901, p.III y IV).

³ En este caso se trata de una versión ampliada de nuestra ponencia pronunciada en abril de 2007, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Carolina de Praga, dentro de los marcos de un simposio dedicado al Poema de Mio Cid.

⁴ Año XXX, tomo IV: 35-78. 14,5 x 21,5 cm.

⁵ Médico y traductor, poeta, crítico de literatura y música (1812-1862), diputado de la Asamblea Checa y la Imperial de Viena. Murió de tuberculosis.

⁶ Redactor, traductor, poeta, crítico de teatro, historiador de literatura (1818-1882), diputado del Parlamento de Viena. Estudió filosofía y medicina. Además del Romancero, dedicó su atención a la obra de Calderón y a autores griegos antiguos y modernos.

⁷ Véase nota 1: Ibid: 69.

⁸ Praha: Jaroslav Pospíšil 1864. 188 pp. Dedicado a Fernando José Wolf, en Viena. Con un prólogo y notas por Václav Nebeský. 12 x 16 cm.

español). En esta edición, la versión checa del primer romance cidiano, tomado de la revista, sufrió correcciones, leves unas veces y otras marcadas, a favor de un sistema de rimas asonantes, rectificando también el ritmo. Difícilmente podríamos afirmar que se trata de enmiendas de puño y letra de Čejka, ya que este traductor (que dedicaba su atención ante todo a Shakespeare, pero también a Goethe y Byron) había fallecido en 1862, o sea dos años antes de la publicación de la antología. Es probable, pues, que todas las correcciones hechas en los textos de la antología se deban a Nebeský por haber cambiado éste de opinión acerca de la posibilidad de utilizar un sistema de asonancias en variantes poéticas checas del romancero castellano.⁹

Casi cien años más tarde, los dos romances cidianos volvieron a editarse en una recopilación de El florilegio del Romancero español (*Kytice ze španělských romancí*)¹⁰ elaborada, junto con un prólogo amplio e interesante, por el profesor Václav Černý¹¹, ilustre conocedor de literaturas neolatinas y traductor de *Don Quijote*.¹²

3.

Una selección checa más amplia dedicada totalmente al romancero cidiano se debe a la pluma de Jaroslav Vrchlický,¹³ poeta y traductor que dominaba la escena poética checa del fin del siglo XIX y el comienzo del siguiente. Su antología (89 romances), preparada en los últimos años del siglo XIX,¹⁴ se sirve de colecciones editadas en Alemania omitiendo por completo la rima asonante y prefiriendo las consonancias; sin embargo, a veces el traductor deja de lado hasta las rimas consonantes utilizando verso suelto y conformándose con un metro estable. El editor Václav Černý añadió a su ya mencionada reedición del Florilegio del Romancero español (1957), en versiones de Nebeský y Čejka, nueve romances cidianos "vertidos al checo por J. Vrchlický", o sea sacados de la selección publicada en 1901.

Es interesante que el poeta Jaroslav Vrchlický tradujera y publicara en la conocidísima colección Světová knihovna (Biblioteca Mundial) también la adaptación francesa del *Cid* por Pierre Corneille, concebida, como es sabido, bajo la influencia de *Las mocedades del Cid*, obra del español Guillén de Castro.¹⁵ Esta elaboración francesa del tema cidiano apareció por

⁹ Véanse sus palabras expresadas acerca de este tema en el ensayo *O španělských romancích* (Sobre el Romancero español), IN: *Časopis Musea Království Českého*. Praha 1856. Tomo IV: 52.

¹⁰ Praha: SNKLHU 1957. 208 pp. Núm. 142 de la colección Lectura mundial. 12 x 17 cm.

¹¹ Crítico literario, pedagogo y traductor (1905-1987), estudió en un liceo de Dijon (Francia) y se graduó por la Carolina de Praga. Participó en la resistencia durante la ocupación nazi de los Países Checos; fue encarcelado tanto por los nazis alemanes como, más tarde, por los comunistas checos. Fundó la importante revista *Kritický měsíčník* (1938-1942, 1945-1948) y fue una figura legendaria de la resistencia intelectual a la ocupación soviética. Por sus méritos, entre otros por su descubrimiento y edición de una pieza perdida de Calderón, se le nombró miembro correspondiente de la Real Academia Española. Es autor de una serie de libros científicos, así como de varios tomos de memorias.

¹² *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*. Praha: Melantrich 1931. Edición en cuatro tomos. Además, el mismo año se publicó una edición barata por entregas, en 9 cuadernos.

¹³ Seudónimo de Emil Frida (1853-1912). Estudió durante tres años historia, filosofía y lenguas neolatinas en la Universidad de Praga; luego se fue a Italia como preceptor de hijos de una familia noble. Llegó a ser miembro de la Academia Checa de Ciencias y Artes y fue nombrado diputado de la Cámara Alta de Viena. Escribió varias decenas de libros de poesía y tradujo muchas obras poéticas y de teatro de autores italianos (Dante, Tasso, Leopardi), franceses (Hugo, Baudelaire, Rostand), alemanes (Goethe, Schiller), ingleses y norteamericanos (Shakespeare, Whitman) y españoles (Romancero del Cid, 15 piezas de Calderón).

¹⁴ *Cid v zrcadle španělských romancí. Parafraze Jaroslava Vrchlického (1899-1900)*. Praha: Bursík a Kohout 1901. 280 pp. 13,5 x 20 cm. La editorial Bursík a Kohout era empresa de dos librerías oficiales de la Imperial y Real Universidad Checa y de la Academia Checa de Ciencias, Literaturas y Artes, del Emperador Francisco José.

¹⁵ Corneille, Pierre. *Cid*. Praha: J. Otto 1899. 106 pp. Světová knihovna núm. 152. 10 x 15 cm.

primera vez en una versión checa, en 1882, en forma de adaptación de V. Kalbáč. De las versiones checas surgidas en el siglo XX, las más conocidas son la de Svatopluk Kadlec (1956) y la de Vladimír Mikeš, puesta en escena en el teatro praguense de Vinohrady, en 1993, y publicada en 2006.

La fecha de la publicación del Cid de Corneille en la versión de Vrchlický (1899) coincide con la que aparece en la información de subtítulo de su selección checa *Cid v zrcadle španělských romancí* (El Cid en el espejo del romancero español): el subtítulo indica el bienio 1899-1900 especificando que se trata de „paráfrasis“. En un prefacio a su antología cidiana, Vrchlický confiesa que se había servido, en su labor, de las siguientes ediciones de romances: Karolina Micaelis. *Romancero del Cid*. Leipzig: 1873 (205 romances); A. Keller. *Romancero del Cid*. Stuttgart: 1849 (154 romances); Depping. *Romancero Castellano*. Leipzig: 1844 (219 romances cidianos); y, en parte, Agustín Durán. *Romancero General*. Munich: 1851. En el mismo prólogo, el traductor checo afirma: "Mis paráfrasis tienen la ventaja de haber sido sacadas y elaboradas directamente de las fuentes originales y que corresponden con bastante fidelidad a los originales en lo que atañe al número de versos, lo que cualquier conocedor de las obras originales puede averiguar comparando, según las indicaciones del Índice, las fuentes que utilicé. En pocos casos, para no repetir lo ya dicho o lo por decir, pasé por alto unos versos o, creo que tan sólo dos veces, llegué a fundir dos romances en uno".¹⁶ Añadamos una curiosidad: En una carta abierta que precede el prólogo a su versión de Atlántida del poeta catalán Jacinto (Jacint) Verdager, fechado el día 23 de junio de 1891, Vrchlický primero da las gracias al poeta italiano Tommaso Canizzaro por haberle enviado una gramática y un diccionario del catalán; y más tarde dice que aguarda con impaciencia "al Cid de usted en vestimenta italiana".¹⁷ De esto se desprende que, traduciendo los romances cidianos, con toda probabilidad tenía a su disposición también una traducción italiana.

4.

La primera adaptación en prosa, que sepamos, del tema cidiano procede del tercer lustro del siglo XX: en 1913, aparece un librito, cuyo título traducido al castellano sería El Cid. Sobre el héroe nacional de España.¹⁸ La autora, Miloslava Eliášová¹⁹, parte, según sus propias palabras, de la selección alemana del Romancero, traducida por Johann Gottfried Herder²⁰ a caballo de los siglos XVIII y XIX. Se trata de un librito²¹ que es una adaptación, tiene tan sólo 54 páginas y forma parte de una biblioteca para la juventud en que se editaron títulos tales como por ejemplo *Viajes de Gulliver* de Jonathan Swift e historias narradas de los mitos y leyendas sobre Guillermo Tell, Ulises y el rey Arturo de la Tabla Redonda.

Esta primera refundición checa en prosa del tema cidiano está dividida en trece capítulos con un epílogo en que la autora afirma, por ejemplo, que "Los españoles, celosos de los espléndidos cantares de gesta de los franceses, ya en el siglo XII comenzaron a imitarlos. Sin embargo, lo hacían con independencia y originalidad y con arte".²² A continuación, la autora menciona algunas opiniones sobre el carácter de El Cid e informa brevemente sobre las adaptaciones dramáticas del tema cidiano por Lope de Vega, Guillén de Castro y Pierre

¹⁶ Véase el libro indicado en la nota 11: II.

¹⁷ Básniĕku Tom. Canizzarovi v Messině! In: Verdager, Jacinto. *Atlantis*. Praha: Jaroslav Pospíšil 1891.

¹⁸ Eliášová, Miloslava. *Cid. O národním hrdinovi španělském*. Praha: František Šimáček 1913. 54 pp.

¹⁹ Desgraciadamente, nada sabemos de la autora, confundida a veces con Barbora Markéta Eliášová (1874-1957) que también escribía para los jóvenes, pero su especialidad era el Japón.

²⁰ Filósofo y teórico del movimiento alemán Sturm und Drang, pedagogo y predicador (1744-1803).

²¹ Su tamaño es 12 x 15 cm; cuenta con 4 ilustraciones de F. Horník.

²² *Ibid*: 52.

Corneille, lo mismo que sobre las traducciones del Romancero del Cid por Johann Gottfried Herder, haciendo recordar al lector que el escritor alemán se había servido de una versión francesa y que Jules Massenet²³ compuso una ópera a base del mismo tema.

El prólogo, numerado como capítulo primero y titulado *O Cidově vlasti a jejích osudech* (Sobre la historia de la patria del Cid) describe, en poco más de dos páginas, la historia de España a partir de la colonización fenicia, pasando por su etapa romana y visigoda hasta la conquista árabe y los comienzos de la reconquista. Los demás doce capítulos muy breves reflejan algunos temas de la historia del Cid tal y como aparece en el Romancero, por ejemplo: Diego Laínez y sus hijos; El encuentro de Rodrigo con Jimena; Las bodas del Cid; El Cid al servicio del rey Sancho; El Cid desterrado de Castilla; La muerte del Cid. La narración queda simplificada para la lectura de los jóvenes delatando la norma estilística de la época.

5.

Otra selección, basada en el Romancero del Cid, adaptada a prosa por el francés Alexandre Arnoux²⁴ y titulada, en checo, *Legenda o Cidu Campeadorovi* (Leyenda del Cid Campeador), se debe al escritor, traductor y editor católico Josef Florian.²⁵ La publicó a mediados de los años treinta, en su sede de Stará Říše na Moravě.²⁶ En un corto prefacio, el autor francés confiesa que se servía principalmente del Romancero utilizando, en pocos casos, fragmentos del Cantar de Mio Cid. El librito encierra una edición de bibliófilos, con 26 xilografías grabadas por Michael Florian; se divide en seis partes (Las mocedades del Cid; El Rey Fernando; El cerco de Zamora; La conquista de Valencia; Los Infantes de Carrión; La muerte del Cid) y cuenta con 51 capítulos. En la primera parte aparecen, por ejemplo, los temas del joven Rodrigo y el conde Lozano, así como las Bodas de Rodrigo y Jimena; las partes siguientes reflejan, con lagunas y abreviaciones comprensibles, algunos momentos más importantes de la vida del héroe, sacados prevalentemente del Romancero.

Es raro que el traductor checo no haya rectificado las formas francesas de las personas y localidades españolas; por ello, en vez de San Pedro de Cardeña, en la versión checa aparece Saint-Pierre de Cardeña; y es testimonio de una interferencia de la norma francesa el que la famosa ciudad portuguesa de Coimbra tenga, en la traducción checa, una forma derivada del francés: Coimbra, escrita con dos puntos sobre la „i“. En otros casos, aparece acento grave y „ese“ en vez de „zeta“ (a la francesa) en el apellido de Gonzales (= González); o una declinación checa errónea del apellido Gonzalo, así como la falta de la debida acentuación en no pocos nombres y apellidos de las personas. Por otra parte, el traductor cambia, en franca contradicción con su propio uso de la forma original (aunque a veces mutilada) de los nombres y apellidos españoles, la forma del nombre de Jimena (o, en los textos antiguos, Ximena) por Chimena, llegando a una mezcla de la norma checa con la castellana.

En lo que atañe al estilo del autor francés, su refundición del tema cidiano, aunque en forma de narrativa, se caracteriza por huellas de repetición de palabras, sintagmas y frases hechas, lo que nos hace recordar que detrás de la forma prosada hay un fondo en verso. Puesto que no

²³ Compositor francés (1842-1912).

²⁴ Autor de cuentos y novelas, dramaturgo, poeta (1884-1973). Traductor de autores alemanes y españoles (Calderón).

²⁵ Pensador religioso (1873-1941), fundador de la Editorial Dobré dílo (Obra buena, 1912-1948) y traductor de una serie de autores de orientación católica.

²⁶ Arnoux, Alexandre. *Legenda o Cidu Campeadorovi*. Stará Říše na Moravě: 1935. 115 pp. 1150 ejemplares. 11 x 17,5 cm.

disponemos del original francés de Alexandre Arnoux, no podemos hundirnos en meditaciones sobre el carácter de la traducción checa como tal. Aun así, sin conocer la refundición original, podemos afirmar que en la versión de Josef Florian abundan frases cortas y una narración parca en adornos, o sea características típicas del Romancero y aun del Poema del Cid. A mediados de los años treinta del siglo XX, el estilo de la traducción checa delata unos elementos de la norma de la época: los infinitivos checos con desinencias en *-ti* y el uso muy frecuente de los gerundios checos, aunque no podemos descartar la posibilidad de que se trate de una intención de arcaizar el texto.

6.

La primera muestra checa *en verso* del Cantar (o Poema) de Mio Cid es muy breve (consta de 30 versos) y aparece durante la ocupación nazi alemana de los países checos dentro de los marcos de una amplia antología de la poesía española, editada bajo el título *Poesie hrdinů a světců*²⁷ (Poesía de héroes y santos) gracias a la labor de Olga Franková²⁸ y Jan Fischer.²⁹ El libro se publicó en dos versiones: una encuadernada y otra en rústica, con nueve ilustraciones de Viktor Vorlíček.

La antología contiene un vasto prefacio,³⁰ obra de la excelente y bella Olga Franková, graduada por la Sorbona de París y la Carolina de Praga. Comparando el ensayo de introducción con la suma de las páginas vemos que el prólogo ocupa más de una tercera parte del libro. En lo que atañe a la muestra del Cantar de Mio Cid, se trata de los versos 366-395, traducidos todos con un metro casi idéntico. Parece que los traductores escogieron justamente una pequeña parte de la obra que no se destaca por grandes diferencias en la métrica de sus versos, característica esta que se puede encontrar en no pocos pasajes del Cantar. Así podemos ver que la versión checa tiende a cierta uniformidad, de lo que es testimonio un sondeo que hemos hecho comparando la métrica original con la de la traducción. El fragmento mencionado (los 30 versos, numerados de 366 a 395) demuestra la siguiente estadística en el original: 4 versos = 13 sílabas; 11 versos = 14 sílabas; 5 versos = 16 sílabas; 2 versos = 17 sílabas; 1 verso = 18 sílabas. La traducción, al contrario, hace ver que en 22 versos aparecen 12 sílabas (6/6) y en 8 casos se dan tipos de trece sílabas (6/7; 7/6), de catorce sílabas (8/6) y de once sílabas (5/6). De esta comparación se desprende que Franková y Fischer trataban de allanar las diferencias métricas llegando a crear cierta monotonía rítmica, ajena a la dicción del original.

Por otra parte, los futuros cónyuges Olga Franková y Jan Fischer tienen el mérito inolvidable de haber utilizado sistemáticamente, ochenta años después de Čejka y Nebeský, la rima asonante en su versión checa de una pequeña muestra de obra tan importante como lo es el Cantar de Mio Cid; y extendieron su práctica a toda la antología que abarca, en una selección bastante equilibrada, todas las épocas de la poesía castellana desde el Cid hasta García Lorca, aunque con ciertos errores (por supuesto: ni Gabriela Mistral ni tampoco Manuel Gutiérrez Nájera eran españoles).

²⁷ Franková, Olga - Fischer, Jan. *Poesie hrdinů a světců*. Praha: Leopold Mazáč 1943. 406 pp. 18,5 x 23 cm.

²⁸ Traductora y conocedora de la literatura española (1909-1969).

²⁹ Compositor (1921-2007)

³⁰ Pág. 5-141.

7.

En 1944, en plena guerra mundial y bajo la ocupación alemana de los países checos, la editorial católica Vyšehrad publicó un libro, cuyo subtítulo lo caracteriza como una novela para jóvenes sobre la vida heroica del Cid Campeador.³¹ El libro lleva por título *U Toledské brány* (Junto a la Puerta de Toledo), un subtítulo que acabamos de mencionar y una dedicatoria: "A la memoria de mi hijo Petr".³² La obra está dividida en 18 capítulos, caracterizados cada uno por un breve título que resume la trama. Su autor Jaroslav Janouch,³³ además de adaptar la historia del Cid, escribió varios libros de aventura y cuentos de hadas y tradujo o adaptó por ejemplo obras de Sienkiewicz, Dickens y Maryatt. Una redactora que comenta la tercera edición de este libro sobre la vida del Cid (1999) afirma que Janouch no toma el mito cidiano en su totalidad, aunque – según ella – éste era, sin duda, su fuente principal; la autora del epílogo³⁴ cree que Janouch ha creado un *romance*. No cabe la menor duda de que el autor utilizó muchos motivos del romancero cidiano; sin embargo, hay que añadir que la palabra *romance* no siempre coincide, en checo, con el sentido corriente de la palabra en castellano: en checo, un romance podría ser también un género de narrativa que destaca por sus rasgos románticos o romanescos. En este sentido, la refundición cidiana de Janouch sí puede llamarse „romance“, ya que encontramos en ella muchísimos elementos de aventura y, además, no pocos momentos inventados para fomentar, en las almas juveniles, el amor a la patria, a la igualdad de razas (tal es el caso inventado de la amistad entre Diego, el hijo único del Cid, y un tal Alí, moro crecido a su lado), al honor y a la verdad.

El maestro y escritor Janouch fue, durante la segunda guerra mundial, redactor de dos colecciones publicadas en la editorial católica Vyšehrad y a partir de 1946 editaba en la misma una revista católica para jóvenes que dejó de salir pocos meses después del golpe de estado comunista (1948). No es de extrañar, pues, que en su adaptación tratara de acentuar la defensa del mundo cristiano frente a los invasores moros; y es muy probable que de esta manera se esforzara por inculcar el amor a la patria y el odio al invasor alemán a los jóvenes lectores checos. Lo mismo vale para su omisión de la pertenencia a la etnia judía de los dos mercaderes que prestaron dinero al Cid en el momento de su destierro, obteniendo a cambio arcas llenas de arena. En este párrafo, Janouch acentúa el hecho de que El Cid se encontraba en apuros y que él mismo consideraba su conducta como resultado de unas circunstancias nefastas; por otra parte, omitiendo descubrir la raza de los mercaderes, el autor expresa, tácito, su desacuerdo con la política antisemita oficial de los ocupantes alemanes que no vacilaron en asesinar a unos 80 mil judíos checos. En breve, el autor está compenetrado del espíritu de amor, honor e igualdad.

En su estilo casi no se manifiestan huellas de la norma de la época, con pocas excepciones de la forma arcaica del infinitivo checo (desinencias en *-ti*) y de topónimos (Kordova) y la falta de acento escrito (Diaz, Alvar Faněz, Lainez); de vez en cuando aparecen faltas ortográficas (Conzalez en vez de González).³⁵ Su esfuerzo por pintar al héroe como hombre sustancialmente bueno y hasta manso iguala a ejemplos de una falsa comprensión que se manifestaba en algunos intelectuales checos que, en otro caso, se imaginaban a Don Quijote sentado en la silla de una *yegua*; quizá esta "tradicción checa" lo llevara a inventarse un

³¹ Janouch, Jaroslav. *U Toledské brány. Román pro mládež o bohatýrském životě Cida Campeadora*. Praha: Vyšehrad 1944. 136 pp. 18 x 23,5 cm.

³² Památce synáčka Petra.

³³ Maestro de enseñanza secundaria, escritor, traductor y redactor (1903-1970)

³⁴ Nováková, Luisa. Jaroslav Janouch a jeho Cid. In: *U Toledské brány*. Svitavy: Trinitas 1999: 122-123. 16,5 x 23,5.

³⁵ Por ej. en las pp. 79 y 80.

Babieca también convertido en yegua;³⁶ aun más probable resulta la hipótesis de que lo que lo sedujese a adjudicar una yegua a un héroe era la desinencia *-a* del nombre del caballo, ya que, en checo, los sustantivos que terminan en *-a* suelen ser de género femenino.

Hoy resulta difícil y probablemente imposible averiguar las fuentes verdaderas de la refundición de Janouch. Una de ellas podría ser la ya mencionada traducción del libro de Alexandre Arnoux por Josef Florian. Otra sería una traducción alemana, inglesa o polaca del romancero cidiano: el autor, que traducía de las tres lenguas, hubiera podido tener una a su disposición. Y, finalmente, no se puede descartar que conocía, hasta cierto grado, el español; si así fue, no lo sabremos nunca a ciencia cierta aun cuando lo preguntáramos a sus herederos todavía en vida.

Nos queda añadir que poco después del fin de la guerra, el libro se publicó por segunda vez en la misma editorial³⁷ y con los mismos capítulos. Lo que cambió era el número de páginas y alguno que otro detalle en las ilustraciones creadas por Vojtěch Kubašta. Quedó igual la cubierta, no sufrieron cambios los dibujos de las iniciales de los capítulos ni el mapa de la Península Ibérica impresa al lado del título principal; no falta ni un solo cuadro en colores (son 6, más el de la cubierta); tampoco cambió el número de ilustraciones en blanco y negro (5) que ocupan cada una toda una página; lo que no corresponde exactamente a la primera edición es la disposición de los pequeños emblemas al final de los capítulos que, dicho sea de paso, no aparecen en todos los casos.

Para terminar esta revista de reediciones de Junto a la Puerta de Toledo, recordemos una vez más su tercera edición que data de 1999. Una mención sobre la parte posterior de la cubierta reza: *Kniha o hrdinských skutcích Cida Campeadora (Rodriga z Vivaru). Vychází k devítistému výročí jeho smrti.* (Un libro sobre las hazañas del Cid Campeador /Rodrigo de Vivar/. Se publica con ocasión del noveno centenario de su muerte). La tercera edición del libro Junto a la Puerta de Toledo,³⁸ con el subtítulo Historia de la vida caballeresca del Cid Campeador, está acompañada de ilustraciones de Marie Preclíková. En la cubierta, la portada y la contraportada aparecen cuadros en color; hay cinco dibujos en blanco y negro a toda página; cada capítulo tiene un encabezamiento en forma de dibujo, y casi todos un emblema que los cierra. Desgraciadamente, los dibujos a veces hacen recordar más bien una inspiración azteca que no de Europa medieval.

El texto ha sido arreglado conforme a las normas actualmente vigentes por Zuzana Nováková. En una nota de la redacción se dice que a veces ha sido cambiado el orden de las palabras, quitada la „i“ arcaica de los infinitivos checos y se han efectuado algunos arreglos a favor del joven lector de nuestros tiempos. Sin embargo, se han conservado todas las peculiaridades del estilo narratorio del autor, afirma la nota.

8.

En el territorio checo, el tema del Cid reaparece con la edición, en 1970, de una amplia antología de leyendas heroicas de Europa Medieval, un libro que lleva por título *Meč a píseň* (Canción y espada).³⁹ Está adornado con ilustraciones de Miroslav Troup y se editó con una tirada de 5.000 ejemplares. Se trata de una serie de adaptaciones prosadas de leyendas y mitos

³⁶ Pp. 15, 51, 69 y otras más.

³⁷ Janouch, Jaroslav. *U Toledské brány. Román pro mládež o bohatýrském životě Cida Campeadora*. Praha: Vyšehrad 1947. 128 pp. Segunda edición. 18 x 23,5 cm. 4.400 ejemplares.

³⁸ Janouch, Jaroslav. *U Toledské brány. Příběh o rytířském životě Cida Campeadora*. Svitavy: Trinitas 1999. 127 pp. 16,5 x 23,5 cm.

³⁹ *Meč a píseň*. Praha: Artia 1970. 344 pp. 22 x 27 cm.

de Inglaterra e Irlanda (8 capítulos), Francia (7 capítulos), España (5), Alemania (6), los Balcanes (9), Rusia (10) y Finlandia (2). Los autores Vladimír Hulpach, Emanuel Frynta y Václav Cibula se repartieron la tarea, dedicándose E. Frynta⁴⁰ a España. De los cinco capítulos que narran los temas españoles, cuatro tratan sobre el Cid (pp. 140 –175) y uno sobre los Siete infantes de Lara (pp. 176 –181). Los títulos de los capítulos son los siguientes: *Čest a láska mladého rytíře Rodriga z Vivaru* (El honor y el amor del joven caballero Rodrigo de Vivar), *Cidovo vypovězení z Kastilie* (El Cid desterrado de Castilla), *Cidovo smíření s králem* (El Cid se reconcilia con el Rey) y *Zrada hrabat z Carriónu* (La traición de los Infantes de Carrión). Los mismos títulos de los capítulos indican el tema y la trama, de modo que se puede afirmar que la adaptación checa corresponde, una vez más, a una enorme abreviación del contenido tanto de los actos narrados en los romances como de las descripciones del Poema de Mio Cid. Aun así, Emanuel Frynta, traductor muy experimentado, conserva lo sustancial de la narración, sin inventarse nuevos episodios; se contenta con comentar, de vez en cuando, la conducta de algunos personajes, dejando bastante espacio a sus diálogos. Lo que queda sin respuesta es la pregunta: ¿No se sirvió el traductor, por casualidad, también de una fuente secundaria? Frynta conocía bien el ruso y el alemán pero no hay testimonio verosímil de que entendiese igual de bien el español. Su única obra traducida de un autor español es la pieza *El perro del hortelano*, de Lope de Vega.⁴¹ Aunque el colofón del libro afirma que se utilizó el primer tomo de *Obras escogidas*,⁴² carecemos de pruebas fidedignas de que el traductor partió solamente de esta edición castellana; pudo servirse, por ejemplo, de una versión alemana. Los versos de su traducción del *Perro del hortelano* se alejan, a veces, demasiado del original. Otro traductor checo (Ota Ornest) había traducido la misma pieza hacía un decenio,⁴³ sirviéndose de una traducción y adaptación rusa...

9.

En 1978, tres años después de la muerte de Emanuel Frynta, una editorial praguense, especializada en la literatura infantil y para jóvenes, publicó una amplia prosificación de los cantares de gesta de España medieval bajo un título que traducido al castellano quiere decir El Cid y sus fieles, con el subtítulo Cantares de gesta de la España antigua.⁴⁴ El autor, Václav Cibula⁴⁵, era uno del trío que en 1970, en la edición de Artia que acabamos de analizar, había narrado, en checo, siete temas heroicos de Francia.

Václav Cibula estudió literaturas comparadas en la Universidad Carolina de Praga, llegando a ser Doctor en Filosofía, en 1950. Sus lenguas de trabajo son el francés y el castellano. Ha traducido 5 obras de autores españoles e hispanoamericanos (Blasco Ibáñez, Mateo Alemán, Ernesto L. Castro) y adaptado, además de los temas de cantares de gesta, un conjunto de cuentos de hadas de España. De sus traducciones francesas destacan obras de Prosper Mérimée y René Clair. Ha pasado gran parte de su vida como redactor de la Radio Central de Checoslovaquia y más tarde Checa, dedicándose también a escribir piezas dramáticas para

⁴⁰ Escritor, poeta, redactor y traductor (1923-1975).

⁴¹ Vega Carpio, Lope Félix de. *Zahradníkův pes*. Praha: SNKLU 1962. 160 pp. Světová četba sv. 296.

⁴² Vega Carpio, Lope Félix de. *Obras escogidas. Tomo I*. Madrid: Aguilar 1958.

⁴³ Vega, Lope de. *Pes na seně aneb Hraběnka a její sekretář. Komédie se zpěvy a tanci o třech dějstvích*. Přeložil Ota Ornest. Praha: Dilia 1952. 110 pp.

⁴⁴ Cibula, Václav. *Cid a jeho věrní. Hrdinské zpěvy starého Španělska*. Praha: Albatros 1978. 207 pp. 14 x 25 cm.

⁴⁵ Escritor, traductor y redactor (nacido en 1925).

este medio de comunicación (15, en total) y ha publicado, como gran conocedor de la historia de la capital checa, varios libros de leyendas praguenses.

El libro *Cid a jeho věrní*, acompañado de bellas ilustraciones de Karel Teissig (11, en total) se editó con una tirada de 10 mil ejemplares. La prosificación contiene 8 cuentos con comentarios, a saber: *Zpěv o dceři hraběte Juliána* (Cantar de la hija del conde Julián), *Píseň o Cidovi* (Cantar de Mio Cid), *Zpěv o Sanchovi II. a obležení Zamory* (Cantar de Sancho II y el Cerco de Zamora), *Zpěv o Maurice Zaidě* (Cantar de la Mora Zaida), *Zpěv o zrádné hraběnce* (Cantar de la condesa traidora), *Zpěv o sedmi infantech z Lary* (Cantar de los siete infantes de Lara), *Zpěv o Fernánu Gonzálezovi* (Cantar de Fernán González) y *Zpěv o Rodrigově mládí* (Cantar de las Mocedades de Rodrigo). El tema cidiano ocupa unas cien páginas (pp. 27-118 y 178-197) refiriéndose a los acontecimientos descritos en el Poema del Cid, el Cantar del cerco de Zamora y el Cantar de las Mocedades de Rodrigo; de las 207 páginas, pues, poco más de la mitad está dedicada al Cid.

El autor es buen conocedor de la historia y la literatura de España, lo mismo que buen estilista y narrador experimentado, de modo que salió un libro bello y útil a la vez. Instigada por su éxito entre los lectores, la Casa Editorial Albatros decidió reeditarlo sin cambios en 1989, con una tirada inusitada de 23 mil ejemplares.

10.

En este lugar, no nos queda sino pasar del plural de modestia a una narración en la primera persona, o sea a un tono personal, ya que el antólogo y traductor del libro del que hablaremos ahora es el autor de este artículo.

Preparando mi primera antología del romancero general castellano, titulada *Meč i růže*⁴⁶ (Espada y rosa), conjunto bastante reducido por razones del tamaño usual de la colección en que se publicó, escogí tres romances cidianos, a saber *Diego Laínez chce králi* (Cabalgando Diego Laínez), *Na svých statcích u Burgosu* (En los solares de Burgos) y *Poledne je, právě dvanáct* (Mediodía era por filo), como muestras para una selección de 31 romances de todo tipo. El libro que lleva por subtítulo *Španělské romance o hrdinství a lásce* (Romances castellanos sobre las hazañas y el amor) cuenta con una tirada de 5.000 ejemplares y forma parte de la prestigiosa colección *Květy poezie* (Flores de la poesía), considerada hoy como semibibliófila. Mis versiones de los romances escogidos respetan el octosílabo con ritmo trocaico (un metro muy frecuente también en la poesía checa) y usan la rima asonante como regla general. Se ve, pues, que ya en los años ochenta del siglo pasado opté por reflejar estos valores rítmicos y acústicos de la lengua de partida en la misma forma genérica de la lengua de llegada.

11.

Las primeras muestras de mi versión del Poema de Mio Cid aparecieron impresas en 1992, en mi antología *Stín ráje*⁴⁷ (La sombra del paraíso), con un subtítulo que quiere decir, traducido al español, "Mil años de la poesía castellana". El libro contiene un prólogo, bio-bibliografías de autores, notas sobre composiciones anónimas, una lista bibliográfica de todas las traducciones checas de la poesía española en el siglo XX y un mapa en las guardas que, en

⁴⁶ *Meč i růže. Španělské romance o hrdinství a lásce*. Vybral a přeložil Miloslav Uličný. Praha: Mladá fronta 1986. 117 pp. 10 x 15 cm.

⁴⁷ *Stín ráje. Tisíc let španělské poezie*. Vybral a přeložil Miloslav Uličný, který je též autorem úvodu, medailonů, ediční poznámky a návrhu mapek. Praha: Práce 1992. 264 pp. 13 x 20,5 cm. Edice poezie Klín.

vez de ciudades, indica los nombres de los autores que allí nacieron. La antología mereció una ayuda del Ministerio de Cultura de Checoslovaquia y el de España, así como del Fondo Checo de Literatura. Las dos muestras checas del Cantar de Mio Cid aparecen en las páginas 21–23 abarcando los versos 1A – 10A, reconstruidos del primer folio faltante del manuscrito; los versos 1 – 20 del Cantar primero (Destierro del Cid); y los versos 2675 – 2748 del Cantar tercero (La Afrenta de Corpes), junto con un breve comentario igualmente traducido de la edición crítica original.

12.

Cabe mencionar, en este momento, que el autor de este artículo es, al mismo tiempo, el traductor tanto de la primera versión checa del Cantar de Mio Cid (1994) como de una antología del Romancero del Cid (1999; la segunda, en la tradición checa). De la primera, editada hace más de cien años, concebida y parafraseada por Jaroslav Vrchlický, ya hemos hablado en este trabajo.⁴⁸

El problema crucial de la versión checa consistía en resolver primero la cuestión del carácter amétrico del texto original y luego decidir cuáles serían los medios poéticos checos para reflejar el uso de una mezcla de rimas asonantes y rimas consonantes en los versos del Cantar. Aunque la tradición checa del uso de rimas asonantes en la traducción poética se remonta hacia los años cincuenta y sesenta del siglo XIX, con la práctica traductora de romances castellanos por Nebeský y Čejka⁴⁹, tal y como la hemos descrito al comienzo de este artículo, un traductor checo moderno puede respetar una tradición (interrumpida, en el caso de la práctica checa) o puede negarse a continuarla resolviendo el problema de otra manera.

En cuanto a la métrica, decidí mantener, *grosso modo*, las irregularidades del Cantar original en el sentido de no allanar o unificar su ritmo que, según mi opinión, refleja el hecho de que los versos de los cantares de gesta solían cantarse. De esto se desprende, a mi juicio, que la transcripción gráfica parece, a veces, irregular; pero hay que tomar en consideración que un cantor puede utilizar unos adornos melódicos y que su interpretación ruda y natural no debe ni puede reflejar con exactitud unas reglas de métrica, inventadas quizá más tarde y para otro tipo de poesía. No accedí a la tentación de unificar la métrica de mi versión checa del Cantar. Por otra parte, estaba convencido de que justamente el carácter de "verso cantado" exigía que me apoyase, en mi labor, en la tradición del uso abundante de la rima asonante, mezclada con la rima consonante, en la canción folclórica checa y morava.

En lo que atañe al estilo, trataba de mantener cierto tono rudo y natural de la dicción del verso original, conservando las características de oraciones generalmente no muy complicadas, más bien simples, y arcaizando un poco el léxico, conforme al contexto. Acompañé mi traducción con un epílogo a modo de estudio tratando de describir, en rasgos generales, la historia hispana y las circunstancias en las que vivió y luchó El Cid, así como los contornos del nacimiento de un cantar de gesta dedicado al héroe nacional.

Comencé mi labor en la traducción del Cantar de Mio Cid en 1988, preparando una muestra para la editorial praguense Odeon. Tras obtener un dictamen positivo de los redactores Eduard Hodoušek⁵⁰ y Miloslav Žilina, me puse a trabajar terminando mi tarea en primavera de 1994.

⁴⁸ Véase la parte 2 de este artículo.

⁴⁹ Véase la nota 6.

⁵⁰ Importante hispanista, redactor, traductor y pedagogo (1921-2004). Tradujo 25 obras de autores españoles e hispanoamericanos (Fernando de Rojas, Quevedo, Clarín, Cela, Carpentier, Arreola, Rulfo, García Márquez, entre otros) y fue editor responsable de un Diccionario de escritores de España y Portugal (*Slovník spisovatelů*

Sin embargo, para poder publicar el libro, la editorial Odeon exigía una ayuda por parte del Ministerio de Cultura de España para cubrir los gastos de la traducción y, más tarde, un apoyo suplementario para la edición, ofrecido por el Excelentísimo Ayuntamiento de Burgos. Por desgracia, en 1993, la editorial Odeon ya se encontraba con grandes dificultades financieras, y la nueva directora descartó la posibilidad de publicar el libro traducido sin conseguir otros medios pecuniarios más. En vista de tal conducta de la editorial, decidí trasladar, no sin dificultades, mi proyecto a la editorial Práce que por fin publicó la versión checa del Cantar de Mio Cid en diciembre de 1994. Aunque hubiese querido y podido indicar que mi traducción se publicaría con motivo de un (probable) aniversario (950 años desde el nacimiento del Cid), no lo hice, ya que la fecha de la salida a la luz del mundo "del que nació en buen hora" no se sabe ni se sabrá nunca con exactitud; por otra parte, algunos especialistas opinan que podría ser justamente el año 1044. Mi versión checa del Cantar de Mio Cid⁵¹ parte del texto crítico publicado por Ramón Menéndez Pidal (Madrid, 1911).

Se publicó, pues, el libro en 1994; tiene 144 páginas, de las cuales 130 están dedicadas al texto de la versión checa del Cantar; el resto lo ocupa un epílogo. En las guardas, al comienzo de cada una de las tres partes del Cantar, así como precediendo el epílogo, aparecen muestras del texto original. La cubierta y la contracubierta llevan ricos adornos en oro, de tipo mozárabe; el autor de la forma gráfica del libro es Petr Holzner.

13.

En 1995, la editorial praguense Victoria Publishing, a. s. volvió a imprimir, con leves cambios, bajo otro título y abreviando un poco el volumen de la primera tirada, el libro *Meč a píseň*⁵² (Espada y Canción), publicado por Artia en 1970.⁵³ Esta vez, los nuevos editores omitieron el título principal de la primera edición contentándose con un subtítulo levemente cambiado: en vez de *Hrdinské báje staré Evropy* pusieron *Hrdinové starých evropských bájí*, lo que quiere decir, más o menos, lo mismo. Los cambios se refieren al lema inicial y al epílogo que ha sufrido una abreviación; a diferencia de la primera edición, la nueva tirada pasa por alto algunos capítulos, quitando, por ejemplo, uno de Inglaterra e Irlanda, uno de Francia, así como uno de España: en esta edición, pues, la narración de Emanuel Frynta sobre las antiguas leyendas castellanas se limita a cuatro capítulos de la vida de El Cid, idénticos a los de la edición de 1970; por desgracia, ha desaparecido el cuento sobre los siete infantes de Lara. En esta reedición, el tema cidiano ocupa, pues, las páginas 85–107. Vale la pena mencionar el hecho de que la nueva edición dejó aparte las bellísimas ilustraciones de Miloslav Troup, sirviéndose de 12 dibujos en color, casi modernos, de Pavel Malovaný.

Volvamos a recordar, una vez más, que en 1999 se publicó, con motivo de nueve siglos pasados desde el fallecimiento de El Cid, la tercera edición de la adaptación prosificada de Jaroslav Janouch, titulada *U Toledské brány* (Junto a la puerta de Toledo), de la cual ya hemos informado en su debido lugar.⁵⁴

Španělska a Portugalska. Praha: Odeon 1968; Libri 1999) y un Diccionario de escritores de América Latina (*Slovník spisovatelů Latinské Ameriky*. Praha: Libri 1996).

⁵¹ *Píseň o Cidovi*. Přeložil, doslov napsal a výtvarný doprovod vybral Miloslav Uličný. Praha: Práce 1994. 144 pp. 17,5 x 24,5 cm.

⁵² *Hrdinové starých evropských bájí*. Přeložili Vladimír Hulpach, Emanuel Frynta a Václav Cibula. Praha: Victoria Publishing 1995. 195 pp. 17 x 24 cm.

⁵³ Véase la nota 36.

⁵⁴ Véase la nota 35.

14.

Ese mismo año, y con el mismo motivo del aniversario, salió mi antología checa del Romancero del Cid *Romance o Cidovi*⁵⁵ que fui preparando durante la segunda mitad de los noventa: se trata de una edición bilingüe, bien encuadernada en piel color marrón-violeta, con un dibujo en oro sobre la cubierta y tres retratos (de Rodrigo Díaz de Vivar, Sancho II y Alfonso VI) en las contraportadas, obra del diseñador Karel Aubrecht. Mi selección contiene 57 romances, divididos en cinco partes: Mocedades del Cid, El rey Don Sancho y el Cid; Destierro del Cid; Las hijas del Cid; Muerte del Cid. El libro cuenta con textos originales en la parte izquierda y las versiones checas a la derecha; los romances, igual que sus versos, están numerados; en un epílogo (pp. 139–148), el traductor reúne hechos y datos relacionados tanto con la persona del Cid como con las formas literarias del tema cidiano y los esfuerzos checos por traducir el Romancero en verso. El libro se publicó gracias a la ayuda del Ministerio de Cultura de España a la traducción. Mi selección parte del Romancero del Cid publicado por Aguilar (Madrid, 1962), tomando en consideración otras ediciones del mismo género. En este caso, para mi método de traductor vale lo mismo que he explicado en otra ocasión⁵⁶: el verso de la traducción es siempre el octosílabo y el uso de una mezcla de rimas asonantes y consonantes es mi solución a las desinencias de los versos pares.

Puedo decir la misma cosa sobre los tres romances cidianos incorporados en mi antología bilingüe del Romancero antiguo (*Španělské romance*).⁵⁷ Esta selección de 100 romances del Romancero general contiene los siguientes romances sobre el Cid: Día era de los Reyes (*Bylo to v den Tříkrálový*), En Toledo estaba Alfonso (*V Toledu král Alfons býval*) y Mediodía era por filo (*Poledne je, právě dvanáct*). Las ilustraciones que parten de los pliegos sueltos conservados en la Biblioteca Nacional de Praga, igual que el diseño, se deben al maestro Karel Aubrecht. El libro cuenta con dos columnas de versos numerados en cada página, una en castellano y otra en checo, y se destaca por su alto nivel de encuadernación.

15.

Al terminar permítaseme recordar un hecho poco conocido: a comienzos del siglo XIX, "el interés" por El Cid llevó a los soldados napoleónicos a profanar la tumba de Rodrigo Díaz de Vivar y su esposa Jimena en San Pedro de Cardeña, robar sus restos mortales y transferirlos a Francia. Más tarde fueron devueltos a España y sepultados en la Catedral de Burgos, hecho que se puede ver pintado en un cuadro expuesto en el Louvre de París; sin embargo, no se menciona, que sepamos, si los cadáveres del héroe y su cónyuge regresaron indemnes. Conforme a las memorias del escritor checo Ladislav Fuks (1923-1994), el canciller austríaco Metternich guardaba, en su castillo de Kynžvart al Oeste de Bohemia, en un Gabinete de curiosidades, unos huesos del Cid y de Jimena, entre otras cosas.⁵⁸

Pero volvamos al héroe literario. Me parece oportuno mencionar aquí que, en el pasado, hubo por lo menos tres hispanistas checos que hicieron unos primeros pasos hacia una traducción checa del Poema del Cid: el primero era Zdeněk Šmíd,⁵⁹ traductor, por ejemplo, de Don Quijote. Hace unos diez años, su hija única me mostró un par de hojas escritas a máquina con

⁵⁵ *Romancero del Cid - Romance o Cidovi*. Vybral, přepsal, přeložil a doslov napsal Miloslav Uličný. Praha: Ivo Železný 1999. 152 pp. 21,5 x 26,5 cm.

⁵⁶ En la parte 9 de este artículo.

⁵⁷ *Romancero antiguo - Španělské romance*. Vybral, přepsal a přeložil Miloslav Uličný, který je též autorem doslovu. Praha: Ivo Železný 2001. 216 pp. 17 x 24 cm.

⁵⁸ Fuks, Ladislav. *Moje zrcadlo. Vzpomínky, dojmy, ohlédnutí a co bylo za zrcadlem*. Praha: Melantrich 1995: 98.

⁵⁹ Traductor de una treintena de obras de autores españoles e hispanoamericanos (1908-1989).

versión textual del Cantar. Por otra parte, un hijo del lingüista Oldřich Tichý⁶⁰ afirma que su padre tenía preparada una traducción literal de todo el Cantar para un poeta de Moravia, no identificado, por desgracia, hasta la fecha. Y, por fin, entre los hispanistas checos es conocido el hecho de que Ivan Slavík⁶¹ igualmente dedicó mucho esfuerzo a su proyecto de traducción del Poema de Mio Cid, pero se vio obligado a renunciar a la tarea (según un testimonio del profesor Josef Forbelský)⁶² puesto que no había logrado resolver sus problemas métrico-rítmicos. Se trata, pues, de tres tentativas frustradas de verter el Poema del Cid al checo, hace ya medio siglo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANÓNIMOS. 1901. *Cid v zrcadle španělských romancí. Parafrase Jar. Vrchlického. (1899-1900)*. Praha: Bursík a Kohout.
- ČERNÝ, Václav (ed.). 1957. *Kytice ze španělských romancí*. Praha: SNKLHU.
- LEVÝ, Jiří. 1957. *České teorie překladu*. Praha: SNKLHU.
- NEBESKÝ, Václav. 1856. *O španělských romancích. S některými ukázkami z nich v českém překladu*. In: *Časopis Musea Království Českého*. Praha: 1856.
- ULIČNÝ, Miloslav. 2005. *Historia de las traducciones checas de literaturas de España e Hispanoamérica*. Praha: Karolinum.

⁶⁰ Lingüista, profesor de la Universidad Carolina de Praga (1916 -1991).

⁶¹ Poeta y traductor (1920-2002) que vertió al checo versos de Gabriela Mistral, César Vallejo y Sor Juana Inés de la Cruz, por ejemplo.

⁶² Traductor, investigador y profesor de la Universidad Carolina de Praga (nacido en 1930). Ha traducido obras de una veintena de autores españoles e hispanoamericanos (Cervantes, Góngora, Gracián, Delibes, Valle-Inclán, Cela, Azorín, Roa Bastos, Borges); es autor de una Historia de la literatura española del siglo XX y de un libro sobre las relaciones entre España, Bohemia y el Sacro Imperio Romano.

ESPAÑOL EN CONTACTO CON LENGUAS AMERINDIAS: ¿DOCUMENTAR O REVITALIZAR LAS LENGUAS EN PELIGRO?

Miroslav Valeš
Universidad Técnica de Liberec

Resumen

La historia del contacto entre el español y las lenguas amerindias empezó hace más de 500 años, con la llegada de los conquistadores y más tarde de los misioneros, mientras que no fue hasta el siglo XX que los lingüistas abordaron la escena. El presente estudio describirá la documentación y la revitalización de las lenguas amerindias. Para ello, se mencionan en ambos casos los objetivos y las posibilidades al igual que las dificultades con las que se encuentran los lingüistas que se dedican a estas actividades. Es difícil decidir si la documentación es más importante que la revitalización o viceversa. Lo es cierto con lo primero se llega a la creación de museos lingüísticos, mientras que con lo segundo se intenta ayudar a las lenguas y sus hablantes. Con todo, la documentación es una tarea factible. Mientras, la revitalización es una lucha contra los molinos de tiempo.

Palabras clave

Documentación, revitalización, lenguas amerindias, lenguas en peligro, ortografía, archivos, escuelas de inmersión, bilingüismo.

SPANISH IN CONTACT WITH THE NATIVE AMERICAN LANGUAGES: DOCUMENTATION OR REVITALIZATION OF THE ENDANGERED LANGUAGES?

Abstract

The history of contacts between Spanish and Native American languages started more than 500 years ago. The first contacts were due to the conquistadors and the missionaries, the linguists appeared on the stage not long ago in the 20th century. The article describes documentation and revitalization of Native American languages. In both cases the focus is on the objectives and possibilities as well as the difficulties that the linguists have to face. It is not easy to decide whether the documentation is more important than the revitalization or vice versa, but it is certain that the documentation creates language museums, while the revitalization attempts to help the languages and its people. On the other hand, the documentation is feasible, while the revitalization is a fight against the wind mills.

Key words

Documentation, revitalization, Native American languages, endangered languages, orthography, archives, immersion schools, bilingualism.

1 INTRODUCCIÓN

A primera vista podría parecer que las lenguas amerindias no tienen mucho que ver con el hispanismo, no obstante, el interés por el hispanismo me llevó hacia el estudio de estas lenguas. En una gran parte del continente americano las lenguas indígenas conviven y sobre todo compiten con el español. Esta convivencia empezó con el descubrimiento de América y a lo largo de más de 500 años ha pasado por varias etapas.

En los momentos iniciales de la colonización, el español recibió muchas palabras de las lenguas indígenas con el fin de denominar las plantas y animales desconocidos. Los ejemplos más conocidos son términos como *tomate*, *chocolate*, *coyote* (del nahua), *jaguar* (del guaraní), *yuca*, *maíz* (del taíno), *canoas* (del arahuaco), y un larguísimo etcétera. Naturalmente también las lenguas indígenas recibieron muchos préstamos del español para referirse a objetos y animales igualmente desconocidos. Estas palabras se integraron a las lenguas originales y muchas veces acomodaron su pronunciación. Por ejemplo, en shuar se dio *kawai* - *caballo*, *sepuí* - *cebolla*, en lo que constituye una influencia que podemos considerar normal y beneficiosa tanto para las lenguas emisoras como para las receptoras. No obstante, los primeros contactos de los indígenas con la cultura europea acarrearón en muchas ocasiones la desaparición de las tribus, sea por las enfermedades importadas, el genocidio o la asimilación, esto último debido a la actividad mercantil, la introducción de nuevos objetos, tecnologías o sistemas políticos, y sobre todo por la religión.

Uno de los mayores ataques a la integridad y supervivencia de las lenguas indígenas se debe a la actividad de la Iglesia y los misioneros de las distintas órdenes religiosas. En general, fueron ellos los primeros que se interesaron por las lenguas indígenas, escribiendo muchas veces sus primeros diccionarios y gramáticas, pero sin que podamos atribuirle un interés propiamente científico a esta labor de documentación, que más bien sirvió como herramienta para su erradicación. El objetivo no era otro que la traducción de la Biblia y otros textos religiosos, y finalmente el desplazamiento de la cultura original por el cristianismo.

Habrá que esperar hasta el siglo XX, cuando los lingüistas establecen los primeros contactos, para que el interés por estas lenguas se deba a motivos puramente científicos. Si bien antes encontramos excepciones, como la expedición de Lewis y Clark en Norteamérica, que documentaba el vocabulario de las tribus contactadas en su expedición al oeste, no es hasta el siglo pasado cuando comienzan las primeras investigaciones lingüísticas. Desgraciadamente muchas de ellas deberían más bien tildarse de lingüístico-religiosas dado que se efectuaron bajo el auspicio del Instituto Lingüístico de Verano, que, aunque tenía como objetivo la documentación científica de las lenguas indígenas, sus metas primordiales seguían siendo la propagación del cristianismo, de la cultura europea y la asimilación de las tribus que aún resistían en sus formas ancestrales de vida.

La situación actual de las lenguas originales es el resultado del contacto lingüístico y cultural de los idiomas indígenas con los europeos. El enfoque de este artículo se centrará en el contacto con español. No sabemos exactamente cuantas lenguas se habían hablado en América antes del descubrimiento del Nuevo Mundo, pero sí tenemos la certeza de que muchas han desaparecido sin dejar huella. Según los datos de Ethnologue (Gordon, 2005), existen en América 1002 lenguas de las cuales la vasta mayoría son indígenas. El número es bastante elevado y a primera vista podría parecer que la diversidad lingüística del continente americano no ha padecido grandes daños. No obstante, una visión más detallada de la cantidad de hablantes de las lenguas individuales, de su estatus y la situación del bilingüismo, revela que muy pocas lenguas mantienen su vitalidad. En realidad, todas las lenguas indígenas, excepto guaraní, se hallan en peligro de extinción o ya moribundas. Algunas

todavía cuentan con millones de hablantes, como el quechua/quichua, pero a pesar de eso no se encuentran en estado de bilingüismo estable. Un estudio detallado (Haboud, 1998) de la situación del quichua en Ecuador demuestra que el número de hablantes jóvenes disminuye gradualmente por la influencia del español.

El objetivo de esta presentación no es juzgar y señalar las lenguas con etiquetas de «agresor» y «víctima»; la situación se debe a acontecimientos históricos que mejor juzgarán los historiadores. Las lenguas en sí mismas no tienen la culpa. La intención de esta ponencia es esbozar el papel actual de los lingüistas y en concreto las actividades de documentación y revitalización de esas lenguas. Es cierto que a lo largo de la historia, muchas de ellas han desaparecido sin dejar huella, pero en el presente van muriendo con velocidad antes desconocida. De ahí que los lingüistas intenten interferir en este proceso.

2 DOCUMENTACIÓN

El objetivo de la documentación es guardar la información sobre las lenguas para las generaciones venideras, sea para los lingüistas o para los descendientes de los hablantes. Desde el primer momento hace falta acentuar que la documentación no se puede identificar con la descripción de la lengua, ya que ésta solo es una parte de la misma. Mientras el resultado de la descripción son los diccionarios, vocabularios, gramáticas y colecciones de textos que captan el sistema de la lengua –lo que a grandes rasgos Saussure denomina bajo el término *langue*– el objetivo de la documentación es más amplio, porque intenta registrar las prácticas lingüísticas de una comunidad de habla, que abarca desde las interacciones entre los miembros de la comunidad, a la variedad estilística, los gestos, los usos conscientes y subconscientes y en general todo lo relativo a la lengua y comunicación. Aunque no es posible estudiar en detalle todos los rasgos minuciosos del comportamiento lingüístico, es importante captarlo para que quede la posibilidad de hacerlo en el futuro.

En los tiempos antiguos la labor de documentación era bastante difícil para los investigadores. A principios del siglo XX, Boas se dio cuenta de que documentar el habla natural sólo con lápiz y papel era casi imposible. El avance tecnológico puso a disposición de los lingüistas grabadoras, video cámaras y finalmente toda la tecnología digital. Gracias a estos aparatos, podemos registrar de manera fiel el habla e incluso documentar el ambiente, comportamiento, gestos y todo lo importante para un análisis detallado. Las tecnologías vuelven la labor del documentador considerablemente más fácil y eficaz. No obstante, el trabajo tampoco está libre de dificultades.

Una de las complicaciones que no dependen de las tecnologías es la decisión sobre qué variedad documentar. Prácticamente todas las lenguas están estratificadas geográficamente y forman dialectos y subdialectos. La decisión de escoger un dialecto para la documentación, diccionario o gramática va a tener impacto en los demás y en la futura evolución de la lengua. Ulrike Mosel (2004, p. 42) resume los peligros de siguiente manera:

“Choosing the most vital dialect and giving it the prestige of being the language used in the dictionary or even becoming the standard language may be the ultimate death sentence for other dialects. On the other hand, the choice of a less vital dialect means that the dictionary and the language documentation might not cover the greatest possible range of speech situations”.

Otra dificultad tiene que ver con la ortografía de la lengua. Es natural, ya que las lenguas indígenas no tienen el mismo sistema fonético que el español y justamente los sonidos que no existen en español causan discrepancias al momento de transcribirlos. Los primeros en escribir las lenguas eran con mucha frecuencia misioneros, no lingüistas, y para ellos ésta sólo era una herramienta para sus objetivos. Cada cual escribía entonces a su manera; mientras algunos crearon ortografías muy apegadas al español, otros inventaban sus propios sistemas, y el resultado fue un caos en la ortografía. En algunos casos, el tema de la ortografía ha llegado a convertirse en un asunto político, con diferentes bandos defendiendo diferentes ortografías, sin que exista una solución simple a la situación. Como ejemplo de esta problemática puede servir el pronombre posesivo *mi* - /wija/ en shuar:

wina (Turner, 1992)

viña (Rouby - Riedmayer, 1983)

wiña (Karsten, 1988)

winia (Pellizzaro, 2005; Mejeant Kuja, 2001)

Es evidente que la estandarización ortográfica es beneficiosa para lenguas minoritarias, porque simplifica la circulación de materiales impresos y también el aprendizaje de la lengua. Los lingüistas a veces pueden ayudar en este proceso con la compilación de un diccionario o gramática de prestigio, que luego servirá para establecer un estándar ortográfico.

Las dificultades que surgen para el lingüista acerca del correcto uso de las tecnologías digitales en su trabajo tampoco son nada despreciables. Primero hay que decidir qué medios y formatos de grabación utilizar. En este punto se enfrentan sobre todo dos posturas: o utilizamos los formatos y software frecuentes y más convenientes, o programas de código abierto. Los programas de código abierto tienen la ventaja de que normalmente no surgen nuevas versiones no compatibles con las anteriores y no estamos atados a una licencia de duración limitada. En cambio, los mejores y más convenientes programas suelen ser de pago. Otra dificultad tiene que ver con la manera de archivar a los datos recopilados. Primero tenemos que archivar las grabaciones mismas, y luego los metadata (datos sobre los datos). Un problema es que todavía no existe un medio digital que asegure la conservación de datos a decenas o cientos de años vista, tal como el papel conserva la información escrita. Además, la tecnología y los formatos evolucionan de manera tan rápida que dentro de algún tiempo ya no habrá aparatos para leer datos escritos en soportes antiguos. Consideremos el ejemplo de las microfichas, populares hace no más de 30 años, hoy difíciles de descifrar. De momento la solución a este problema pasa por la complicada conversión constante de medios y formatos, siguiendo el avance tecnológico. Lo positivo es que a disposición de los lingüistas existen archivos profesionales, por ejemplo AILLA (Archive of the Indigenous Languages of Latin America), que se encargan de esta labor.

Otro de los asuntos nuevos, aparte de la tecnología, que surgió en las últimas décadas, versa sobre la ética de la documentación. ¿Tienen los investigadores el derecho de abordar a las comunidades para grabar y compilar materiales que principalmente sirven a sus intereses privados? ¿Qué deberían ofrecer a cambio? La ética de las investigaciones es un tema complicado y lo mínimo que debería hacer cada lingüista es pensar sobre ello, buscar ejemplos positivos e intentar hacer todo lo posible para que la comunidad estudiada tenga algunos beneficios de su trabajo.

3 REVITALIZACIÓN

La revitalización de las lenguas indígenas de América ha sido hasta ahora un tema al que se ha prestado poca atención. Mientras que la documentación en cualquier forma goza de una larga tradición, la idea de ayuda institucional a las lenguas minoritarias es relativamente reciente. Más bien hasta hace poco la voluntad de las clases gobernantes en los países de América ha sido imponer la unidad lingüística, con lo que las lenguas indígenas sufrían opresión. Estas ideologías partían de la idea errónea que podemos resumir en el lema: «un país, una lengua», que se nutre de la falsa creencia de que una persona sólo es capaz de dominar bien una lengua, la lengua materna. Sin embargo, ejemplos de varias partes del mundo (Cataluña, Paraguay) e incluso de Checoslovaquia, comprueban que no sólo algunos individuos, sino países enteros pueden ser bilingües o multilingües. El objetivo de la revitalización de las lenguas amerindias no es entonces priorizar una lengua ante de otra. Sería dar un paso atrás pretender erradicar el español y reintroducir las lenguas indígenas. Lo que se quiere conseguir con la revitalización es el bilingüismo estable, en lugar de un bilingüismo transitorio, que lleva en las generaciones siguientes al monolingüismo español y al abandono de la lengua vernácula.

La razón principal para la revitalización es la creencia de que la diversidad lingüística es beneficiosa para todos, igual que la biodiversidad. Muchos autores (Gumperz, 1982; Kroskrity, 1993; Burke, 1993) discuten la relación entre la lengua y cultura. Entre los primeros y más conocidos que proclamaban la dependencia mutua estaba Edward Sapir (2003, p. 28) cuando escribió: “language does not exist apart from culture”. Aunque se han documentado casos (Brenzinger – Heine – Somner, 1991) de supervivencia de una cultura después de la muerte de su lengua, los sociolingüistas en su mayoría coinciden en que la muerte de una lengua normalmente significa también la muerte de la cultura respectiva. La diversidad lingüística significa a la vez diversidad cultural, y por eso conservar una lengua implica la conservación de una cultura singular que ha evolucionado durante siglos, y que representa toda una visión del mundo diferente a las demás culturas, importantísima no sólo para los descendientes de los hablantes, sino para el resto del mundo que no quiere abocarse a la uniformidad.

A diferencia de la documentación, en el caso de la revitalización, la pregunta crucial es ¿cómo?, y es mucho más difícil de responder. Aunque existen unos pocos casos de revitalización que podemos considerar exitosos, todavía no existen recetas y técnicas que funcionen de manera universal. Hablando de los éxitos de la revitalización, ocupa el primer lugar el hebreo, lengua que renació una vez muerta. Otros éxitos los representa el euskera, y luego el irlandés, welsh, māori y hawaiano. Los últimos cuatro casos representan sólo un éxito parcial. Por ejemplo, en el caso de irlandés, los programas de revitalización consiguieron que las escuelas impartieran esta asignatura y que los estudiantes tuvieran cierto nivel de conocimiento de irlandés, pero desgraciadamente nadie luego utiliza la lengua, ya que no existen situaciones y ambientes donde su uso es obligado. En el caso de las lenguas indígenas de América, la situación es todavía más difícil. Todas las mencionadas hasta ahora tienen el potencial de «lenguas nacionales», mientras que las indígenas normalmente se hablan sólo en comunidades bastante limitadas geográficamente, con unas pocas excepciones como el quechua, aymará y naturalmente el guaraní, que es la única lengua hasta ahora que consiguió el bilingüismo estable.

¿Qué se puede hacer para ayudar a conservar las lenguas minoritarias? Por ejemplo Akira Yamamoto (1998, p. 114) estableció los siguientes nueve factores que contribuyen a la conservación y el desarrollo de una lengua minoritaria:

1. The existence of a dominant culture in favor of linguistic diversity.
2. A strong sense of ethnic identity within the endangered community.
3. The promotion of educational programmes about the endangered language and culture.
4. The creation of bilingual/bicultural school programs.
5. The training of native speakers as teachers.
6. The involvement of the speech community as a whole.
7. The creation of language materials which are easy to use.
8. The development of written literature, both traditional and new.
9. The creation and strengthening of the environments in which the language must be used.

Otro lingüista cuyo enfoque es la diversidad lingüística, Joshua Fishman (1996), insiste en que lo más importante es no interrumpir el paso de la lengua de una generación a la otra. Una vez interrumpida la «inter-generational mother-tongue transmission», la lengua tiene que buscar la ayuda de las instituciones, pero las instituciones normalmente no son capaces de salvar la lengua, porque ésta se aprende de forma primaria en la familia. Aunque algunos programas, como por ejemplo las escuelas de inmersión, han probado cierta eficacia, siempre se trata de un medio de emergencia, y además es bastante costoso. Lo que hace falta entonces es el apoyo institucional a las lenguas, antes de que lleguen al punto de estar severamente amenazadas o moribundas.

4 CONCLUSIÓN

¿Documentar o revitalizar? Una de las respuestas sorprendentes la ofrece Gerrit Dimmendaal (2004, p. 84) cuando dice:

“the main focus should be on the documentation, rather than revitalization, of these endangered languages. [...] Revitalization, in my view, should not be given high priority. When individuals decide to give up their mother tongue, they usually have good reasons for doing so”.

Es cierto que los individuos siempre tienen una buena razón para no transmitir su lengua materna, pero estas razones muchas veces son el resultado de la opresión que han sufrido por utilizarla o las posibilidades económicas que ofrece la lengua dominante. Sea cual sea la razón, la decisión no afecta sólo a ellos mismos sino sobre todo a sus hijos, nietos y todas las generaciones venideras que sufrirán la aculturación y la vida en mitad de una cultura que no es la de sus antepasados, por no hablar de la pérdida de la diversidad en general. Desgraciadamente, si regresamos a los 9 puntos propuestos por Yamamoto, resulta evidente que hay muy pocas lenguas indígenas de América que cumplan la mitad de ellos, y por eso sus perspectivas para el futuro no son idóneas. La labor de documentación es por cierto más fácil, relativamente barata y asequible, y no como la revitalización, que conlleva muchas dificultades. No obstante, las lenguas de América seguramente merecen más atención por parte de los lingüistas, maestros y todos los interesados, y un mayor esfuerzo que el de la mera creación de un museo lingüístico donde se documenten lenguas muertas.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, Peter K. (ed.). 2004. *Language Documentation and description*. vol. 2. London: University of London.
- BREZINGER, Matthias – HEINE, Bernd – SOMNER, Gabriel. 1991. Language death in Africa. In ROBINS, R.H. – UHLENBECK, E.M. (eds.), *Endangered languages*, pp. 19-44. Oxford, new York: Berg.
- BURKE, Peter. 1993. *The Art of Conversation*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- COROMINAS, Joan – PASCUAL, José. 2006. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- DIMMENDAAL, Gerrit J. 2004. Capacity building in an African context. In AUSTIN, Peter K. (ed.), *Language Documentation and description*, vol. 2, pp. 71-89. London: University of London.
- FISHMAN, Joshua. 1996. Maintaining languages: What works? What doesn't? In CANTONI, Gina (ed.), *Stabilizing Indigenous Languages*, pp. 186-197. Flagstaff, AZ: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University. Available at: <<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/conclusion.htm>>.
- GORDON, Raymond G., Jr. (ed.). 2005. *Ethnologue: Languages of the World*, Fifteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Available at: <<http://www.ethnologue.com>>.
- GUMPERZ, John Joseph (ed.).1982. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HABOUD, Marleen. 1998. *Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya-Yala.
- HINTON, Leanne - HALE, Ken (eds.). 2001. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- KARSTEN, Rafael. 1988. *La vida y la cultura de los shuar*. Quito: Abya-Yala.
- KROSKRITY, Paul. 1993. *Language, History and Identity*. Tuscon: University of Arizona Press.
- MEJEANT KUJA, Lucía Filomena. 2001. *Shuar chicham nekatai*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- MITHUN, Marianne. 2006. The Value of Linguistic Diversity: Viewing Other Worlds through North American Indian Languages. In DURANTI, Alessandro (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, pp. 121-140. Malden (MA): Blackwell Publishing.
- MOSEL, Ulrike. 2004. Dictionary making in endangered language communities. In AUSTIN, Peter K. (ed.), *Language Documentation and description*, vol. 2, pp. 39-54. London: University of London.
- PELLIZZARO, Siro - NÁWECH, Fausto Oswaldo. 2005. *Chicham. Diccionario enciclopédico shuar - castellano*. Sucúa, Ecuador.
- ROUBY, Angel - RIEDMAYER, Otto. 1983. *Shuar chicham. Gramática Shuar*. Quito: Mundo Shuar.
- SAPIR, Edward. 2003. Language, Race and Culture. In HARRIS, Roxy – RAMPTON, Ben (eds.), *The Language, Ethnicity and Race Reader*, pp. 28-35. London, New York: Routledge.
- TURNER, Glen D. 1992. Una breve gramática del shuar. *Cuadernos Etnolingüísticos*, no. 19. Quito: ILV.
- YAMAMOTO, Akira Y. 1998. Retrospect and prospect on new emerging language communities. In OSTLER, N (ed.), *Endangered languages: what role for the specialist? Proceedings of the II Conference FEL*, pp. 113-120. Edinburgh: Foundation for Endangered Languages.

EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: PROBLEMAS DE TERMINOLOGÍA Y SU INTERPRETACIÓN

Hana Valešová
Universidad Técnica de Liberec

Resumen

El artículo se enfoca en el sistema educativo español, su estructura, organización, historia, cambios legislativos y la situación actual. Compara la estructura española con el sistema checo con el énfasis en las expresiones no equivalentes, posibles malentendimientos e interpretaciones inexactas.

Palabras clave

Sistema educativo, educación pre-primaria, educación primaria, educación secundaria, educación terciaria, bachillerato, legislación.

SPANISH EDUCATIONAL SYSTEM: PROBLEMS OF TERMINOLOGY AND TRANSLATION

Abstract

The article focuses on Spanish educational system, its structure, organization, history, legislative changes and current situation. It compares the structure of Spanish and Czech educational systems and it shows examples of non-equivalent expressions, and different meanings of some similar expressions.

Key words

Educational system, pre-primary education, primary education, secondary education, tertiary education, legislation.

1 ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA

La primera normativa de carácter educativo - *La Ley de Instrucción Pública* de 1857, llamada *Ley Moyano* - fue tan importante y fundamental que hasta 1970 no hubo otra ley para regulación del sistema educativo. La ley aportó problemas como la intervención de la Iglesia en la educación, el peso de los contenidos científicos en la enseñanza secundaria, la incorporación de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza postsecundaria etc.

Tras la época de Restauración (a principios del siglo XX) inestable política y educativamente se reformarán escuelas normales, la enseñanza secundaria y la universitaria. Las reformas fueron paradas con el golpe militar de Primo de Rivera en 1923, quien se plasmó en la negación de la libertad de cátedra y en reformas en el Bachillerato y en la Universidad.

La nueva Constitución de la Segunda República reconoce una escuela única, gratuita y obligatoria en la enseñanza primaria. El régimen político dictatorial del general Franco rompe con todo lo anterior. Tras 1936 la educación se convirtió en el vehículo transmisor de ideología. La educación llegó ser católica y patriótica.

En los años 50 aparecieron unas modificaciones legislativas para hacer más accesible el elitista Bachillerato. Éste fue dividido en dos niveles: elemental y superior. Además se creó un curso preuniversitario. La expansión económica, la industrialización y la explosión demográfica de los años 60 causaron la indispensable reforma total y profunda del sistema educativo que se llevó a cabo con la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)* de 1970.

La reforma del sistema educativo establecido en por la LGE se inició en 1983 con *La Ley de Reforma Universitaria (LRU)*, a continuación en 1985 se aprobó la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*, cinco años después, en 1990, la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* y en 1995 la *Ley Orgánica de la Participación, la Evolución y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)*.

En los últimos años se aprobaron nuevas Leyes, que modificaron la normativa anterior. En 2001 se aprobó la *Ley Orgánica de Universidades (LOU)* con el objetivo de mejorar la calidad y el desarrollo de la educación universitaria. En 2002 se aprobó la *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP)* que ordena el sistema de formación profesional, cualificaciones y acreditación según las demandas sociales y económicas y que reconoce siguientes modalidades formativas: la Formación Inicial, la Formación continua en las empresas y la Formación Ocupacional. En el mismo año 2002 se aprobó la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)* cuya implantación se pensó realizar hasta el año 2007/08. Las últimas tres Leyes formaban la base del marco legislativo y desarrollaban los principios y derechos establecidos en la Constitución Española de 1978 (artículo 27). El objetivo principal de la LOCE de 2002 fue lograr una educación de calidad para todos.

El nuevo cambio político inició modificaciones en la legislativa. En 2006 se aprobó *la Ley Orgánica de Educación (LOE)* con el fin de clarificar el panorama jurídico derogando tres de las seis leyes que constituían el marco legislativo básico del sistema educativo español: la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE de 1990), la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG de 1995) y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE de 2002).

El calendario de aplicación de la LOE tiene el ámbito temporal de cinco años, desde el curso escolar 2006/07 hasta el 2009/10. Como la implantación tiene el carácter progresivo, los aspectos que no entran en vigor de modo inmediato se regirán por la normativa anterior hasta el momento de su implantación.

El nuevo marco normativo de la enseñanza universitaria establecen la Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 2001, *la Ley Orgánica de modificación de la LOU*, de 2007, y el Real Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, de 2007.

1.2 LA SITUACIÓN ACTUAL

Las etapas del sistema educativo español son siguientes:

- *La Educación Infantil* (hasta 6 años) - esta etapa tiene el carácter no obligatorio.

Las siguientes dos etapas (la Educación Primaria y la Educación Secundaria) forman diez cursos de enseñanza básica que es obligatoria y común a todos los alumnos (de 6 a 16 años).

- *La Educación Primaria* (de 6 a 12 años) - es la primera etapa obligatoria.

- *La Educación Secundaria* (de 12 a 18) - tiene las siguientes etapas: *Educación Secundaria Obligatoria ESO*, y la educación secundaria postobligatoria - *el Bachillerato, la Formación Profesional Específica de grado medio* o las enseñanzas profesionales de Artes Plásticas y Diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio. La Educación Secundaria Obligatoria tiene cuatro cursos académicos (de 12 - 16 años). El título Graduado en Educación Secundaria sirve para acceder al Bachillerato o a la Formación Profesional Específica de grado medio. Para los alumnos que no superen los objetivos de esta etapa se organizan *Programas de Garantía Social* que les permitan incorporarse a la vida activa. *El Bachillerato* dura dos años (de 16 a 18). Actualmente, el Bachillerato se desarrolla en las siguientes cuatro modalidades: Artes; Ciencias de la Naturaleza y la Salud; Humanidades y Ciencias Sociales; y Tecnología. La LOE (2006) establece una nueva ordenación de la estructura del Bachillerato, reduce el número de modalidades de cuatro a tres (Artes; Ciencias y Tecnología; y Humanidades y Ciencias Sociales). La implantación de esta nueva ordenación se realizó en el curso 2008/09 para el primer curso de Bachillerato y en el 2009/10 se realizará para el segundo curso. Al obtener la evaluación positiva en todas las materias de cualquiera de las cuatro modalidades, los alumnos reciben el título de Bachiller con el que pueden seguir los estudios posteriores: universitarios o de Formación Profesional Específica de grado superior. Los alumnos que no superen dichos objetivos reciben un Certificado de Escolaridad, en la que constan los años cursados y las calificaciones obtenidas.

- *La Educación Universitaria* reconoce cuatro tipos de enseñanza.

1. Enseñanzas de primer ciclo (ciclo corto) tienen orientación profesional y los estudiantes obtienen el título Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico

2. Enseñanzas de primer y segundo ciclo (ciclo largo) se organizan por ciclos. El primer ciclo no supone el ciclo completo, entonces tras completar el primer ciclo el estudiante no tiene derecho a obtener ningún título, ni obtiene una cualificación profesional específica. Después del segundo ciclo se obtiene el título de Licenciado Arquitecto o Ingeniero.

3. Enseñanzas sólo de segundo ciclo. Este ciclo de duración de dos años es para los que superan el primer ciclo (corto) o el primer ciclo del ciclo largo.
4. Enseñanzas del tercer ciclo. A este tipo de estudios pueden acceder los Licenciados, Ingenieros o Arquitectos. Tienen dos años académicos y forma de seminarios con el objetivo de especificación en el campo científico, técnico o artístico y de formación en técnicas investigativas. Después de superar los cursos, presentar y aprobar una tesis doctoral se obtiene el título de Doctor.

2 INTERPRETACIÓN DE LA TERMINOLOGÍA

Estudiando y comparando los sistemas educativos de diferentes países nos encontramos con el problema de traducción e interpretación de la terminología. Aunque la mayoría de términos o de expresiones parece ser similar o muy parecida, si no conocemos bien el contenido del término y el contexto en el que se utiliza, fácilmente podemos equivocarnos por mala o inexacta interpretación. La siguiente tabla muestra diferencias entre el sistema educativo español y el checo.

Los sistemas educativos comparados en la tabla 1 se diferencian en varios niveles a pesar de la intención de unificar o aproximarlos en el marco de la Unión Europea. Las diferencias reflejan diferentes ambientes culturales, diferentes experiencias históricas y diferentes tradiciones educativas. En algunos casos también puede variar la calificación según ISCED (International System of Clasification of Education). La tabla 2 muestra ejemplos de posible malentendimiento.

3 CONCLUSIÓN

Tanto las diferencias como las similitudes en la estructura de los sistemas español y checo naturalmente causan problemas terminológicos. Si no tenemos en cuenta la complejidad y el contexto de todo el sistema al que nos referimos, podemos fácilmente cometer errores y consecuentemente causar malas interpretaciones provocadas por traducciones mecánicas.

Año	SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL		SISTEMA EDUCATIVO CHECO	Año			
0	Educación preescolar			0			
1				Educación Pre-primaria	1		
2					2		
3					Educación Infantil	3	
4						Předškolní vzdělávání	4
5							5
6	Educación Primaria	6					
7		Educación obligatoria	7				
8			1.stupeň základního vzdělávání (primární vzdělávání)	8			
9				Povinná školní docházka	9		
10					10		
11			2.stupeň základního vzdělávání		11		
12	12						
13	13						
14	14						
15	15						
16	Bachillerato	Formación Profesional Específica de grado medio	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Střední vzdělávání (sekundární)	16		
17					17		
18	Educación Universitaria (Terciaria)			Povinná školní docházka	18		
19					19		
20					Vysokoškolské vzdělávání (terciální)	20	
.....						

Tabla 1: Los sistemas educativos español y checo

Expresión española	Significado	Expresión checa	Significado	Equivalentes aproximados
EDUCACIÓN PREESCOLAR	Etapa no obligatoria, primera parte de Educación Pre-primaria, realizada entre 0 y 3 años de edad (antes de entrar en una institución escolar) con carácter de asistencia, no es gratuita.	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	Etapa anterior a la educación primaria realizada entre 3 y 6 años de edad (antes de entrar en la escuela), el último curso es obligatorio y gratuito.	EDUCACIÓN PREESCOLAR - no tiene equivalente en checo PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ = EDUCACIÓN INFANTIL
EDUCACIÓN PRIMARIA	Primera etapa de educación obligatoria realizada entre 6 y 12 años de edad en 3 ciclos (cada ciclo es de dos años).	PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	Primera etapa y primer nivel de educación obligatoria realizada entre 6 y 11 años en cinco cursos (dos ciclos)	EDUCACIÓN PRIMARIA → PRVNÍ STUPEŇ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ También se usa PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Segunda etapa de educación realizada entre 12 y 18 en dos niveles: 1. ESO (12-16) - obligatoria 2. Bachillerato o FPE (16-18) - no obligatoria.	SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (STŘEDNÍ)	Etapa de educación realizada entre 15-18 años de edad en 4 cursos. Hasta 16 años de edad obligatoria.	EDUCACIÓN SECUNDARIA = STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ
BACHILLERATO	Etapa secundaria postobligatoria realizada entre 16 y 18 años de edad en dos cursos. Se obtiene el título de Bachiller.	MATURITA	Examen final en la educación secundaria, evaluación general del estudiante.	BACHILLERATO = MATURITNÍ STUDIUM MATURITA = PRUEBA GENERAL DE BACHILLERATO BACHILLER no es BAKALÁŘ, sino ABSOLVENT
DIPLOMADO	Equivale a tres niveles de enseñanza universitaria.	DIPLOMOVANÝ (specialista)	El título no pertenece a la titulación universitaria, sino a la postsecundaria (diplomovaný specialista, DiS.).	DIPLOMADO = BAKALÁŘ

Tabla 2: Comparación de expresiones españolas y checas, sus significados diferentes y equivalentes aproximados.

BIBLIOGRAFÍA

- Boletín Oficial de Estado*. Dostupné na: <http://www.boe.es>
- COMISIÓN EUROPEA. 2008. *Eurybase. La base de datos sobre los sistemas educativos de Europa. Organización del sistema educativo español, 2007/08*. Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/ES_ES.pdf
- Currículo del Bachillerato*. 2001. Madrid: MECED.
- Enseñanzas Mínimas Educación Secundaria Obligatoria*. 2001. Madrid: MECED.
- Eurydice*. Dostupné na: <http://www.eurydice.org>
- KOTÁSEK, Jiří. *Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989*.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. Madrid: MECED 2003.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Dostupné na: <http://www.msmt.cz>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice: Bílá kniha*. 2002. Praha: MŠMT.
- PRŮCHA, Jan. 1999. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál.
- Struktury systémů vzdělávání, profesní přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Španělsko 2003*. Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_ES_CS.pdf
- Školský vzdělávací a informační portál*. Dostupné na: <http://app.edu.cz>
- Školský zákon 461/2004*
- Školský zákon 562/2004*
- VÁŇOVÁ, Miroslava. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. 1998. Praha: PedF UK.

ALGUNOS PROBLEMAS DE LA SINTAXIS DEL ESPAÑOL ACTUAL

Bohumil Zavadil

Universidad Carolina de Praga

Resumen

La ponencia se ocupa de los problemas de representación de las estructuras sintácticas, comparando el procedimiento propio de la sintaxis de dependencias (representación planimétrica) con el generativo (marcador de frase). En estructuras concretas se muestran las ventajas del uno y del otro para la interpretación y explicación de las relaciones sintácticas. La sintaxis de dependencias es apropiada para los primeros pasos en la teoría sintáctica, sobre todo si aspira a hallar modelos de interpretación para todas las estructuras existentes y posibles de una lengua concreta. La sintaxis generativa es más exacta y, por consiguiente, más científica, pero la complejidad de su aparato la predestina más bien para los programas doctorales como método que presupone el conocimiento de la sintaxis de dependencias.

Palabras clave

Sintaxis de dependencias, sintaxis generativa, representación planimétrica, marcadores de frase.

SOME PROBLEMS OF THE CURRENT SPANISH SYNTAX

Abstract

The paper deals with the problems of representation of the syntactic structures comparing the process of the syntax of dependencies (planimetric representation) with the one of the generative syntax (P-markers). The advantages of the one and of the other for an interpretation and explanation of the syntactic relations are demonstrated in specific structures. The syntax of dependencies is appropriate for the first steps in the theoretical syntax, especially when it aspires to find the models of interpretation of all existing and possible structures of a natural language. The generative syntax is more exact and therefore more scientific, but the complexity of its apparatus predestinates it rather for the doctoral programs which presuppose the knowledge of the syntax of dependencies.

Key words

Dependency syntax, generative syntax, planimetric representation, P-markers.

En los últimos decenios se han destacado, en la teoría de la sintaxis, tres enfoques fundamentales:

1. Sintaxis de las dependencias
2. Sintaxis de las valencias
3. Sintaxis generativa

En la sintaxis española se ha desarrollado y aplicado sobre todo el primero y el último de estos procedimientos. La sintaxis de las valencias no es de uso universal, pero hay lingüistas que le han dedicado la atención debida (Valerio Báez San José – Universidad Carlos III de Madrid). En la sintaxis checa hubo un período en que se ponían muchas esperanzas en las valencias como un enfoque nuevo de interpretación (prof. Jiří Novotný de Ústí nad Labem), pero al final se ha llegado a la conclusión de que no se trata un enfoque radicalmente distinto del de la sintaxis de dependencias. Primero, porque los dos enfoques parten de las ideas de Lucien Tesnière, y, segundo, porque la diferencia consiste solo en el ángulo de visión: la sintaxis de dependencias analiza los enunciados ya realizados en el habla y construye un aparato para su interpretación; la sintaxis de valencias concibe, a su vez, los enunciados desde el punto de vista de su creación, formulación, producción (Josef Hrbáček).

En lo que se refiere a las posibilidades explicativas de la sintaxis de dependencias y de la generativa, la comparación de unos cuantos ejemplos nos hará ver que, aunque su fundamento sea tan distinto, cada una de ellas tiene sus ventajas y sus desventajas, sobre todo en la enseñanza de la sintaxis.

Hablando en términos generales, podemos decir que la *sintaxis de dependencias* es buena para la enseñanza porque es capaz de dar una interpretación sintáctica a todos los enunciados posibles de una lengua natural por medio de un aparato relativamente simple y parcialmente conocido de la enseñanza secundaria. Su representación planimétrica ayuda al estudiante a comprender los fundamentos de las relaciones sintácticas, de su estructuración y jerarquización.

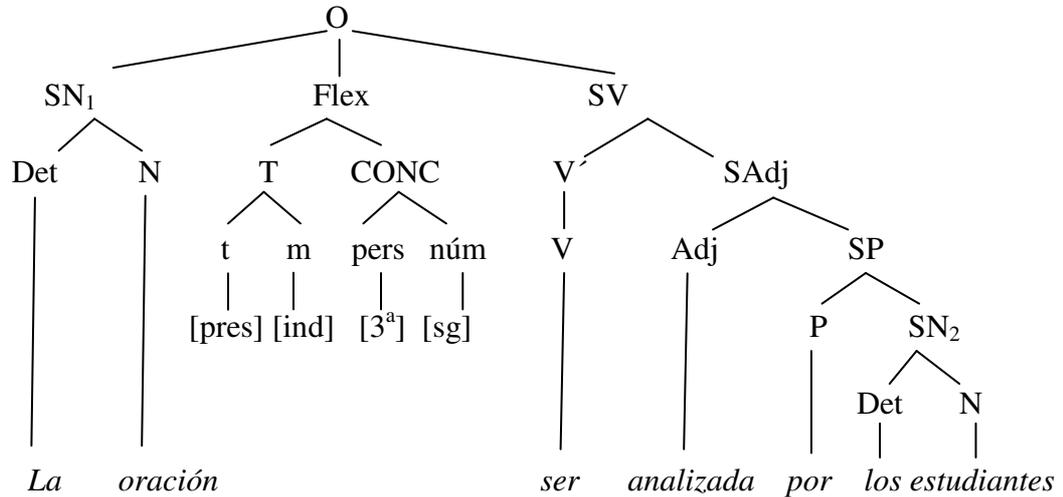
La *sintaxis generativa*, a su vez, es más exacta y más científica, porque tiene fundamento lógico-matemático, pero su aparato descriptivo es demasiado complicado y requiere un estudio largo y profundo de los mismos principios del método. Además, todavía está en proceso de creación y no se ha descrito por medio de él ninguna lengua natural en su totalidad y, aunque se hiciera, excedería con mucho las capacidades de retención de la mente individual. O sea, es buena para los ordenadores como un procedimiento técnico realmente científico y explícito, pero no para hacer comprender el funcionamiento del sistema lingüístico. La ventaja científica que tiene consiste en su carácter explícito, exacto y unívoco, en tanto que la sintaxis de dependencias mezcla las características puramente sintácticas con las semánticas y es bastante intuitiva. Son diferentes también los puntos de partida y los procedimientos técnicos: la sintaxis generativa descompone la totalidad del enunciado (*sentence*) en constituyentes inmediatos, lo que permite modelar la estructura interna (profunda) de cualquier enunciado real o posible; la sintaxis de dependencias atiende más al carácter mental del lenguaje, y aparte de las relaciones sintácticas y semánticas muestra a su manera las relaciones existentes entre la mente humana y el lenguaje, por una parte, y las que existen entre el lenguaje y la realidad, por la otra. Es menos formal, centra la atención en el contenido representado por los elementos sintácticos en tanto funciones desempeñadas por diferentes clases de palabras. Además de ser intuitiva, tiene sus límites en la interpretación de las estructuras oracionales, porque a veces nos conduce a más de una solución sin que su aparato nos ayude a decidir cuál de ellas es la más fiel.

He aquí unos breves ejemplos a título de ilustración:

I LA VOZ PASIVA

La oración es analizada por los estudiantes.

Representación generativa:



O oración

SN sintagma nominal

Det determinante

N nombre (sustantivo)

Flex categoría que adscribe al verbo diferentes nodos para obtener las propiedades gramaticales características del verbo en cuestión

T (tense) categoría que reúne las categorías morfológicas (predicativas) del VF.

CONC (concordancia) categoría que reúne las categorías morfosintácticas (actualizadoras) del VF.

t tiempo verbal

m modo verbal

pers persona del VF

núm número del VF

pres presente

ind indicativo

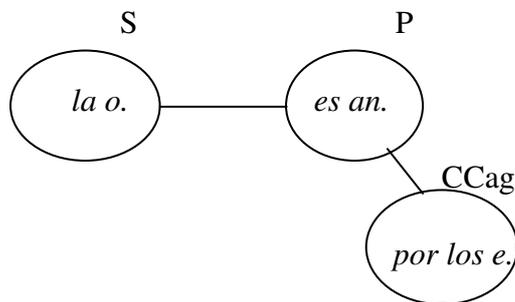
3^a tercera

sg singular

Toda palabra que aparece en la oración es un constituyente y entra en relaciones sintácticas. El diagrama arbóreo (marcador de frase) señala por medio de sus nodos y ramas los constituyentes inmediatos de los distintos niveles de la estructura profunda (categorías) hasta llegar a los *símbolos terminales*, que permiten, al aplicárseles las reglas de representación fonética, construir la *estructura superficial*.

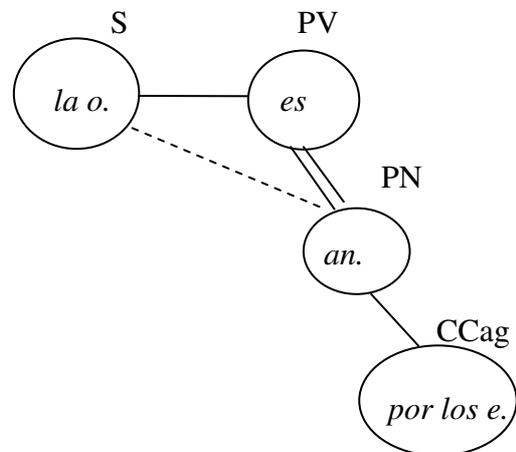
Representación planimétrica:

A:



La forma pasiva del verbo finito se concibe como categoría morfológica analítica y, por consiguiente, como un predicado complejo (P)

B:



La forma pasiva del VF se concibe como una construcción sintáctica con predicado verbonominal (PVN)

Las dos interpretaciones (A y B) son posibles, porque hay argumentos en favor de ambas. Por una parte, somos conscientes de que *es analizada* es una de las formas morfológicas (analíticas) del verbo *analizar* (voz pasiva). Por otra, la pronominalización predicativa (*lo es*) es igual a la de *La oración es interesante*, donde se trata de predicado verbonominal (PVN). Entonces hay que acudir a las oposiciones del tipo *El chico es distraído. :: El chico es distraído constantemente por sus compañeros. (→ Lo es.)* Aunque en los dos casos sea permisible la pronominalización *lo es*, que nos conduce a la interpretación sintáctica de la estructura, en el segundo notamos que es concebido como voz pasiva, en tanto que el primero es un PVN. Y esto se manifiesta también en la traducción al checo: 'Chlapec je roztržitý' :: 'Chlapec je neustále rozptylován svými spolužáky.' O bien: *Los precios son elevados (elevados es sustituible por altos). :: Los precios son elevados constantemente por el gobierno (elevados no es sustituible por altos).* Se ve que aquí la interpretación de dependencias nos conduce legítimamente a dos interpretaciones distintas, en tanto que para la generativa se trata en los dos casos simplemente de la secuencia de reglas:

1. $SV \rightarrow V' + SAdj$
2. $V' \rightarrow V$
3. $SAdj \rightarrow Adj (+ SP)$

Es decir, se trata de verbo (copulativo) + adjetivo (predicativo).

Podemos concluir, pues, diciendo que el aparato descriptivo de la sintaxis de dependencias es aquí más fino, más exacto que el generativo.

II CONSTRUCCIONES FACTITIVAS Y PERMISIVAS

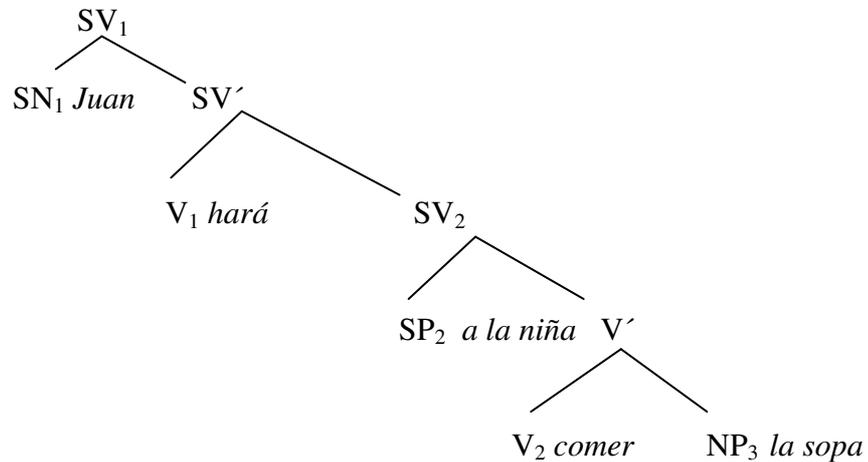
Juan hace a la niña comer la sopa. :: Juan deja a la niña comer la sopa.

Significado factitivo

Significado permisivo

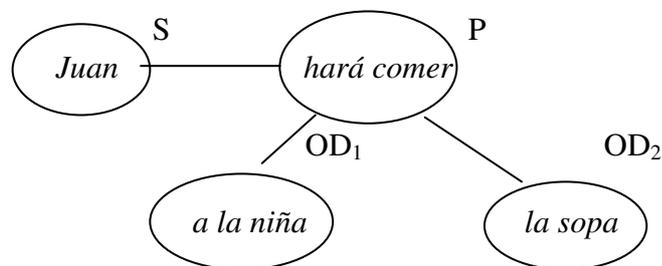
Estructuras ditransitivas (dos OD: uno externo, otro interno)

Representación generativa:

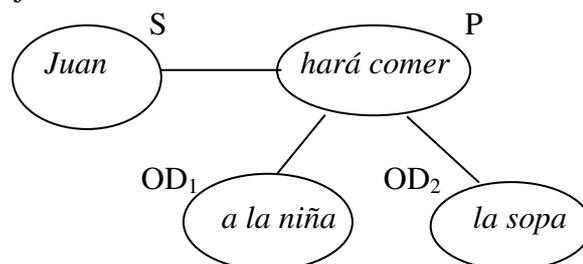


En cambio, en la gramática funcional consideramos la frase *hará comer* como un solo predicado complejo y la interpretación se relega a la esfera de la morfología (una de las formas analíticas de expresar la categoría de *carácter de la acción verbal*).

Representación planimétrica:



La representación planimétrica, en su concepción clásica, no es capaz de expresar adecuadamente la realidad de que el OD₁ (*a la niña*) es externo con respecto al predicado complejo *hará comer*, en tanto que el OD₂ (*la sopa*) es interno, subordinado solo al infinitivo *comer*. O, mejor dicho, solo bajo la influencia de la representación generativa se nos ocurre diferenciar gráficamente los dos objetos:



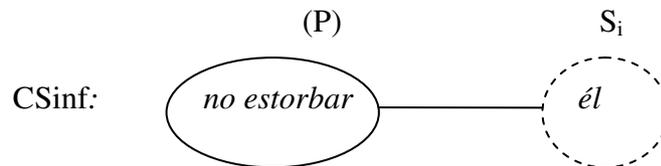
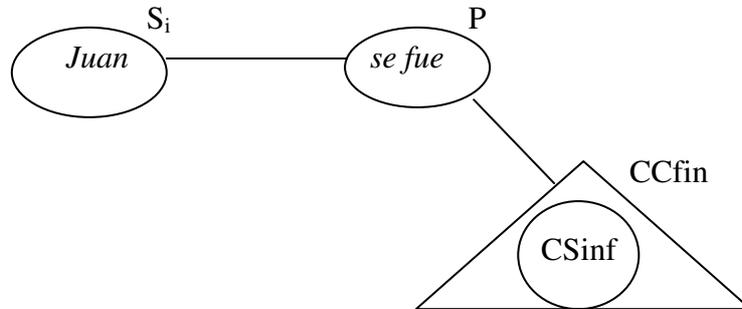
El aparato generativo se muestra aquí como más exacto.

III CLÁUSULAS SEMIPREDICATIVAS

La representación generativa hace ver mejor las construcciones incrustadas que la planimétrica.

Representación planimétrica:

Juan se fue para no estorbar.

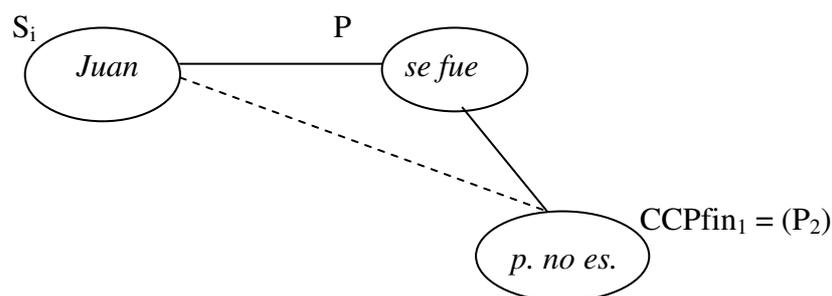


(P) semipredicado

S_i sujetos referencialmente idénticos

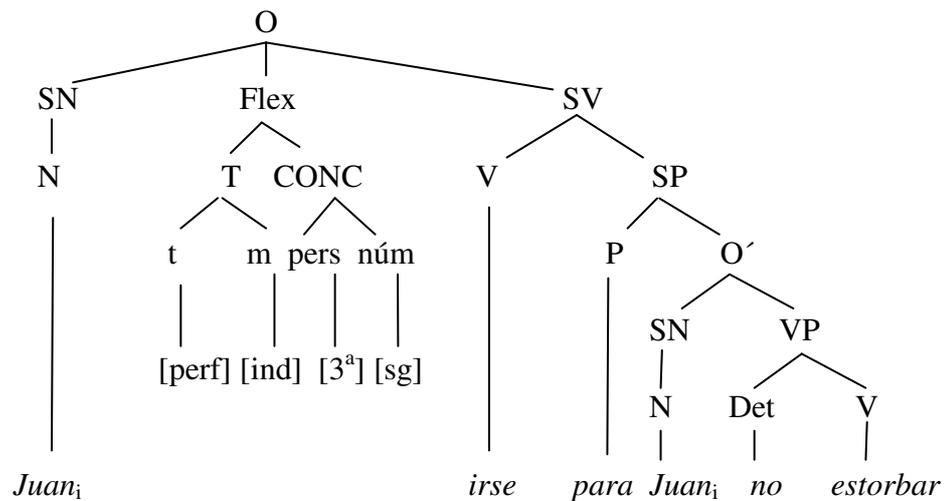
Bajo la influencia de la sintaxis generativa tratamos aquí la cláusula semipredicativa análogamente a la estructura de la oración. Más verídica sería la representación siguiente, que supone un elemento híbrido, a saber, un *complemento circunstancial predicativo de finalidad*:

$CCPfin_1 = (P_2)$.



¿Por qué CCP? Porque semánticamente se trata indudablemente de CCfin. (¿Con qué fin se fue Juan?) Al mismo tiempo, el infinitivo implica una relación sintáctica doble: se subordina directamente al predicado *se fue* y al mismo tiempo se relaciona interiormente (en la estructura profunda) con el sujeto *Juan*. (¿Para no estorbar quién? Para no estorbar Juan.) En la cláusula absoluta, los dos sujetos (S_1 y S_2) hasta pueden ser diferentes: *Al irse Juan, Lucía se fue también.* – *De irse Juan, Lucía también se iría.* – *Lucía se fue por haberse ido Juan.* – Etc.

Representación generativa:

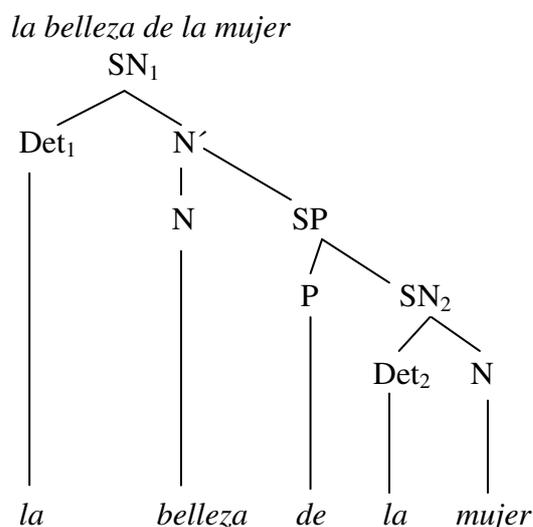


La representación generativa expresa explícitamente la incrustación de la cláusula semipredicativa en la oración, así como la fórmula $S_1 = S_2$ y el hecho de que la estructura semipredicativa es análoga a una estructura oracional, de la que difiere solo por el hecho de no expresar las categorías predicativas de tiempo y modo ni las categorías actualizadoras de persona y número. Bajo la influencia de la representación generativa hemos pasado de la segunda representación (híbrida) a la primera (unívoca). Si la primera es más fiel a la realidad lingüística (las categorías se compenentran), la segunda significa una interpretación más sencilla y sintácticamente unívoca.

IV EL ARTÍCULO EN EL SINTAGMA NOMINAL

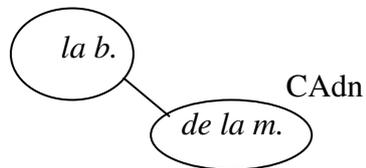
De la misma manera, la representación generativa de un sustantivo con artículo hace ver como un artículo puede referirse a todo el sintagma (Det_1) y otro a un sustantivo subordinado (Det_2), en tanto que la representación funcional nos presenta el artículo siempre como parte de una forma morfológica sintética del sustantivo.

Representación generativa:

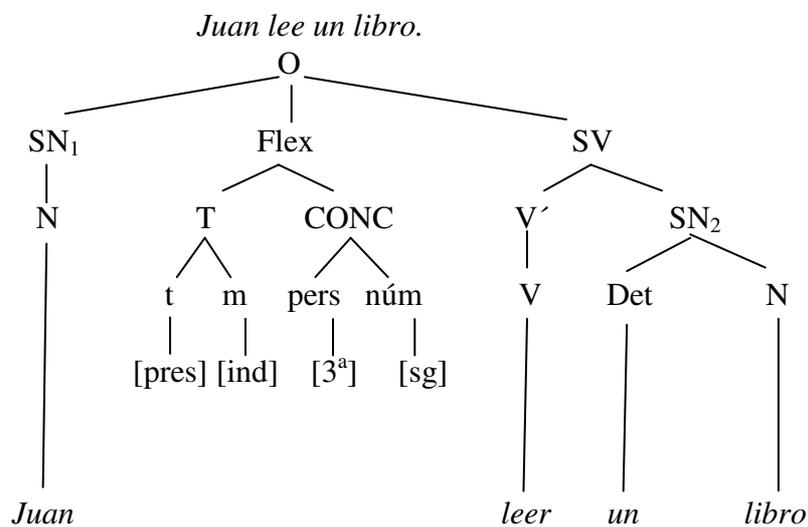


En la concepción de dependencias tratamos el artículo como categoría gramatical del sustantivo: a diferencia de otros determinantes no lo consideramos complemento adnominal (CAdn), porque carece de significado conceptual.

Representación planimétrica:



Podemos concluir constatando que la representación generativa tiene sus ventajas, sobre todo para representar la incrustación de una estructura en otra, pero, por otra parte, al no operar con los elementos de la oración, representa un sujeto, un objeto directo, un complemento predicativo, etc. simplemente como SN. Aparentemente reduce las funciones de los elementos sintácticos a la mera posición en la cadena hablada, pero un estudio detenido del marcador frasal nos revelaría que, aunque no denomine explícitamente estas funciones, es capaz de distinguirlas dentro de la estructura profunda (el SN correspondiente al sujeto es dominado directamente por la oración – O, mientras que el que corresponde al objeto directo, es constituyente de la categoría de verbo – V):



Todo es cuestión de enfoque, de aparato conceptual y de terminología.

BIBLIOGRAFÍA

- BÁEZ SAN JOSÉ, Valerio. 1975. *Introducción crítica a la gramática generativa*. Editorial Planeta.
- BÁEZ SAN JOSÉ, Valerio. *Fundamentos críticos de la gramática de dependencias*. Madrid, Editorial Síntesis.
- HADLICH, Roger L. 1975. *Gramática transformativa del español*. Madrid: Gredos.
- HAEGEMAN, Liliane. 1991 (1994²). *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford UK – Cambridge USA.
- HAIČOVÁ, Eva; PANEVOVÁ, Jarmila; SGALL, Petr. 2002. *Úvod do teoretické a počítačové lingvistiky. I. svazek – Teoretická lingvistika*. Praha: Karolinum.
- HERNANZ, María Lluís – BRUCART, José María. 1987. *La sintaxis. (I. Principios teóricos. La oración simple)*. Barcelona: Editorial Crítica,
- HRBÁČEK, Josef a kol. 1987. *Mluvnické rozbory a cvičení v češtině*. Skripta FF UK. Praha: SPN.
- HRBÁČEK, Josef. 1994. *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha, Trizonia.
- NOVOTNÝ, Jiří. 1984. *Nástin syntaktického popisu češtiny (na základě valenční teorie)*. Skripta pro posl. pedagog. fakult. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta.
- SGALL, Petr et al. 1986. *Úvod do syntaxe a sémantiky*. Praha, Academia.
- ŠMILAUER, Vladimír. 1958 (dotisk 1964 a další) *Učebnice větného rozboru*. Skripta FF UK. Praha: SPN.
- TESNIÈRE, Lucien. 1994. *Elementos de sintaxis estructural, I-II*. Madrid: Gredos.
- ZAVADIL, Bohumil – ČERMÁK, Petr. 2008. *Sintaxis del español actual*. Praha: Karolinum.

ALTER EGO EN LA NARRATIVA DE JOSÉ MARÍA MERINO

Helena Zbudilová

Universidad de Bohemia del Sur en České Budějovice

Resumen

El estudio sale del análisis de cuentos fantásticos incluidos en seis obras del escritor español José María Merino que fueron publicados desde 1990 hasta 2005. Trata del auténtico personaje del profesor Eduardo Souto que se ha convertido en alter ego de su creador y su origen, carácter y evolución en la narrativa del autor.

Palabras clave

Alter ego, narrativa española, J. M. Merino.

ALTER EGO IN JOSÉ MARÍA MERINO'S PROSE

Abstract

The study proceeds from analysis of fantastic stories written by a contemporary Spanish author J. M. Merino (they were published in six storybooks from 1990 to 2005). It deals with the origin, attributes and development of professor Souto, an authentic hero of Merino's prose, which has become the author's alter ego.

Key words

Alter ego, Spanish prose, Merino.

1 INTRODUCCIÓN

La noción *alter ego* (del latín *otro yo*) fue formada y utilizada originalmente en el campo de la psicología y psiquiatría al principio del siglo XIX. En teorías científicas designaba a otro mismo, a una segunda personalidad o persona en una persona. En la psicología analítica de C.G. Jung el término responde a la concepción de una *sombra* (Lurker, 2005, p. 20). En la literatura este término se utiliza preferentemente para demostrar que se trata de una persona de la ficción que responde desde el punto de vista psicológico al autor de la obra. Es decir, a través del alter ego el escritor puede describir su vida interna llena de emociones personales y profundizar sus propias opiniones. Así el autor puede compartir con uno o unos de sus personajes literarios lo que le gusta, lo que le molesta o lo que le da miedo; toda la escala de sus sentimientos e impresiones, deseos, ansías, problemas, temores etc. El alter ego puede realizar de tal manera lo que el escritor pasa o lo que quisiera pasar - sus ilusiones, imaginaciones eliminadas e irrealizables, ideas fijas – o puede reaccionar a varias situaciones de la vida cotidiana. Se puede decir que el alter ego designa a un doble numinoso.

2 EL PERSONAJE DEL PROFESOR SOUTO

José María Merino señaló en una entrevista de la revista *Leer* que el escritor es el "solitario que inventa mundos paralelos y trabaja siempre en el borde mismo del desdoblamiento, pues debe ser a la vez él y los personajes que imagina" (Merino, 1996: p. 20). En la narrativa de Merino aparece un personaje que podría ser comprendido como el alter ego de su creador. Se trata del profesor Eduardo Souto, una persona extraña y excéntrica, que transmite intensamente las ideas de su autor. Con su arte de narrar Merino alcanzó en el caso de este personaje literario que Souto se convierte en un auténtico personaje. Desde la perspectiva cronológica el personaje del profesor Souto apareció por primera vez en el libro de cuentos "El viajero perdido" (1990) en el cuento *Las palabras del mundo*. El nombre original de este personaje fue Carlos Granda. Ya que Merino publicó en 1987 una serie de relatos en el periódico *El País* y pronto conoció que realmente había existido el verdadero profesor – lingüista del mismo nombre y apellido, denominó nuevamente a su personaje Eduardo Souto. En la narrativa de Merino Souto es el profesor universitario de la lingüística de un gran prestigio que se dedica plenamente a la actividad investigadora orientada a la problemática de las palabras. Las palabras son para él, de acuerdo a la nueva concepción de la teoría de Saussure, los medios de la creación de la realidad. En este relato los signos lingüísticos poco a poco pierden su sentido. Sucede que los sonidos de la naturaleza los sustituyen o les quitan el valor semántico a estos signos lingüísticos. Souto piensa que empieza a perder la razón y volverse loco porque no es capaz de escuchar y comprender las voces del lenguaje, y pierde así su capacidad de hablar. Comunica con los estudiantes en la forma escrita porque solamente en las palabras escritas se esconde lo esencial de las cosas. Esta idea culmina en el momento cuando Souto menciona: "Sólo lo escrito existe" (Merino, 1990, p. 18). En esta frase se esconde uno de los modelos narrativos de Merino. Usando este modelo el autor manifiesta que lo escrito – la literatura – sustituye la realidad porque existe la relación ontológica entre la lengua y la realidad. A continuación Souto pierde la capacidad de la expresión escrita, es decir, olvida las letras, lo que él mismo reproduce como su dejar de existir. A este punto temporal decide, abandona su coche en la "Costa de la muerte" y se dispersa. Deja de vivir, porque perdió la memoria y así también su identidad. Sólo unas huellas extrañas se quedan en la playa:

"El automóvil llevaba seis o siete días allí, estacionado al borde del sendero, en posición ligeramente oblicua. Las llaves del incendio estaban colocadas en su sitio. Sobre el asiento contiguo al del conductor se encontraban los cuadernos, un billetero con veinte pesetas, algo de calderilla, un paquete de pañuelos de papel y un talonario con cheques de gasolina. En el lugar del conductor había ropa. Y era precisamente la disposición de la ropa lo que había extrañado al cabo, hombre que aparentaba no tener demasiada capacidad de sorpresa...

Los zapatos, colocados simétricamente en el suelo según la postura lógica en unos pies calzados – el izquierdo a la izquierda y el derecho a la derecha – tenían sus cordones cuidadosamente anudados. Dentro, y a lo largo de cada zapato, los calcetines estaban extendidos desde la puntera, e insertas las mangas respectivas en la correspondiente abertura inferior de cada pernera del pantalón, que tenía cerrada la cremallera de la bragueta y el cinturón abrochado. Dentro del pantalón, colocado en la misma forma que debe mantener vistiendo un cuerpo, había un calzoncillo, y, a partir de la cintura, aunque reposando en el respaldo, se extendía una camisa abotonada, cuyos faldones se refugiaban en el pantalón. Dentro de la camisa apareció una cadena de plata, con la placa del cuello, indicativa de su nombre y grupo sanguíneo.

Dijo el cabo que las ropas, ordenadas como si vistiesen a una persona – aunque era evidente que no había nadie dentro – y sin volumen que las diese forma, recordaban sin embargo vagamente un ademán humano" (Merino, 1990: pp. 42-43).

En este cuento Merino sigue desarrollando la teoría medieval de los filósofos nominalistas que postularon que las nociones generales no significan nada en la realidad porque existen solamente en la mente humana y en la lengua. Souto aplica las ideas del nominalismo extremo y todas las nociones (no sólo generales) considera como los tonos vacíos. Influidó por una gran metamorfosis, Souto acaba de vivir en la forma física, y se convierte en un ser invisible.

En el cuento *Del Libro de Naufragios* el profesor Souto figura en el segundo plano como el personaje secundario. El narrador describe varios encuentros con Souto. El profesor está caracterizado como una figurita excéntrica y extravagante del aspecto exterior del viejo Robinsón. No trabaja en la Universidad ya pero vagabundea por la costa de la Galicia. Al principio investiga los sonidos de las olas, intenta identificar los básicos elementos acústicos de la lengua de las olas. Más tarde observa las señas de las rocas, analiza los esquemas gráficos idénticos de los peñascos e intenta descubrir su lengua secreta. Lentamente entiende que la materia anorgánica domina todo:

"Mas un día se me ocurrió una idea terrible: que había sido el instrumento quien había encontrado una mano, y no al revés... Convirtiéndose en el instrumento, ese pedazo de materia inanimada, inorgánica, incapaz de esta palpitación a que nosotros pertenecemos, había conseguido comenzar a participar en la historia de las cosas vivas... Así fui sospechando que lo inorgánico nos ha venido utilizando, de manera cada vez más compleja, para organizarse" (Merino, 1990, pp. 149-150).

Souto alcanza descubrir intuitivamente el lenguaje de las cosas. La existencia de esta lengua confirma la autonomía del mundo anorgánico. Al descubrir el sistema secreto de la comunicación, las cosas se sublevan:

"Las cerraduras comenzaron a estropearse hace ya tiempo, dejándome a menudo encerrado en las habitaciones. Las ollas se desportillan y cuarteán sin razón alguna. Los vasos estallan en mi mano. Se estropea el paso de la luz dos o tres veces cada noche. A veces, la casa misma se bambolea, como los efectos de un terremoto.

Intenté mecanografiar mi ensayo, pero las teclas no me obedecen y el carro corre sin motivo. Otro diría que la casa está embrujada, pero yo conozco la verdad. Y sé que, si no he sido destruido aún, es por la virtud de mi insignificancia. No se me teme lo suficiente. Pero soy objeto de continuas molestias, engorros y hasta burlas." (Merino, 1990: p. 151).

Souto desea irse a la selva, al seno de la materia orgánica, y, alejarse de todas las cosas y aparatos. Por última vez el narrador se encuentra con Souto en Madrid donde le descubre entre los grupos de los vagabundos y mendigos. Souto explica que el viaje no pudo realizar porque por todas las partes le había perseguido el desastre – unos incendios y descarillamiento de trenes. También en la capital su presencia evoca problemas – p.ej. las escaleras mecánicas se bloquean, los semáforos no funcionan, etc. Souto da mala sombra al narrador también – la máquina de escribir y el ordenador se niegan a escribir la introducción de su obra "Del Libro de Naufragios" intentada como libro en homenaje a Souto. La salida de esta situación la forma la lengua que con sus nociones determina la realidad y la define. El lenguaje del mundo presupone otra realidad la que no conocemos porque no comprendemos sus señales. En este cuento lo fantástico que sale de la reanimación de lo anorgánico se convierte en el instrumento eficaz de transmisión de la posibilidad de este segundo mundo.

En el libro de cuentos "Cuentos del Barrio del Refugio" (1994) el personaje del profesor Souto aparece en el cuento *Signo y mensaje*. Souto como un vagabundo excéntrico y mítico desdeña logros y comodidad de la civilización. No quiere estar ligado por las cosas. Quiere ser libre y liberado como el aire, estar fuera de la vanidad y la necesidad de este mundo, fuera de la pompa académica y el odio.

Souto expresa la antipatía hacia la lengua humana e intenta descifrar las señas de la naturaleza. Quiere ir "detrás" de estos señas que forman otro mundo, otra realidad. Dice que todo tiene sus leyes y reglas y todo esto son esencialmente las señas y los recados. Investiga el origen de los cuadros atípicos que contienen letras de las lenguas exóticas. Ya no se interesa por la semántica lingüística pero por otro tipo de la semántica general que se centra en la interpretación de los "graffiti".

A Souto le fascina el esquema circular formado por dos ruedas, estando una en el interior de la segunda. Los mismos modelos encuentra en dos muros del metro, los dos huelen como ámbar y tienen la cara de terciopelo. Souto explica que se trata de un mandala:

"Un mandala es una ventana abierta al punto en que se juntan lo disperso y lo unitario, lo confuso y lo claro, lo imaginario y lo real..." (Merino, 1994: p. 557).

Por la noche Souto llama al amigo Moya (al narrador de la historia) y le descubre un misterio – Souto es la persona a quien está dirigida la noticia del mandala -. Tiene que irse, es decir, al breve tiempo unas personas van a visitarle y llevarle consigo. Esto significa que los dos, Souto y Moya, no se verán nunca ya. Sucede que Souto con el gato en las manos desaparece en la calle en una neblina. Se desvanece. En el muro de la editorial queda solamente una señal negra formada por las letras I y V. Moya la toca y conoce que la señal es húmeda. Nadie alcanza borrar la única y última huella de Souto.

En el personaje singular de Souto Merino creó el personaje del viajero que siente la existencia de la pura verdad y la busca. Su modo de la búsqueda se basa en el abandono de la sociedad y en la propia investigación, regido por el deseo permanente de conocer y comprender. Conoce así el mundo visible de los signos y formas que para la mayoría de los hombres es inalcanzable, invisible e inexistente. En el sentido cabalístico "sabe, quiere, se atreve, calla (no quiere publicar nada), tiene palabra, tacto y el signo también". En todos los animales ve a los seres vivos e inteligentes. Cuando les da el nombre propio (p.ej. a los gatos),

los hace visibles, los libera y les da su propia identidad. Souto desprecia la poesía pura porque las palabras de esta poesía ya se encuentran en formas y tonos de la naturaleza. La verdadera poesía pura, según Souto, se basa en el pasar de la existencia consciente. Por eso todo lo escrito es así artificioso, sin sentido y valor.

Es decir, Souto es el personaje quijotesco que se encuentra entre el rayo de luz e ilusión. Su desaparición fantástica no se puede explicar desde el punto de vista típico de nuestro mundo:

"-Adios, amigo Moya, bondadoso editor. Yo ya he encontrado mi signo y ojalá tu encuentres el tuyo alguna vez. No se te ocurra reeditar mis poesías y gracias por todo. Me llevo a Derri, lo cuidaré bien.

Con asombro creciente, que le dejó paralizado y sin fuerzas hasta el amanecer, Moya vió cómo el lugar en que se encontraba Souto, en el perímetro de varios metros, iba haciéndose opaco y ocultando su figura, hasta que el espacio quedó sustituido por un gran bloque blanquecino que luego se oscureció hasta transformarse en un enorme bulto alargado de aspecto nebuloso. Moya intentó tantear aquella masa compacta pero no se lo permitió la invisible fuerza disuasoria. Luego el gran cúmulo oblongo se desplazó lentamente hasta la pared frontera a la de la casa donde estaba la editorial y fue incrustándose en ella lentamente, hasta desaparecer, dejando la calle vacía.

Sobre el muro en que se había sumido el enorme paralelepípedo brumoso quedó impresa una pintada grande, un signo negro que podía representar dos letras mayúsculas: una *i* griega invertida, con una *u* en posición normal superpuesta a la parte superior del rasgo vertical, formando la figura de un tridente con el extremo interior bifurcado. Sobre el signo había otro más pequeño que podría recordar la vírgula superior de la ñe si no tuviese un extremo mucho más ancho que el otro" (Merino, 1997: pp. 561-562).

También los signos del metro quedan para la mayoría de los habitantes unas señales desconocidas las que pueden comprender solamente los bomberos.

En la obra "Días imaginarios" (2002) en el cuento *Música del futuro* el profesor Souto investiga la relación entre el escribir y la música. Pone en música algunas obras literarias de los autores españoles (p.ej. de Quevedo y Bécquer) y postula que después de la grabación del texto de la novela, ésta se transformara. Esta transformación será una de las formas de la música del futuro. En el cuento *La sombra en el umbral* el profesor Souto narra e interpreta el cuento "La sombra" escrito por Andersen. En el relato *Un autor caprichoso* Souto toma notas para su artículo sobre Borges y Cervantes. En el cuento *Decapitación de Sherezade* Souto reflexiona sobre la relación entre el autor y el lector. Los textos que no son leídos terminan en el mundo de los fantasmas. El autor sin el lector es desafortunadamente también Herman Melville porque "El silencio de Melville es la decapitación de Sherezade" (Merino, 2002: p. 192).

En el cuento *Sueño y memoria* Souto explica que Lucrecia de León fue una soñadora. Reflexiona sobre el verbo "recordar" que en los tiempos remotos significaba "despertar al soñador" y también sobre el verbo tesoro ("sueño").

En el volumen de cuentos "Cuentos del libro de la noche" (2005) en el cuento *La cuarta salida* el profesor Souto sale de la investigación de los documentos que encontró en Toledo. Revela que el último capítulo de la segunda parte de Don Quijote había cambiado por un sacerdote. Y así los molinos del viento se convirtieron en los monstruos verdaderos, el

protagonista se casó con la doña Dulcinea de Tolosa y fundó así el linaje de los caballeros errantes que deben salvar al mundo.

En la obra "Cuatro nocturnos" (1999) en el cuento *La Dama de Urz* el profesor Souto actúa como el protagonista de un entendimiento extraordinario que se desarrolla en una aventura rara. Al principio el personaje reflexiona sobre su anterior locura y rechaza otra búsqueda de los valores. Lo que le provoca de inmediato para profundizar en su reflexión es el cambio de la identidad de su nombre. Está considerado otra persona, primero el señor Ribaldo, más tarde el doctor Petrollabis. Estas identidades se les proponen los engañadores que quieren vender el cuadro "La Dama de Urz". Souto comprende que la relación entre el nombre y la identidad es la misma como la relación entre el significante y el significado. Souto comenta la relación entre estos dos tipos de los signos en su comentario sobre el arte. Reflexiona que el director artístico es un lingüista y que los cuadros, las estatuas y otras obras artísticas son otras palabras del mundo (Merino, 1999: p. 118).

En el cuadro "La Dama de Urz" figura una mujer que empieza a pronunciar una palabra. Para Souto esta palabra es la "palabra absoluta", es decir, la palabra que trae el valor a todas las cosas. Es la única palabra verdadera, el llamado valor definitivo que no contiene ninguna bifurcación que podría romper el valor del resto de otras palabras:

"La imagen de un rostro femenino llenaba casi el cuadro, que acaso era fragmento de una pintura mayor, pero en la expresión de los ojos y en el gesto de los labios había el anticipo de un movimiento, como si el rostro del retrato estuviese a punto de hablar...

No era capaz de imaginar con qué letra o sílaba iba a empezar a decirse aquel vocablo, pero presentía que la palabra que el rostro estaba a punto de pronunciar era la más importante de cuantas podían ser pronunciadas, la que abarcaba y recogía a todas las demás. Y comprendió que, por primera vez en su vida, se enfrentaba al único signo, también indescifrable, que no podía sin embargo destruirle, pues era el signo, a punto de ser expresado, que podía dar sentido y plenitud a todas las cosas" (Merino, 1999: pp. 122-123).

En el cuento hay muchas reflexiones de Souto sobre la lengua que debido a la principal línea de narración son secundarias. En la historia aparece por primera vez la voz interior de Souto, que se llama Soutín. Se trata de un "residuo vivo" de la época tenebrosa de la vida de Souto cuando las palabras pronunciadas se habían convertido en los sonidos singulares. Souto podría volverse loco pero al mismo tiempo le salvó el descubrimiento de su habitante interior y su portavoz invisible, que había escondido en su imaginación.

En la obra "Cuentos de los días raros" (2004) el profesor Souto aparece en el cuento *Celina y Nelima*. Vive felizmente en la pareja con su ex estudiante Celina y empieza a colaborar con un grupo de investigadores y artistas. Juntos trabajan en un programa de la inteligencia artificial, en el proyecto nombrado Nelima. Souto trabaja como un poseso. Pasa horas y horas delante del ordenador, y casi pierde razón por la técnica moderna. Mientras tanto Celina comienza a celar a la mujer virtual. Primero intenta hablar con Nelima pero no conoce la palabra clave y así no puede entrar en la charla. Luego quiere destruir el programa, no lo consigue y así tira el ordenador por la ventana de la quinta planta. Así ajusta cuentas no sólo con su adversaria, sino también con el peligro de la robotización de su propio hogar:

"-Te vas a enterar, vaya si te vas a enterar- le dijo Celina al ordenador, como si estuviese hablando con una persona, mientras lo cogía en brazos" (Merino, 2004: p. 21).

En el cuento *El fumador que acecha* el profesor Souto como un apasionado fumador elige una manera extraordinaria para acabar con esta mala costumbre que tiene. Fuma una gran cantidad de cigarillos y respira el humo de sus pulmones a fondo de una antigua anfora griega y así Souto encarcela a su secreto fumador-intruso. Desde este momento Souto ya no fuma, está contento plenamente. Por suerte no conoce que Celina rompió la anfora al limpiar la casa.

3 CONCLUSIÓN

Hemos analizado la formación y evolución del profesor Eduardo Souto, el personaje meriniano que se ha convertido en un personaje auténtico del autor y además en el alter ego de su creador. Al concluir hay que añadir que el personaje del profesor Souto ha estado siempre al servicio de la temática propuesta por el autor:

"Él mejor que nadie ha representado la pérdida de la identidad en el mundo actual, proclamada en tantas ficciones por el escritor, y a través de él se han configurado en un discurso innovador los temas del doble, de la enajenación del individuo, de la inquietante realidad y del difícil equilibrio o establecimiento de límites entre cordura y locura" (Encinar, 2002: p. 82).

BIBLIOGRAFÍA

- ENCINAR, Á. 2002. Tras las huellas de Souto: El arte de convertirse en auténtico personaje. In ANDRES-SUÁREZ, I., CASAS, A., D'ORS, I. (eds.), *José María Merino. Cuadernos de Narrativa*. Neuchâtel: Universidad de Neuchâtel.
- GULLÓN, R. 1993. *Diccionario de literatura española e hispanoamericana, A-M*. Madrid: Alianza..
- LURKER, M. 2005. *Slovník symbolů*. Praha: Universum.
- MAKARYK, J.R. (ed.). 1993. *Encyclopedia of Contemporary Literary Theory*. Toronto: University of Toronto Press.
- MERINO, J.M. 1990. *El viajero perdido*. Madrid: Alfaguara.
- MERINO, J.M. 1994. *Cuentos del Barrio del Refugio*. Madrid: Alfaguara.
- MERINO, J.M. 1996. Escribir de visiones. *Leer*, núm. 82, p.20.
- MERINO, J.M. 1997. *50 cuentos y una fábula*. Madrid: Alfaguara.
- MERINO, J.M. 1999. *Cuatro nocturnos*. Madrid: Alfaguara.
- MERINO, J.M. 2002. *Días imaginarios*. Barcelona: Seix Barral.
- MERINO, J.M. 2004. *Cuentos de los días raros*. Madrid: Alfaguara.
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Litomyšl: Paseka.
- NÜNNING, A.(ed.). 2006. *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno: Host.
- PÉREZ-RIOJA, J.A. 2002. *Diccionario de personajes y escenarios de la literatura española*. Barcelona: Ediciones Península.
- VV.AA. 1999. *Slovník spisovatelů Španělska a Portugalska*. Praha: Libri.

Název	Pasión por el hispanismo
Autoři	kolektiv autorů - účastníci konference, Miroslav Valeš (editor)
Vydavatel	Technická univerzita v Liberci
Schváleno	Rektorátem TU v Liberci dne 11.12.2008, čj. RE 181/08
Vyšlo	v prosinci 2008
Počet stran	186
Vydání	první
Tiskárna	Jan Macek a Pavel Kusala
Číslo publikace	55-139-08

Tato publikace neprošla redakční ani jazykovou úpravou. Za obsah, původnost a jazykovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

ISBN 978-80-7372-435-1