

Número 8 *Zenbakia*

2006

HUARTE DE SAN JUAN

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

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Número 8 *Zenbakia*
2006



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

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

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

Director/Zuzendaria: Patricio Hernández Pérez

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

Fotocomposición/Fotokonposaketa: Pretexto. pretexto@cin.es

Imprime/Imprimaketa: Industria Gráfica Ona

Depósito Legal/Lege Gordailua: NA-2.002/1994

ISSN: 1136/081X

Correspondencia/Zuzenbidea: Universidad Pública de Navarra
Revista "Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua"
Decanato de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Campus de Arrosadía
31006 Pamplona
Teléfono 948 169 428. Fax 948 169 448

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

Índice

Estudios

Carlos García Monge <i>Garfias y Borges: amigos ultraístas</i>	9
Consuelo Barrera García <i>Naturaleza, videncia y misterio en las novelas de Espido Freire</i>	17
Armando López Castro <i>Antonio Machado, crítico literario</i>	53
M ^a Jesús Goikoetxea Tabar / Ana Ballarín Castán / Rosa Fontal Reglero <i>Nuevos retos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto europeo: la escuela plurilingüe</i>	69
Julia Ibarra Murillo <i>Las ideas sobre el equilibrio ecológico en los libros de texto de la ESO. Relación entre ciencia y lenguaje</i>	87
M ^a Victoria López Pérez <i>La enseñanza de Español/L2 en Navarra: noticia sobre el perfil profesional, las prácticas docentes y las expectativas de los profesores</i>	97
M ^a Camino Bueno Alastuey <i>Un curso de inglés para ingenierías técnicas agrícolas usando el aulario virtual</i>	129
Orreaga Ibarra Murillo <i>Iparraldeko ibarretako lexikoari buruzko oharra: eraginak eta kokapen geolinguistikoa</i>	149

Estudios

Garfias y Borges: amigos ultraístas

Carlos García Monge

Al hacer un breve repaso de la historia del Ultraísmo, nos encontramos desde los primeros momentos, entre la nómina de sus componentes, a dos escritores, casi adolescentes en aquellas fechas: el salmantino-andaluz Pedro Garfias¹ y el argentino Jorge Luis Borges.

Del primero, sabemos que fue uno de los firmantes del manifiesto ultraísta que saliera de la tertulia que Rafael Cansinos mantenía en el café Colonial, junto a otros jóvenes escritores como Xavier Bóveda, César A. Comet, Guillermo de Torre o J. Rivas Panedas. Si rastreamos su devenir por la capital madrileña a la que se había trasladado desde Andalucía para cursar la carrera de Derecho, lo encontraremos, a través de los recuerdos de otros escritores, frecuentando todas las tertulias literarias de la época.

Así, Eugenio Montes, que fue compañero suyo de pensión, en una carta dirigida a Sánchez Pascual en 1976 nos cuenta:

“No sé bien si le conocí el 1920 o en el 21. Desde luego, fue en el Café Colonial, donde una vez por semana nos reuníamos con Rafael Cansinos-Asséns. Madrid en aquel entonces no era una ciudad: era un archipiélago de tertulias. Íbamos a la de Ramón Gómez de la Serna en Pombo, promiscuando porque Ramón era adversario de Cansinos, y al revés me las pintas. Íbamos a Regina, donde conversaban Alfonso Reyes y Díez Canedo.

Poco después, a la Granja El Henar, en torno a Valle Inclán. A veces, al Café de las Salesas, donde entre pleiteantes, se sentaba Antonio Machado. De tarde en tarde, con los pintores polacos, Paskiewiz y Jahl, a casa de Juan Ramón Jiménez, que en ese tiempo, y aun después, era el poeta más admirado, [...]”².

1. Sobre él pueden verse entre otras obras: Barrera López, José M^a, *Pedro Garfias: Poesía y soledad*, Alfar, Sevilla, 1991. Sánchez Pascual, A., *Pedro Garfias, vida y obra*, Ed. Ámbito Literario, Barcelona, 1980. Moreno Gómez, Fco., *Pedro Garfias, poeta de la Vanguardia, de la Guerra y del Exilio*, Excma. Diputación de Córdoba, Córdoba, 1996. Mi tesis doctoral, *Pedro Garfias: Mundo y palabra*, UPV-UPNA, Pamplona, 2004 (inédita).

2. La carta, que pertenece al Archivo de A. Sánchez Pascual, ha sido publicada por Fco. Moreno Gómez, en *Pedro Garfias, poeta de la Vanguardia, de la Guerra y del Exilio*, Excma. Diputación de Córdoba, Córdoba, 20 enero 1996, pp. 55-56.

Pedro Garfias acudía también a la tertulia de Barradas en el Café del Prado, frente al Ateneo, en la que se reunían Isaac del Vando, los hermanos Humberto y José Rivas, Eugenio Montes, Juan Gutiérrez Gili, José de Ciria, Guillermo de Torre, o a la que se celebraba en el Café Platerías, en la que Juan Manuel de Prada³ sitúa a la segunda generación de la bohemia, la de Pedro Luis de Gálvez, Armando Buscarini, Heliodoro Puche o Xavier Bóveda, algunos de los cuales fueron militantes del ultraísmo, y cuyo representante emblemático era Emilio Carrère. Precisamente a esta misma tertulia del Café de Platerías, se refiere Buñuel, preguntado por José de la Colina, dejándonos testimonio de cuáles eran los intereses de aquellos jóvenes escritores:

“¿Qué movimientos culturales les interesaban?”

—Entonces nacía el ultraísmo; era hacia el año 19, si no recuerdo mal. En el ultraísmo estaban Guillermo de Torre, Humberto Rivas, Borges, Barradas, Chabás, Pedro Garfias. Nos interesaba todo, y particularmente la cuestión social. Una vez participamos en una manifestación contra la pena de muerte a las puertas de la cárcel. Fue cuando el juicio del crimen del Expreso de Andalucía, que hizo mucho ruido en España, porque uno de los asesinos era hijo de un coronel de la Guardia Civil. Luego estaba la lucha sindical, a la cual nos acercamos mucho en los años veinte.

¿La CNT?

—Sí, y también el anarquismo. Entre los ultraístas había algunos anarquistas como Garfias y Ángel Samblancat. Yo sentía simpatía por los anarquistas. Nos veíamos en los cafés, como el de Platerías, donde encontrábamos a Santaolaría, que tenía un periódico de ideas ácratas, como se decía entonces. En aquel tiempo los que, como yo, se interesaban por el aspecto sociopolítico de la época, no podían sino acercarse al anarquismo”⁴.

Los recuerdos de Buñuel sitúan en las tertulias madrileñas al joven Borges, del que sabemos llegó con su familia a España en el mes de mayo de 1919, instalándose definitivamente durante el mes de octubre en Sevilla. Jorge Luis y su hermana Norah se integraron rápidamente en los ambientes literarios de la ciudad andaluza. Al respecto, Abelardo Linares escribe:

“En un curioso libro de recuerdos, *De la vida literaria*, habla Forcada de la tertulia que solían mantener con los hermanos Borges, en un penumbroso salón del Hotel Cecil —repostereros de cerámica sevillana y macetas de alpidistras y claveles junto a sillas de enea, Adriano del Valle, Isaac del Vando y él mismo—. En esa tertulias solían leerse poemas de la nueva estética, lecturas casi siempre a cargo de Adriano del Valle, quien gracias a su sentido del humor y sus dotes histriónicas se ganó muy pronto la simpatía de los hermanos [...]

3. Prada, Juan Manuel de, *Las máscaras del héroe*, El Club Diógenes, Valdemar, Madrid, 3ª ed., 1996, pp. 263-277.

4. Pérez Turrent, Tomás y De la Colina, José, *Buñuel por Buñuel*, Plot ediciones, Madrid, 2ª ed., 1999, pp. 17-18.

Cuenta también Forcada cómo una tarde de tertulia consiguieron con la complicidad de la familia y tras algunas pesquisas, sonsacar al tímido Jorge Lis (*sic*) –Georgi para su familia y sus amigos sevillanos– su poema ‘Himno al mar’⁵.

El propio Borges también recuerda su estancia sevillana, y el que fuera su primer poema publicado:

“Pasamos el invierno de 1919-1920 en Sevilla, donde vi mi primer poema en letras de molde ‘Himno al mar’. Apareció en *Grecia* en su número diciembre, 3, 1919 [...]. En Sevilla me relacioné con el grupo literario formado en torno a la revista *Grecia*”⁶.

Tal vez entonces conociera Pedro Garfias al joven escritor argentino. No sería nada extraño pues Garfias pasaba los veranos en tierras andaluzas y su vuelta a Madrid para empezar el nuevo curso solía demorarse bastante. Además Garfias se desenvolvía en el mismo círculo sevillano de *Grecia*, cuyo director, Isaac del Vando, o Adriano del Valle se contaban entre sus amistades. Por otra parte, el hecho de que Garfias fuera colaborador de la revista sevillana, en cuyas páginas publicó por primera vez en diciembre de 1918 (nº IV), y a lo largo del año 19 en trece números, incluido el nº XXXVII en el que había publicado Borges, nos permite suponer, si no un conocimiento personal, al menos el de sus respectivas publicaciones. En cualquier caso el encuentro personal entre el poeta ursoense y el argentino no puede retrasarse más allá de la primavera del año 1920. Los Borges se trasladaron a Madrid hacia febrero de ese año, permaneciendo en la capital hasta el 3 de mayo, fecha en la que emprendieron viaje hacia Mallorca. Y de estas fechas primaverales –en lo estacional y en lo poético– tenemos noticias del conocimiento y colaboración entre ambos. Así recoge Bonet⁷ que Borges envió a Tzara un poema automático colectivo⁸, entre cuyos redactores figura el ursoense. He podido conocerlo gracias a la información que me ha facilitado mi homónimo, el investigador argentino Carlos García. El poema, que lleva el título de “Carta colectiva con un texto de escritura automática”, está redactado en el Café Colonial, y aunque no está fechado, probablemente fuera escrito, según se recoge en nota al pie, para alguno de los dos números de la revista *Cannibale*, que aparecieron en agosto de 1920. Dado que Borges salió de Madrid a primeros de mayo, es lógico datar el poema en la primavera de ese año.

Esta práctica de escribir poemas colectivamente debía de ser frecuente entre los amigos ultraístas. Así se desprende de una carta de Borges a su amigo Abramowicz,

5. Linares, Abelardo, “Borges en Sevilla”, *El Ciervo*, Año XXXV, nº 429 (Barcelona, nov. 1986), p. 19. Cit. por José M^a Barrera en *El Ultraísmo de Sevilla I*, Alfar, Sevilla, 1987, p. 39.

6. Borges, Jorge Luis, “Memorias”, en *The New Yorker* (19 septiembre 1970) y *La Gaceta del F.C.E.*, nº 10 (1971). Cit. por José M^a Barrera en *El Ultraísmo de Sevilla I*, Alfar, Sevilla, 1987, p. 28.

7. Bonet, Juan Manuel, *Diccionario de las vanguardias en España (1907-1936)*, Alianza, Madrid, 1995.

8. Puede verse en Borges, Jorge Luis, *Textos recuperados 1919-1929*, Ed. de Sara Luisa del Carril, Emecé, Buenos Aires, 1997.

fecha en Palma a finales del año 20, en la que le cuenta que en la cervecería El Oro del Rin se celebraba una tertulia vespertina, en la que “cincelábamos” poemas colectivamente⁹.

Otras informaciones corroboran las fechas en las que se conocieron Garfias y Borges. Mi homónimo Carlos García señala en nota a otra de las cartas a Abramowicz¹⁰ que nuestros dos escritores se conocieron hacia abril de 1920, y que fue Garfias quien presentó a Borges y Guillermo de Torre. También por su intermedio conoció a Cansinos, pues fue el poeta ursoonense quien llevó al escritor argentino a la tertulia del Colonial, según relata Borges en carta a Adriano del Valle:

“[...] Me ha llegado también a este Madrid asaz agrio y adusto, el número de *Gran Guignol* que Luis me envió y está estupendo. [...] Garfias me llevó al cenáculo de Cansinos en el Colonial que es un café lleno de luces y de espejos que lo ensanchan [...]”¹¹.

La carta está sin fechar, y mi homónimo Carlos García la data, en carta que me ha enviado recientemente, hacia el 15 de marzo; supongo que se basa en la referencia a *Gran Guignol*, revista sevillana de la que según José M^º Barrera sólo tenemos constancia de la salida de dos números, el 10 de febrero y el 10 de marzo de 1920¹².

¿Qué ocurre con esta naciente amistad entre ambos jóvenes escritores? Desde luego, no es mucho lo que sabemos, y aún lo sería menos si tuviésemos que acudir al testimonio de Pedro Garfias, en cuyos escritos no encontraremos más que breves referencias sobre el argentino, aunque muy laudatorias, cuando a partir de marzo de 1934 publica la serie de siete artículos sobre el Ultraísmo en *El Heraldo de Madrid*¹³. Así, en el segundo de los mismos escribe: “Acaso el mayor mérito de esta revista (se refiere a *Grecia*), aparte el de haber recogido generosamente el movimiento, exponiéndose a las burlas y censuras de la crítica provinciana, consiste en haber descubierto los nombres de dos hermanos argentinos de formidable temperamento, que desde entonces quedan incorporados a la historia del arte español: Norah y Jorge Luis Borges, la pintora de sensibilidad delicada e ingenua y el gran escritor que hoy brilla intensamente en Buenos Aires”. Y dos meses después, en el número correspondiente al 28 de junio, podemos leer: “Y, pese a todas las antologías, dos ultraístas serán siempre, siempre, de los más altos y más firmes valores actuales: Jorge Luis Borges y José Rivas Panedas”.

9. Borges, Jorge Luis, *Cartas del Fervor*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores-Emecé (Prólogo de Joaquín Marco. Notas de Carlos García), 1^ª ed., 1999, p. 127.

10. *Ibidem*. Nota a la carta n^º 9 a Mauricio Abramowicz, p. 255.

11. Los manuscritos se conservan en la Biblioteca Nacional de Madrid. Fueron editados por Rosa Pellicer, “Cartas de Borges a Adriano del Valle”, en *Voz y Letra. Revista de Filología*, n^º 1, tomo I (Málaga, 1990), pp. 207-214.

12. Barrera, José M^º, *El Ultraísmo de Sevilla I*, Alfar, Sevilla, 1987, p. 34.

13. Pueden verse en Garfias, Pedro, *La voz de otros días*, Ed. de J.M^º Barrera, Renacimiento, Sevilla, 2001 (pp. 103-112).

Hemos de servirnos de la correspondencia de Borges, que permaneció en Mallorca entre junio de 1920 y marzo de 1921, para constatar que el bonaerense apreciaba los logros literarios de Garfias y que tenía noticias del mismo aunque en algunos casos fuera a través de terceros. Así en la carta número 9 de las dirigidas a su amigo Abramowicz a finales de junio, desde Palma, que ya hemos citado, escribe: “Garfias (me informa Isaac) estudia derecho de una manera terrible; quiere tomar su examen al asalto”. Y en la número 17¹⁴, fechada en la segunda mitad de octubre pregunta a su amigo: “Estás escribiendo un drama sintético, como ese en el que creo que trabaja ahora Garfias”. En otra carta bastante posterior, fechada el 10 de febrero de 1921, escribe Borges, reseñando sucintamente el contenido del primer número de *Ultra*:

“Y además, y todavía siempre, algunas obras sintéticas de Pedro Garfias ¡que son absolutamente perfectas! Escucha:

RISA

Para tu risa de pájaro mi casa es una jaula
mi casa abierta y sonrosada
como una naranja.

Se parece a los *hai-kai* japoneses, ¿no es cierto? Lo curioso es que antes de conocer tanto el *hai-kai* como estos poemas de Garfias yo ya había tenido el proyecto de dividir mis poemas en distintas anotaciones de imágenes, quitándoles todo carácter arquitectónico, por sutil que fuera”¹⁵.

Al mismo poema vuelve a referirse en la carta número 23, al igual que lo había hecho también en la que dirigiera a Jacobo Sureda el día 3 de febrero¹⁶.

Carlos García ha señalado en las notas de estas *Cartas del Fervor* que Borges mantuvo con Garfias una relación, siquiera epistolar, hasta marzo de 1921. Sin embargo el mismo investigador¹⁷ se ha detenido en una carta escrita por Borges al poeta expresionista alemán Kurt Heynicke, durante el mes de marzo de 1921, probablemente desde el vapor en el que con su familia se dirige desde Barcelona, de vuelta a la capital argentina. En la misiva, en alemán, el bonaerense le informa de que tiene un libro, *Crucifixión del sol*, que saldrá en España a su vuelta, “en medio año”, junto con uno de Pedro Garfias titulado *La estrella de mil puntas*. Borges retrasó su vuelta hasta

14. Borges, Jorge Luis, *Cartas del Fervor*, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores-Emecé, Barcelona (Prólogo de Joaquín Marco. Notas de Carlos García), 1ª ed., 1999, p. 121.

15. *Ibidem*, carta nº 22, pp. 139 y 141.

16. *Ibidem*, carta nº 23, p. 143; y carta nº 20, p. 189.

17. García, Carlos, “Borges y el expresionismo: Kurt Heynicke”, en *Variaciones Borges*, nº 11, University of Aarhus, Dinamarca, 2001, pp. 129-130. También se ha ocupado de esta carta Lila Bujaldón de Esteves, “Páginas inéditas de Jorge Luis Borges” en *GI-Humboldt*, 136 (2002) (www.goethe.de/in/d/frames/pub/hu/s/hu136-artikel.html).

el verano de 1923 y quizá por esta razón el proyecto de publicación no cuajó, pero la misiva nos sitúa, de una parte, ante un proyecto de libro¹⁸ del que no teníamos noticia, y de otra, tal comunidad de intereses entre los dos escritores no hace sino confirmar la amistad que se profesaban.

Desde luego, ni el retraso en la vuelta de Borges a Madrid, ni el fracaso del proyecto, distanciaron a nuestros dos escritores. Al menos eso es lo que podemos pensar si seguimos, además de la correspondencia de Borges, las publicaciones del mismo en distintos periódicos y revistas en las que cita a su amigo de Osuna a lo largo de 1921. Así, en el n° 16 de *Ultra* (octubre), donde publica una reseña bajo el título “Horizontes”; en el n° 35 de *Cosmópolis* (noviembre) que recoge su artículo “La metáfora”; en *Prisma* de Buenos Aires donde aparecen reproducidos los poemas de Garfias “Risa” y “Éxtasis” (nov.-dic.) o en la revista porteña *Nosotros*¹⁹, en la que para ilustrar sus ideas sobre las imágenes recoge distintos poemas, el primero de ellos de Garfias: “Andar” (diciembre). Publicaciones que a veces comenta en las cartas a sus amigos, como en la dirigida a Sureda desde Buenos Aires el 23 de marzo de 1922²⁰, en la que le cuenta que ha llevado ejemplares de *Prisma* a Leopoldo Lugones, y que este ha encontrado muy buenos un poema de Sureda, uno de Borges y los de Garfias.

Hasta ahora poco más sabíamos de esta amistad entre ambos escritores. Suponíamos que debió de continuar durante 1922 y 1923, pues en los números 1 y 2 (1 de octubre y 30 de noviembre) de la revista de Garfias *Horizonte*, aparecen ilustraciones (dos “linoleum”) de Norah Borges, cuyo envío al ursaeonense, o al menos la autorización para su publicación, llegarían por vía epistolar. Además en el número 3 de la revista, publicado en enero de 1923, aparece bajo el epígrafe de “Crítica” una reseña a la labor ultraísta de Borges al frente de la revista *Proa* –reseña sin firma pero que sin duda se debe a la pluma de Garfias– y que vuelve a poner de manifiesto el contacto y el mutuo seguimiento de actividades entre ambos escritores.

Decíamos más arriba que tal amistad debió de continuar durante 1923, en cuyo verano la familia Borges regresa a Europa, y pasa rápidamente por Madrid. Durante su breve estancia en la capital, Borges se reencontrará con Cansinos Asséns y con Gómez de la Serna²¹, pero no con Garfias, que acostumbraba a abandonar la capital para pasar el verano en Osuna. Que tal encuentro no tuvo lugar lo prueba el hecho de que en una carta inédita que Carlos García fecha en agosto de ese año, Borges diga:

18. Sobre este proyecto de libro –el segundo de Garfias tras *Triángulo* (1920) con Diego y Larrea– y que sería anterior al de *Ritmos cóncavos* (1922), puede verse mi tesis doctoral inédita *Pedro Garfias: Mundo y palabra*, pp. 46 y 286-290.

19. Borges, Jorge Luis, “Ultraísmo”, en *Nosotros*, Año 15, vol. 39, n° 151 (Buenos Aires, diciembre 1921), p. 122.

20. Borges, Jorge Luis, *Cartas del Fervor...*, Carta n° 33, p. 214.

21. *Ibidem*, “Cronología de Jorge Luis Borges (1914-1930)”, p. 367.

“¡Es desolador el caso de Garfias! Cinco años de ejercicio lírico y un resultado de seis o siete metáforas, sempiternamente las mismas y además derivadas de Huidobro. Es decir, una página de Cansinos Asséns o de Lugones equivale a la obra total de Garfias”²².

Comentario este del escritor argentino, que en mi tesis juzgaba como exagerado y que nos puede llevar a pensar en un distanciamiento entre los dos poetas. Distanciamiento que tal vez hubiera supuesto el fin de la amistad entre ambos, y de la que hasta fechas recientes no teníamos más noticias. Sin embargo el investigador argentino al que aludíamos un poco más arriba me ha comunicado, en fecha muy próxima, la existencia de otras dos cartas inéditas²³ de Borges. La primera está fechada en enero de 1924, y de la misma se desprende que el escritor bonaerense envió en esas fechas a Garfias un ejemplar de su libro *Fervor de Buenos Aires* (1923) y un artículo sobre la poesía de Unamuno para que fuera publicado en *Horizonte*, la revista dirigida por el poeta de Osuna. Carta que confirma que la amistad seguía vigente, además de corroborar nuestra tesis de que Garfias tenía materiales para la publicación de un número 6 de su *Revista de Arte*. Entre esta carta y la siguiente media un largo período de ocho años. Intervalo en el que sabemos que los Borges estuvieron instalados en Madrid desde marzo a mayo. ¿Pudieron verse en esos meses los amigos? Es posible. Garfias estaba en enero de 1924 en Madrid y tal vez prolongara su estancia capitalina hasta finales de marzo, a tenor de una noticia publicada en *El Eco de Osuna*²⁴, en la que se recoge su regreso a la villa junto al inspirado poeta Eugenio Montes.

En la segunda de las cartas aludidas, sin fecha, y que Carlos García cree que fue escrita hacia mediados de 1932, encontramos hasta el momento el último dato sobre la amistad que nos ocupa. En ella Borges escribe: “Si encuentras algún sobreviviente de los días heroicos, algún longevo Garfias o Cubero o Rivas Panedas, lo abrazas cuidadosamente en mi nombre”.

Estamos seguros de que el destinatario de la carta pudo hacer llegar el abrazo de Borges a Pedro Garfias.

Pedro Garfias volvió definitivamente a Madrid con la proclamación de la II República, desplegando a partir de ese momento una intensa actividad política. La Guerra Civil y el exilio mexicano seguramente se interpusieron entre los dos escritores, que tanto habían bregado a favor del Ultraísmo a ambos lados del Atlántico, durante los primeros años 20.

22. *Ibidem*, “Notas”, carta n° 9 a M. Abramowicz, p. 255.

23. Carta de Carlos García, de 4 de enero de 2006. Esperamos que nuestro amigo pueda regalarnos pronto una edición de estas cartas.

24. “Noticias y anuncios”, *El Eco de Osuna*, Año III, n° 78 (30 de marzo de 1924), p. 3. Cit. por José M^o Barrera en “Prólogo” a Pedro Garfias, *El Ala del Sur. Poemas*, Ed. facs., Sevilla, 2001, p. 15.

Naturaleza, videncia y misterio en las novelas de Espido Freire

Consuelo Barrera García

Introducción

Esta investigación pretende completar el estudio semiótico aproximativo sobre las novelas de Laura Espido que publicamos “Fantasía, onirismo y muerte en las novelas de Espido Freire”¹. Para ello hemos partido de las novelas publicadas a partir de 1998 *Irlanda, Donde siempre es octubre* (1999), *Melocotones helados* (1999), *Diabulus in musica* (2001) y *Nos espera la noche* (2003) de las cuales analizamos diferentes aspectos de estas novelas, tanto las estructuras, temas, así como los diferentes personajes que pueblan el universo narrativo de su novelística. Ahora, en “Naturaleza, videncia y misterio” se profundiza en otros aspectos narrativos relevantes de dichas narraciones, tales como el narrador, la polifonía de voces, el contexto espacio-temporal y otras diferentes técnicas empleadas por la joven escritora, así como intentamos aproximarlos a su estilo.

1. El Narrador

Estas narraciones se presentan con una ingente riqueza expresiva manifestadas mediante el narrador, cada una de ellas ha sido elaborada con el mayor acierto y variedad. Cada novela se ha confeccionado partiendo de una perspectiva determinada, de ahí, su riqueza y diversidad.

1. Barrera García, Consuelo, “Fantasía, onirismo y muerte en las novelas de Espido Freire”, Revista *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, n° 7 (2004), pp. 21-58.

1.1. Las Narradoras-protagonistas

La narradora se desdobra en narradora-protagonista², mira hacia adentro y se refiere al mundo circundante, adopta una focalización interna³, es el sujeto perceptor de este universo, en cierto modo aparece la conciencia del personaje, sus sentimientos y su autonomía y se desprende en cierto modo de la narradora. Presenta un fragmento de su vida lleno de recuerdos y ensueños. Ofrece una visión de los problemas, de lo que es, frente a lo que no ha sido.

Se configura también como personaje principal, autodiegético⁴ del que no aparece su nombre en ningún momento, de ese modo bien podía ser la misma Espido que cuenta sus vivencias mezcladas con la ficción⁵. Narra en primera persona y se siente el centro de la novela, todo gira alrededor de ella. Manifiesta, una vez más, que lenguaje e identidad van juntos, a pesar de que se expresa con un discurso intimista, pero con una clara disposición para la denuncia, a la vez que emplea una mirada penetrante para captar lo sensible y cotidiano y poderlo mostrar.

Expone sus propias experiencias, realiza un análisis íntimo de su personalidad. Busca su identidad perdida. En muchas ocasiones recurre a la memoria y al ensueño que se desarrollan en su propia conciencia. De esta forma toda la novela se desarrolla mediante su propio monólogo interior, aunque a veces su recuerdo se combina con su intervención narrativa y con la concesión de la palabra a los diferentes personajes, como en *Diabulus in musica*.

De igual forma el discurso de *Irlanda* se percibe por otra narradora-protagonista de la historia, pero esta vez con nombre, Natalia. En un ambiente familiar expresa sus pensamientos, sentimientos y percepciones del ambiente que vive en el verano. Confronta la situación social de su prima y ella. La voz de esta protagonista invade la novela, los sucesos están tamizados por sus ojos. Recurre a sus recuerdos de niña en el caserón, a la vida de sus padres y tíos, los problemas familiares por las posesiones de la abuela, la muerte de Sagrario, etc. En otras ocasiones, recurre a sus recuerdos como pensamientos que conducen su vida o reproducciones de conversaciones que ha tenido con su madre o su hermana. Cuenta las vivencias que experimenta en la

2. Freire, Espido (2001), *Diabulus in musica*, Planeta, Barcelona, pp. 49, 107; 141-143; 156-168.

3. Genette, Gerard (1989), *Figuras III*, Lumen, Barcelona, pp. 244-245. Establece una distinción entre los relatos no focalizados, los relatos de focalización interna y los relatos de focalización externa. El relato de focalización interna, "visión con" según Poullon, Genette distingue tres posibles modalidades: fija, variable y múltiple.

4. Genette, Gerard (1989) *Figuras III*, pp. 284; 299-300 y 302. Según los niveles de narración en los que se sitúa el narrador extradiegético o intradiegético, narrador en primer o segundo grado. Si se atiende a su participación en la historia el narrador se define como heterodiegético, si no pertenece como personaje a la historia que narra y homodiegético en caso contrario. Si el narrador refiere sus propias experiencias como protagonista del relato se define como autodiegético.

5. En una entrevista han preguntado a Laura Espido si se refleja en sus personajes y categóricamente lo ha negado diciendo que sus personajes nada tienen en común con ella.

casa de sus tíos con sus primos y los amigos, su contacto con la naturaleza. E incluso reproduce sus sueños que suelen ser nefastos para su vida. A veces, su silencio deja fluir los diálogos de las personas que le rodean. Obtiene el diario de su hermana y cartas de su madre que manifiestan estados especiales de cada una, que ella no dominaba.

1.2. Narrador omnisciente

Por otro lado la riqueza de las formas de contar de estas novelas nos sorprende con el narrador de *Melocotones Helados*. Es un narrador omnisciente⁶ que sabe toda la vida de los personajes con todo detalle y visto según su punto de vista. Su aparición es pragmática pues desgrana la narración poco a poco, dosifica los conocimientos que debemos manejar y a su vez describe situaciones, personajes y espacios, aunque a veces ofrece al lector la propia voz de los personajes, pero siempre controlada por el narrador.

Su propia omnisciencia puede mostrarse a través de su capacidad para introducirse en la conciencia de todos sus personajes, conociendo lo que piensan sienten, desean mediante el estilo indirecto libre, así conoce los deseos de César por cotillear en la vida de los demás⁷. La superioridad del narrador se plasma también en el conocimiento que muestra sobre el pasado de Esteban y Antonia⁸, como se conocieron, los desastres de la guerra, su matrimonio y los proyectos de futuro de los personajes. Por otro lado, también puede ubicarse libremente en cualquier espacio “en el hotel Camelot que le gustaba a Silvia Kodama”, hasta informa sobre los dueños del hotel y sus problemas económicos o en su café y saber los secretos íntimos de madre e hija⁹. Se adentra en la casa de Miguel y conoce las opiniones del matrimonio referente a su hermano Carlos y Loreto y cómo viven ambos¹⁰. Se encuentra en el orfanato y presencia la conversación entre Elsa y el director¹¹ “en la Escuela de Bellas Artes”, así como domina la historia de la organización de la orden medieval del Grial, qué hacían y seguir toda la trayectoria de Elsa pequeña en ella con los más mínimos detalles, etc. Se percata de los sentimientos de Rodrigo hacia Elsa y cómo es su carácter, e incluso percibe las reuniones entre Blanca y Rodrigo mientras añoran la presencia de Elsa¹². Asiste con Esteban a escuchar la confidencia de Rosa y Silvia Kodama sobre el engaño a Esteban¹³. Asimismo

6. Sullá, Enric, de (1996), *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, pp. 205-213; 78-87. Se identifica con la psiconarración y otras técnicas monólogo citado o interior y monólogo narrado.

7. Freire, Espido (1999), *Melocotones Helados*, Planeta, Barcelona, pp. 299-308.

8. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 63-70.

9. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 70-82.

10. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 50-56.

11. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 45-47.

12. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 258-271.

13. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 286-294.

el narrador puede revelar una información que desconoce el personaje “informa de la enfermedad de Blanca y después el médico lo comenta a Elsa”¹⁴.

Un momento crucial y sorprendente cuando el narrador informa del suceso de la niña Elsa en el monte: el aburrimiento, sus juegos sola en la montaña, “se ató la piernas, resbaló en la ladera, se golpeó la cabeza”¹⁵ y el momento en que murió. Si ningún familiar, sabía estos sucesos, el narrador los presencié y por ello los relata, entonces los percibe el lector, pero no el resto de los personajes. Igual sucede con el programa de la orden del Grial, sólo conocen los lectores: y la vida, persecución y muerte de Elsa pequeña¹⁶ que causa sorpresa a su familia y a Elsa grande porque desconocen estos hechos en cambio el lector los conoce.

El recato y comedimiento del narrador se observa en las diferentes técnicas de escamoteo, en especial cuando se aproxima a las relaciones íntimas de algunos personajes. Escamotea la situación, origina una síntesis de lo que ve o sabe y un rodeo con su voz de respeto, así cuando descubre los encuentros en la Lobera de Miguel y Patria, no se detiene en pormenores innecesario y razona: “Miguel tan espabilado en otras cosas, estaba aprendiendo mucho y muy rápidamente de Patria. Y lo que estaba descubriendo le gustaba. No era la primera vez que ella subía allí. Las niñas como Patria crecían pronto. Alguien se encargaba siempre de ello”¹⁷.

De igual manera juega con el lector anteponiendo un hecho y después desentraña su origen, adelanta el encuentro entre Rodrigo y Elsa grande y posteriormente explica por qué iba Rodrigo, sus intenciones, sus deseos¹⁸. Por tanto el narrador de esta novela muestra omnisciencia temporal, espacial y psíquica en un mismo relato.

1.3. Polifonía de voces

Las otras dos novelas *Donde siempre es octubre* y *Nos espera la noche* ofrecen una auténtica polifonía de voces¹⁹. En la primera se exhiben una pluralidad de voces y conciencias independientes de los personajes que dialogan, opinan, discuten y piensa, organizan una sorprendente orquesta. La voz del narrador es muy tenue, casi imperceptible, aunque en ocasiones se convierte en voz única, siempre suena con fuerza el sonido de las palabras de los personajes, así Vasia Luvde y Fiona²⁰ nos dominan con sus pensamientos y voces. Descubrimos sus identidades casi a mitad del capítulo, donde

14. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 208-214.

15. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 304-306.

16. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 308-317.

17. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 302-303.

18. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 258-269.

19. Sullá, Enric, de, *Teoría de...*, pp. 55-58.

20. Freire, Espido (1999), *Donde siempre es Octubre*, Seix Barral, Barcelona, pp. 11-22 y 23-30.

concretamente Fiona confiesa su crimen. Los capítulos comienzan in media res normalmente y recurren, en ocasiones, al relato retrospectivo para informar del problema, después progresivamente se sitúa en la realidad que quiere que compartamos. Una religiosa desde su vida actual recuerda su entrada en el convento y todos los acontecimientos anteriores a su profesión, sin desvelar su identidad²¹.

El juego es aún más intrincado con la familia de Lombo²² cuando la narradora ha presentado la situación familiar dialogan cada uno de los miembros expresando sus pensamientos e intereses respecto a los miembros de su familia u otros personajes.

En otros momentos un personaje Iverne ante el espejo habla a su yo, la luna del cristal, “tú estás protegida por el cristal” de tal manera que su yo se desdobra en un tú que le escucha sus confesiones, “a ti siempre te he contado la verdad”²³, su realidad amorosa con Gastón y Otto.

En ciertos capítulos se avanzan una serie de acontecimientos para alimentar el conocimiento del lector que más tarde se desvelan, para ello habla un personaje que no se sabe su identidad del comportamiento de algún personaje sin decir su nombre, sucede en “La oveja negra”, en “Voces” y “La recordamos”²⁴.

En otros momentos, la narradora presenta una situación y otra paralela y las resuelve a la vez, como la enfermedad de Loredana y la vida matrimonial del médico Ronde y Emer, hasta que acaban siendo víctimas de Loredana²⁵. La narradora descubre los pensamientos de ellos mediante el estilo indirecto libre y también los deja hablar para que se oigan sus propias voces.

Godiva narra como testigo un hecho, la infidelidad de su amiga Frieda, que le han contado así surge la narración dentro de la narración²⁶. De igual forma, Hjordis Silvencarft alterna sus pensamientos sobre su amor con la escritura de una carta que subraya sus deseos y no se conoce su autoría hasta el final del capítulo²⁷.

En estas obras, como hemos dicho, predomina el diálogo que expresa la pluralidad de conciencias y mundos diferentes a través de su discurso directo. Cada una de las voces presenta la imagen acabada de una personalidad y su propia voz se deja oír. Entre ellas existe una interrelación, no se solapan y convergen en una unidad del mundo percibido y comprendido monológicamente, de manera que ofrecen una perspectiva común de la ciudad de Oilea, el tedio, la frustración.

Existen capítulos donde todo es un diálogo entre dos personajes como el de Eider e Ira acompañado por la voz sutil de la narradora que hábilmente conduce al lector pero que a veces se pierde en el rumor de la conversación²⁸.

21. Freire, Espido, *Donde siempre...*, pp. 139-143.

22. Freire, Espido, *Donde siempre...*, pp. 33-42.

23. Freire, Espido, *Donde siempre...*, pp. 72.

24. Freire, Espido, *Donde siempre...*, pp. 31-32, 95 y 215-16.

25. Freire, Espido, *Donde siempre...*, pp. 96-108.

26. Freire, Espido, *Donde siempre...*, pp. 109-114.

27. Freire, Espido, *Donde siempre...*, pp. 115-125.

28. Freire, Espido, *Donde siempre...*, pp. 190-200.

En otras ocasiones, la lectura del periódico²⁹ produce el diálogo. Las noticias informan sobre hechos cotidianos de los ciudadanos de Oilea, así Lavinia sobre su perra Miranda, el cumpleaños de Domenart, secciones sobre animales, las opiniones que los ciudadanos poseen de Oilea, su origen, clase social y abolengo en cartas al director, etc. Cada uno de estos artículos los van leyendo diferentes personajes y en diversos lugares, en el Casino, en la casa de Lavinia, etc. De este modo, recopila diferentes acciones paralelas con voces alternadas y paralelas en torno al ejemplar del periódico que contiene informaciones variadas.

Este mundo polifónico unido a la estructura heterogénea que presenta la obra induce a pensar en una ciudad caótica en su totalidad.

La misma situación se da en *Nos espera la noche*. Aquí, la polifonía se produce por los habitantes que están organizados en familias y éstas ofrecen un reflejo de la ciudad Gyomaendrod donde el odio, la violencia y la muerte se extreman entre los habitantes, hecho que contribuye a engendrar violencia y muerte.

2. El contexto espacio-temporal.

Las coordenadas espacio-temporales poseen un valor estructural en toda narración. Vista una de las características narrativas que influyen y concuerdan con el espacio como es la perspectiva, es de rigor observar el espacio ya que la imagen que se proporciona del personaje está fuertemente condicionada por el espacio. Por tanto, constituye una de las más importantes categorías no sólo por su función, sino, también por las incidencias semánticas que lo caracterizan.

2.1. El espacio de los relatos.

El espacio entendido como dominio específico donde sucede la historia integra los componentes físicos que sirven de escenario a la acción y al movimiento de los personajes. En las novelas de la autora se observa una fascinación por el mundo mítico, los nombres geográficos son enigmáticos, no se saben donde están situados, ni se conoce nada de algunos de estos lugares donde se desarrollan los hechos.

El espacio suele ser familiar e irreal sin referencia local o geográfica determinada, no se reconocen los territorios geográficos, así que los lugares de sus novelas resultan difíciles de localizar y ante esta idea, la autora reconoce: “Eso es deliberado. Es ficción pura. Es una manera de obligar al lector a que cree su propio mundo”³⁰, y añade

29. Freire, Espido, *Donde siempre...*, pp. 201-214.

30. Vivas, Ángel, Perfil: “Espido Freire. La fuerza de la juventud”, p. 2. [www. map. es/ gobierno/ muface](http://www.map.es/gobierno/muface).

que “sus novelas poseen una geografía propia, inventada con el fin de que el lector la recuerde como algo original”³¹.

Por otro lado, respecto al deseo de ubicar la ciudad de Goymandroed Pozuelo crítica: “Se trata de una fantasía medieval, pues las actitudes y movimientos que se van narrando reproducen un mundo de señores feudales, en lucha territorial por el dominio del condado, con tributos o diezmos, matrimonios concertados, elección de mujer entre varias hermanas, dote para la mujer, ceremonias ancestrales, presencia de lobos, un importante lugar para los caballos, amenazantes caminos”.

Añade el posible enclave de esta ciudad ya que resulta un enigma: “Parte de la geografía española puede ser el Noroeste de España, pueden ser los Ancares, pero su mundo de lobos, donde los territorios se surcan a trote de caballo, con fantasmales noches de nieve, parece remitir a la región española en las estribaciones entre León con Galicia y Asturias, que por su alejamiento geográfico y aislamiento cultural, ha nutrido buena parte del paisaje imaginativo de la novela de los noventa, cuando ha querido ser arcaizante. Es una pena que no haya anclado su novela en un espacio y tiempo y la haya querido sólo simbólica y abstracta”³², y completa: “evita toda determinación espacio-temporal lo que acaba jugándole una mala pasada”³³.

2.1.1. *Semiótica del espacio*

En los relatos de Espido se observa la variedad de aspectos que puede asumir el espacio puesto que existe una profusión de espacios: unos son urbanos como Desrein, otros rurales como Virto; combinados los rurales Grandale con lugares abiertos como el monte del Gato donde los actores realizan escapadas al monte para huir del agobio del pueblo o se ponen en contacto con la naturaleza y por su puesto, también se desarrollan en lugares cerrados como el caserón, el Casino, etc. o los terrenos al aire libre en la propia naturaleza

El espacio adquiere una innegable potencialidad semántica puesto que se pueden apreciar en él la presencia de cierta contextura ideológica que remiten a atributos sociales, económicos, sentimientos, etc. Naturalmente siempre están asociados estos lugares, a los personajes, sus acciones y conflictos que viven, las situaciones de aislamiento interior o sociales, e incluso a los juicios del narrador. Dependiendo de estas premisas los escenarios pueden originar semantización del lugar, de acuerdo con las situaciones vividas por los protagonistas.

31. Espido Freire: La novela es una cortina de humo. www.elmundoes/elmundolibro (01-08-2002).

32. Pozuelo Ivancos, José María, “Fantasías sin cuerpo”, *Blanco y Negro Cultural* (10-01-2004), pp. 9-10.

33. Pozuelo Ivancos, José María, “Fantasías...”, p. 9.

2.1.2. *Semiótica de las ciudades*

Para la creación de sus ciudades sigue la opinión del escritor griego Kavafis, como reza en la presentación de *Melocotones...*, a quien ella admira, ya que elige estas palabras de su obra: “la ciudad espacio imaginario, se erige en una utopía que nos ronda, nos obsesiona: es un fantasma”³⁴. Así, resultan las ciudades de estos relatos, nos envuelven y se llenan de misterios como Oilea y Goymandroed.

La relación de los habitantes con las ciudades ofrece un índice de lo adaptado que cada uno se encuentra a su situación social. Al vivir estos ámbitos se realiza la semantización de lo cotidiano, de este modo, al percibir las ciudades, se aprecia en la ambientación de la propia ciudad Oilea un componente angustiante³⁵. La ciudad crea un malestar, capaz de producir a sus habitantes frustración y deseos de escapar de ella o trastorna y domina la mente de los oriundos.

Goymandroed formada por familias que se disputan la autoridad y poder mediante diferentes recursos. La ciudad que olía a humedad eterna, llena de hierba y lombrices. Una “lluvia constante, esta humedad que se cala a través de las piedras”³⁶. Rodeada por el monte del Gato donde suceden las cacerías, las muertes, que llamaban justicias del monte, que llevaba con sus propios cauces y contaba con los aliados adecuados. De este modo se encuentra cercada por lobos, perros, culebras, montes, tormentas, noche y todo ello lo envuelve la muerte. Se instaura un mundo propicio para la venganza y la violencia entre sus habitantes, además de introducir el universo de lo fantástico, ocasionándose desapariciones que achacan a lobos, cacerías o personas invisibles³⁷. Hechos que acaecen en ambientes nocturnos y los poderes desaparecen al amanecer. Muchos habitantes se encuentran inadaptados, así Adam se queja “no sé de qué me sirve vivir en un lugar como éste, donde nadie entiende nada de lo que digo, otros como Frantanes, buen conocedor del monte”³⁸, deseaba alejarse de la ciudad porque para sus habitantes, piensa “sólo nos queda sentarnos y esperar a la noche”³⁹.

Por otro lado Lautaro habla de la riqueza de la ciudad: “una tierra que daba limones, cerezas y albaricoques, higos, tabaco y caña de azúcar, pero donde la gente hablaba con un deje distinto y tenía miedo a perder lo suyo; rodeaban sus casas con vallas altas y cercados de madera, y había tulipanes y cactus y chumberas en los bordes de las lindes; durante la siesta no se podía salir a pasear, porque entre las zarzas se oían extraños cantos chirriantes de cigarras, o tal vez de serpiente de cascabel al ace-

34. Freire, Espido, *Melocotones...*, p. 7.

35. Freire, Espido (1999), *Irlanda*, Planeta, Barcelona, p. 25.

36. Freire, Espido (2003), *Nos espera la noche*, Alfaguara, Madrid, p. 200.

37. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 205.

38. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 188.

39. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 253.

cho bajo las hierbas secas y sucias. Con el calor la tierra se cuarteaba, y un vaho ardiente surgía del suelo, como las víboras...”⁴⁰.

Los nombres geográficos donde se desarrolla *Melocotones helados*: Virto, Duino, Lorda, la batalla de Besra y Desrein se encuentran determinados por la visión de un narrador omnisciente que en general prefiere un enfoque general de estas ciudades y cuenta, además, con el punto de vista de los personajes que colaboran a que dichos escenarios se encuentren fuertemente condicionados por sus visiones.

De esta manera, Virto contemplado por el narrador omnisciente con cariño puesto que conoce los pensamientos de los abuelos de Elsa, y así lo retrata con un perfil antiguo: “un pueblo recorrido por un río con acequias, con la torre románica y chata de la iglesia en la que las reliquias habían ido a parar a un convento de la ciudad. La ciudad amurallada donde permanecen los restos de la muralla y sólo quedaba la puerta Este. La ciudad centrada en la plaza bajo las ramas entrelazadas de los árboles y, en la esquina de la plaza, una tienda granate y dorada, una pastelería”⁴¹. “Los habitantes se dedicaban a la agricultura y a criar unas cuantas reses”. Las tierras vistas con una mirada de una época estival, “en el verano ardía la tierra roja, y el barro en las casas se cocía de nuevo... las montañas lejanas. Las lluvias torrenciales. El ferrocarril se instauró en esta época realizado por los hombres del pueblo”⁴². Una mirada armoniosa la contempla, personas que dieron sus primeros pasos jóvenes en el amor y el trabajo duro que les condujo a poseer una pastelería y digna profesión, rodeados de colaboradores fieles y afectuosos.

Algunas ciudades adquieren diversos sentidos según las vivencias de los personajes que la contemplan, de este modo, “Desrein la vítreca ciudad”⁴³, “la ciudad del dinero, la ciudad más al sur, cercana al mar: invadida por una niebla pegajosa y tenaz, una llovizna sutil difícil de evitar. Una ciudad compuesta por muchas telas de araña”⁴⁴. Una gran ciudad llena de mafias y rateros, donde a veces sucedían cosas extrañas. Falta de empleo, industria sin progreso. Con edificios nuevos, sin vida, predominaba el acero y el cemento. Se percibe como la ciudad necesaria para estudiar, progresar, comerciar, etc. pero, a su vez, de donde todos huyen porque se convierten en seres anónimos. Esta urbe contemplada por Elsa grande, ofrece la visión del lugar donde te disuelves y no puedes relacionarte con sus habitantes porque todos viven sin preocuparse por los demás, donde domina la Orden del Grial que le envía los anónimos, para ella todo es misterioso y oscuro, “la componen telas de arañas”. Tenía universidad a la cual acuden habitantes de Duinos como de Gyomaendroed a estudiar, para ellos se asienta aquí el progreso y la cultura.

40. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 212.

41. Freire, Espido, *Melocotones...*, p. 179.

42. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 103-104.

43. Freire, Espido, *Melocotones...*, p. 208.

44. Freire, Espido, *Melocotones...*, p. 98.

Lorda clima templado y agradable, perezosa, con ruido de mar, tranquila, es vislumbrada por Elsa pequeña como refugio a las persecuciones que recibe de la Orden, y aún así es perseguida en este remanso de paz y ocultamiento.

Algunas reflexiones sobre espacios concretos se emplean para mostrar que personajes determinados ostentan una cualidad especial que les diferencia de los autóctonos de Gyomendroed. Constituyen el motivo para perfilar a los personajes, así, Astaregar ciudad con catedral y donde estudia Sverker. Dandel la recuerda con “una tarde de sol, en el paseo junto al mar. Escuchaba el graznar de las gaviotas, y las conchas deslizándose para golpear la arena”⁴⁵, o para caracterizar el lugar Grandale ciudad de casas de antiguos pobladores. Por otra parte, Duino una ciudad llena de recovecos y un camino real con piedras les conduce de esta ciudad a Gyomaendrod, el lugar elegido por los abuelos para finalizar su vida después de la muerte de su hija Elsitá. Es el lugar que alejará los fantasmas de la muerte de las mentes de sus padres.

Por otro lado, la relación de los personajes con ciudades concretas ofrece un índice de la influencia del lugar sobre los intérpretes de *Diabulus in musica*. De este modo al vivir continuamente en estos ámbitos se realiza la semantización de lo cotidiano: En primer lugar se manifiesta Bilbao, es el lugar de origen del actor donde realiza la vida diaria de estudio, su asistencia al conservatorio. De ello se desprenden las relaciones familiares y su trabajo rutinario del que la protagonista quiere huir. Conforme avanza su pensamiento cambia su eje de atención a Londres, su segundo espacio, donde se traslada, con su tiempo frío y oscuro. Le gusta porque “la ciudad amortigua las ansias de escapar y acentuaba los prejuicios aprendidos”⁴⁶. Elige este “lugar adecuado para comenzar a ser otra, puesto que podía vivir cómodamente en Bilbao”⁴⁷. Este trueque aporta a su vida la independencia, el misterio por tanto el placer de descubrir lugares y situaciones nuevas.

En *Irlanda* no existe un nombre geográfico donde situar el relato, resulta un espacio mítico. Transcurre en el caserón antiguo de los abuelos en el campo: “Edificio alargado, macizo. A un lado quedaba el establo, y al otro el granero (...) Daba una impresión de esbeltez, debido a las galerías de altas ojivas y a la torre que despuntaba sobre el resto de la casa y que rozaba con el cable de la luz... como una residencia de verano... la galería de cristal formaba la pared del salón. Las habitaciones al sur y al este también tenían galerías, pero la capilla y la torre, con aspiraciones medievales se caían de podredumbre”.

De una parte, el espacio quiere transmitir el abolengo y la poca preocupación por la propiedad familiar. La finca se derrumba de la misma forma que se destruyen las buenas relaciones familiares debido a las rencillas; así como el entorno, el paisaje que envuelve al caserón, sombrío y el bosque con los castaños, etc., expresan el terror

45. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 177.

46. Freire, Espido, *Diabulus in...*, p. 31.

47. Freire, Espido, *Diabulus in...*, p. 49.

que produce al ser humano el permanecer aislado, encerrado y solo, “en el bosque... las ramas eran brazos de trasgos y muertos que trataban de atraparme”⁴⁸.

Este temor colabora al trastorno mental de Natalia que rebasa más allá de la muerte. Produce sobre Natalia un poder justiciero frente al comportamiento de su prima. Ambas torres orgullosas y altivas se destruyen: una fenece al poder de la muerte y la otra sucumbe a su propia altanería.

2.1.3. *Semiótica del espacio interior*

En un plano más restringido el espacio de los relatos se centra en escenarios más reducidos como los interiores y entonces el eje del mundo narrativo va definiendo la condición social y humana de los personajes, así, se perciben múltiples posibilidades de representación y descripción ya que los interiores con sus distintos escenarios hacen, también, de soporte de la vida de los personajes.

En Oilea destacan dos interiores que permanecen cargados de significado, así, Loredana, trastornada mentalmente vive en Pheasant Hill, mansión rodeada de muros, humedad, oscuridad y jardines donde la oscuridad predomina igual que la mente de su dueña, o Feigenbaum casa señorial cercada de misterio y muerte, bloqueada por el espíritu de las hadas⁴⁹.

Destacan en *Melocotones helados* unos lugares claves para el anclaje de la novela. La pastelería de Virto se semantiza como producto del esfuerzo de los abuelos, debido a que la pareja de Esteban y Antonia consolidan su amor al luchar por un mismo objetivo, bajo el punto de vista comercial instauran su economía, y bajo el punto de vista social sirven a la sociedad y ofrecen trabajo a otras personas la Tata y César.

El piso de Duinos ofrece dos significados distintos, por un lado, es el referente de la herencia de Antonia por tanto es el recuerdo de sus antepasados y, el otro significado, en el presente, representa el nido de amor elegido por Elsa grande para el encuentro con Rodrigo. La casa de los abuelos de Duino, donde ya sólo vive el abuelo, recoge numerosos puntos semánticos según cada uno de los habitantes que la integran en el momento actual. Para Esteban aglutina todos los recuerdos felices de la vida realizada en común con Antonia hasta la muerte y después su peregrinar solo, hasta cubrir la ancianidad. La Tata aporta el esfuerzo de los servicios prestados durante muchos años con sus señores de cuya relación ambos se han beneficiado y, además aporta un postre exquisito melocotones helados. Durante toda su estancia ha sido el postre delicioso que todos han degustado y al menos en el placer de ese manjar han coincidido y les ha unido a padres, hijos y nietos. Por último para Elsa grande, la casa es un refugio donde se cobija huyendo de las amenazas y confía conseguir la seguridad.

48. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 22.

49. Freire, Espido, *Irlanda...*, pp. 96-108 y 49-60.

No es profusa la identificación de interiores en los relatos de Espido en especial en *Nos espera la noche* no suele situar a sus personajes en lugares cerrados claustrofóbicos donde experimentan sus vicisitudes, de modo que cuando crea la ciudad de Gyomandroed sitúa las casas más importantes en este lugar como la casa Convalaria perteneciente al señor Athairfada al que sirvió toda su vida o la de sus herederos la casa Argos que consiste en el andamio de la narración que hace Ultrice para contar su vida⁵⁰.

Estas zonas en *Diabulus in musica* se reducen a dos grupos que viven la vida cotidiana, pero marcados por signos antagónicos que, a su vez, integran la semantización de los espacios interiores. Se reparten las zonas de influencia relacionadas con las dos actitudes vitales que desencadenan el conflicto entre los personajes de la obra. Se reduce a una lucha por el amor y la felicidad frente al desamor y la inestabilidad. El interior del piso alquilado en Emerson Terrace, donde vive y estudia la protagonista con sus amigas son exponentes de sus ilusiones. A su vez, realiza una función pragmática, subordinada al hecho de vivir de la forma más económica posible con su trabajo y esfuerzo, ello le produce soledad y desgana.

La casa de Belgravia que comparte con Christopher en Londres con su jardín y verja contribuyen a crear un elemento enigmático, el mismo que rodea sus relaciones con su dueño. La vida con Christopher está relacionada con el amor y la comprensión, y “las dudas y el dolor” estos dos mundos diferenciados producen a la protagonista el hastío, una vida insostenible debido a la cotidianidad o rutina diaria, transformados en el dominio que ejerce sobre ella, percibe la sensación de estar atrapada y encarcelada en sus redes.

La casa de San Diego que había compartido Chris con su mujer e hija llenan de desasosiego a la narradora porque piensa en la infidelidad. Los celos la dominan porque suscitan las relaciones con su ex mujer y se siente traicionada en su relación de pareja.

El piso de Clara y Connie en los que se celebran las fiestas donde Chris conoce a Karen y a la protagonista respectivamente connota diversión, aventura y amor.

Los lugares mencionados tanto París, El Louvre donde trabajó Clara y regresa para ser vigilante en la National Gallery, como las ciudades de Estados Unidos a donde acude Chris para rodar sus películas, en principio destilan huir de lo cotidiano para ambos, pero particularmente para cada uno tiene su connotación, para Clara motivo de perfeccionamiento en su trabajo y para Chris significa triunfo y popularidad.

2.1.4. *Semiótica de la naturaleza*

Ya hemos observado como en Gyomaendrod, la ciudad mítica de *Nos espera la noche*, la configuración como ciudad no es preciso lo que destaca. Realmente no se concre-

50. Freire, Espido, *Nos espera la...*, pp. 93-106.

tan rasgos típicos de una ciudad, a excepción de la plaza y poco más. Sí, aparece constantemente la referencia al bosque, al monte del Gato, zona lindante a la ciudad donde sus héroes acuden asiduamente para pasear, de cacerías e incluso para soñar o lugar de encuentro de enamorados y por supuesto el lugar impenetrable por sus arbustos donde muchos personajes pierden la vida.

La naturaleza es la protagonista de este relato, los personajes adquieren cualidades, pensamientos, actitudes y caracteres propios mediante la semantización que se suele realizar a través de los elementos clásicos de la naturaleza, relacionados con la tierra, el fuego, el aire y el agua.

Los habitantes de esta urbe se hallan influenciados por la naturaleza que les cobija y en muchas ocasiones atrapa sus mentes y sus actos, por tanto en la medida que este medio domina a los oriundos, algunos de ellos adoptan posturas acomodándose al medio ambiente, es decir, se semantizan, entre los que dominan el ambiente, el padre Pozbieta “el mejor jinete”, dominador de caballos en el monte. “Miraba un caballo y el animal se arrodillaba”; otros, “aprenden a defenderse del medio inhóspito y consiguen ser conocedores, astutos y sagaces en el monte, y ostentan un poder entre los demás, así, Thonolan el cazador, que mataba lobos con las manos”⁵¹, y “había capturado dragones en los únicos lugares del monte donde la gente podía vivir”⁵². O Frantanes “era el mejor conocedor del monte y el único valiente de Gyomaendrod”⁵³, e incluso “había vivido la Cacería Salvaje”⁵⁴.

Entre los elementos que destacan es la tierra como poder, extensiones de terrenos, que poseía la familia Ianua. También está en relación con los animales que disfrutan de la tierra, y luchan por su poder como los hermanos Pozbietas, así se comportan “como leones”⁵⁵, defienden sus posesiones montes, bestias. Dentro de un lugar de odio y venganza, ellos son los reyes de los animales. Símbolos del señorío natural, poseedores de la fuerza, simbolizan la muerte. Además se caracterizan con cualidades de animales cuyo medio es el aire: “Águilas vigilantes en el monte”⁵⁶. Estos animales son los reyes del firmamento, similares al león en la tierra⁵⁷. Los hermanos mantienen buenas relaciones entre ellos, nunca se han peleado, aunque “los golpes curan pronto...” Son más amigos de una buena pelea que del ultraje, por ello rechazan los insultos y riñas, se mediatizan por animales invisibles en el agua, pero que su comportamiento es sanguinario, capaz de ahogar a una persona: “Las frases permanecen como sanguijuelas”⁵⁸.

51. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 184.

52. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 119.

53. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 119.

54. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 211.

55. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 174.

56. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 255.

57. Pérez-Rioja, J.A. (1997), *Diccionario de Símbolos y mitos*, Tecnos, Madrid, 5ª ed., p. 49.

58. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 175.

Bilawal Pozbieta suele ser temido por todos los habitantes, lo definen “ojos de cobra, serpiente⁵⁹, con las pupilas heladas”⁶⁰. “En su expresión helada, aquella mueca imprevista y maligna repetía la mirada de una víbora”⁶¹. “Habló con la mueca que hacía que el agua se helase. Sus ojos parecían cristales clavados”⁶². Por un lado, se semantiza sus ojos, expresión y gestos como el personaje que causa discordias a través de víbora, agua helada o cristales, elementos que imponen autoridad debido a su poder mortífero. También el personaje ofrece su propia opinión, se consideraba “con carácter recio”. “Recio para todo”⁶³. Esta otra apreciación lo contempla como hombre heroico, guerrero que defiende al pueblo de las asechanzas de los Ralco.

“Los Ralcos son alimañas”⁶⁴. Ésta es la consideración de los vecinos hacia dicha familia. Se muestran como animales astutos, desaparecen un tiempo por el monte, al cabo se dejan ver y destrozan, hieren, saquean y roban a sus conciudadanos. E incluso se les relaciona con la Cacería salvaje. Frente a toda esta violencia en el monte “en la diminuta capilla las vidrieras de colores representaban el triunfo del arcángel Miguel sobre el dragón”⁶⁵. El triunfo de lo espiritual sobre la animalidad. La espiritualidad o el bien luchan y vencen al dragón⁶⁶ que simboliza el mal.

También existen los que ajenos de las rencillas confirman y desarrollan su propia personalidad. De esta manera Adam Dianordia se promete “rechazo visceral hacia animales... serpientes, arañas⁶⁷, animales domésticos...”⁶⁸, no obstante su vida transcurre rodeado de ellos y de sus pependencias: le regalan una yegua, un Arzel de Bilawal⁶⁹ y por otro lado, él experimenta con las ratas para hacerlas fecundar y quiere cruzar su gata con la de Robin⁷⁰. O se preocupa por el campo “manzanos y cerezos atacados por las falenas... Tendré que pulverizarlos con el arseniato de plomo”⁷¹. Su vida transcurre en investigando el medio corrompido que le asedia, pero siempre busca soluciones que creen paz y armonía.

La violencia tiene su consagración en la muerte que ronda a todos los habitantes y se hace presente de múltiples maneras: en “el viejo que vende limones⁷² que los compra Robin”⁷³, en la tormenta del monte que acaba con los caballos, en la muerte

59. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 385.

60. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 169.

61. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 256.

62. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 238.

63. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 175.

64. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 173.

65. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 207.

66. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 181.

67. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 73.

68. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 204.

69. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 191.

70. Freire, Espido, *Nos espera la...*, pp. 192-205.

71. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 196.

72. Freire, Espido, *Nos espera la...*, pp. 244 y 245.

73. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 222.

de Jasar Ralco con tijeras y tronco de árbol, por la enfermedad como Oradea, en las flores de Sibila que le alegran para morir, en el fuego que quemó a la niña Emelot, en las cacerías del monte que acabaron con Thonolan y Bilawal, o la caída del caballo de Lautaro. En Gyomaendrod a todos les espera la muerte.

En tres ocasiones las fuerzas de la naturaleza transmiten a sus poseedores un estado anímico depresivo que crea en ellos deseos de ausentarse de la ciudad porque realmente no pueden con sus conflictos o se encuentran asediados. De este modo, los animales de la naturaleza sirven para proporcionar el sustento y el sosiego de los intérpretes como Northrop que “diseca nutrias”⁷⁴. En contraste con esta situación de su vida su mente se siente atormentada, “los nervios no le obedecían...” momento donde aún no se ha encontrado a sí mismo, padece el sueño de los espejos, se siente abrumado y ante esta diatriba, “apacible, aferró el hacha y rompió el último espejo y aparecieron cucarachas”⁷⁵ en todas las habitaciones. Se veían antes de las tormentas,... tras un día de calor que amenazaba lluvia, y salían de entre el apollado de la madera y por los huecos del horno... pero el tiempo era seco. Le daban miedo, una repugnancia mezclada con el terror. Su hermana Emelot, ciega queda rodeada de cristales y cucarachas” Se acaba con ellas “...escaldarlas; echarles aceite y prenderles fuego”⁷⁶. “Cuenta cuentos que le contaron para alejar el miedo”⁷⁷. El fuego se propaga por la casa y “por la puerta se escapaba algún escarabajo”⁷⁸. De nuevo, se encuentra dominado por la lucha de su personalidad ante la epidemia de las contaminadas cucarachas que introducen en él el principio del mal. Ante esta situación, lo más curativo está en el fuego, ahuyentador y purificador sugiere la idea de destruirlo todo para perfeccionarlo.

Parecida reacción psicológica se repite en Robin⁷⁹ aparece como un ser contradictorio, lleno de problemas y psicosis. “Su postura favorita en la torre acostado en la cama con la gata, contemplando el techo y bebiendo”. En su actitud negligente: “Persegue cometas, rayos divinos y nubes”⁸⁰. Su gata Mirra⁸¹ “caza arañas, gigantescas, patas velludas”, pero él opina que “el miembro de la casa más antiguo merece respeto”⁸² y cree que “sería imposible tratar de huir de una telaraña”⁸³. Este animal⁸⁴ destruyendo y construyendo, transmite a este personaje el sacrificio continuo por el cual se transforma el hombre durante su existencia. Se encuentra atrapado por su propio yo

74. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 186.

75. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 60.

76. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 187.

77. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 184.

78. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 189.

79. Freire, Espido, *Nos espera la...*, pp. 135-144.

80. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 226.

81. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 163.

82. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 176.

83. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 180.

84. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 72.

en una situación llena de complicaciones⁸⁵. Su pensamiento le produce angustia y desea liberarse de su mal, “pese a todas las hormigas que me rodean me siento solo”⁸⁶. “Mi alma está lleno de veneno. Mi corazón es un nido de serpientes”⁸⁷. “El mar, el mar, el mar”⁸⁸. Invadido por sus pensamientos y temores, descubre su interior sin concretarlo pero que alude al monstruo de la lujuria, pasión desordenada ya que la identifica con Lautaro: “Siento un enorme monstruo dentro de mí que me impide enderezar mis malos actos... Se alimenta de palabras impúdicas y deseos desmesurados... como lujuria, codicia y desesperación”⁸⁹. “Arguye que cada vida es una hoja en un árbol común”⁹⁰.

También Oradea Tyorwsian enferma con “fiebre, tos, opresión en el pecho, debilidad”⁹¹, Según Dandel “la mujer más dulce del mundo”⁹². Respecto a su “casa envenenada por rosales blancos y ojos oscuros y brillantes de las personas de voluntad de hierro”⁹³. Se reconoce poseída por unas rosas blancas⁹⁴ llenas de candor angelical, pero tocada por una fuerza cósmica que le hace vivir en el caos y después el dolor⁹⁵. Conoce el medio que le rodea y ansía salir del ambiente, lucha con su enfermedad por su amor y contra el ambiente. Por otro lado, maneja el telescopio⁹⁶, “debería pasar una temporada junto al mar”⁹⁷, quiere huir de la prisión de la ciudad, del amor de Robin y encontrar la libertad y la salud en el mar.

Otras fuerzas de la naturaleza producen semantización de cualidades espirituales positivas, así se manifiesta la ingenuidad de Lautaro “sonríe como un niño con las manos llenas de dulce”⁹⁸. “Su piel y sus uñas parecían de cristal”⁹⁹. Para Bilawal, su hermano resulta un ser comunicador: “Tiene el don de la palabra”¹⁰⁰. Esta opinión se confirma cuando Lautaro va a la fuente del monte de Grandale de cuya agua se contaba que remediaba los males del hígado y se aclaraba la sangre, durante su trayecto piensa en los seres que conoce, y con su sentido poético y delicado les asigna un significado de animal, verdura, fruta y frutos secos a cada uno: Oradea mariposa¹⁰¹, es

-
85. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 252.
 86. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 226.
 87. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 237.
 88. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 229.
 89. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 180.
 90. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 195.
 91. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 199.
 92. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 166.
 93. Freire, Espido, *Nos espera la...*, pp. 223 y 224.
 94. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, pp. 374.
 95. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 308.
 96. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 166.
 97. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 200.
 98. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 169.
 99. Freire, Espido, *No espera la...*, p. 213.
 100. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 167.
 101. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 292.

decir, mujer que ha realizado una transformación espiritual; Helmina acelga, Dandel manzana verde o flor amarilla. Iria rosa o col, Ralco patatas, Adam higo dulce, Bilawal castaña con erizo, Galahad nuez pelada, Darío nuez, yo, Lautaro, castaña sin erizo, un símbolo de la castidad una vez vencida las tentaciones¹⁰².

Otro recurso que se emplea frente a tanta violencia es la feminidad. Las mujeres se presentan delicadas y femeninas, a pesar de la opinión de Frantanes “tienen miel en la boca y solimán en el pecho”¹⁰³. No es el caso de este grupo. La balanza de la violencia se equilibra con la sensibilidad de estas heroínas, así, Sibila se caracteriza por una belleza dulce y frágil, pero que no permanece, de aquí que se encuentra rodeada de flores continuamente donde además de su belleza y pureza¹⁰⁴ se contempla su tiempo percedero. Recibe flores de agasajo por parte de Adam “le llevé un ramo de anémonas”¹⁰⁵ y “alguna rosa”¹⁰⁶, “le lleva un ramo de caléndulas y anémonas doradas a Sibila ya que las anteriores le gustaron tanto, y dijo que eran flores hechas con rayos de sol”¹⁰⁷. “Le lleva un buen ramo de adormideras¹⁰⁸ y lirios”¹⁰⁹ Sibila “la flores se mueren sin que nadie más que yo las mire”

Las hijas de la familia Ianua que se habían comprometido con los Pozbietà destacan por la sencillez y especial por ser tan femeninas: Iria para Bilawal es “un ángel”¹¹⁰. Su madre opina: Dandelión “cariñosa como una flor, y tan tímida como cuando era niña”¹¹¹, e incluso “perla”¹¹² para Robin, para sus hermanas “la niña del espejo”¹¹³ se preocupaba por el anillo, el ajuar y “ostentaba florecillas en su vestido que eran del mismo color que sus ojos”¹¹⁴. “Helmina es una artista, pinta estampitas”¹¹⁵.

En conclusión, los espacios tanto las ciudades, los interiores como la naturaleza semantizan la mente, cualidades, hechos de los personajes.

2.1.5. *El espacio psicológico*

Cuando utiliza el monólogo interior como sucede en *Diabulus in musica* se consigue una limitación sugestiva del espacio y recrea un mundo psicológico, concretado en

102. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 116.

103. Freire, Espido, *Nos espera...*, p. 187.

104. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 272.

105. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 64.

106. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 194.

107. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 195.

108. Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de S...*, p. 44.

109. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 196.

110. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 171.

111. Freire, Espido, *Nos espera la...*, pp. 175-76.

112. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 219.

113. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 179.

114. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 207.

115. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 176.

un escenario interior de una mente angustiada o perturbada como es el caso de esta protagonista. Se establece una lucha íntima entre el personaje y su entorno que lo enuncia con dolor a lo largo de ese tiempo que emplea para hacer partícipe al lector de sus miedos, fantasmas y agobios. Manifiesta sus vivencias y vicisitudes con Chris que no es capaz de dominar y la conducen inexorablemente a la muerte. Realiza un análisis de la pérdida de identidad cuya responsabilidad recae sobre el comportamiento y la doble personalidad que representa Chris. Por tanto, la trama de la novela tiene unos escenarios connotativos en la conciencia de la narradora que aclara o justifica su estado anímico¹¹⁶.

2.2. Tiempo: situación temporal

El tiempo, otra categoría de la misma calidad que el espacio ya que ambos dotan de sentido y concreción a la narración. En las novelas de Espido el tiempo en el que sucede la narración es diferente en cada uno de los relatos, pero generalmente no tienen concreción. Otra realidad consiste en que acacen los hechos en diferentes estaciones del año.

Irlanda es una historia que comienza con un acontecimiento, la muerte de Sagrario en mayo y se desarrolla a partir de junio cuando termina el curso escolar, y Natalia disfruta de las vacaciones de verano. El relato se despliega durante todo el verano hasta setiembre época en la que ya regresan al colegio.

En *Melocotones helados* el tiempo no se concretiza, pero bien puede ocurrir en un espacio de tiempo de diez años o durante una temporada puesto que no se puntualiza. Sí apreciamos que en parte se desarrolla en una época estival, ya que Elsa pequeña iba a la playa todos los días. El tiempo histórico podía sincretizarse en la vida del abuelo, se precisa después de la guerra a la que ha asistido el abuelo Esteban, así la narradora declara “los lujos de aquellos años, los únicos permitidos después de la guerra... Melocotones helados”¹¹⁷. En el momento real en que sucede este relato Esteban ya tenía ochenta años, podía considerarse que se realiza en un momento actual. En cierto modo, parece una historia sin tiempo.

En *Diabolus in musica* la estructura se muestra circular, repeticiones en el presente del pasado, paralelismos de acciones, acontecimientos circulares, porque el texto comienza con una especie de prólogo, que al mismo tiempo, es un adelanto de un epílogo, “ese fue el último día”.

El tiempo transcurrido en la obra no es amplio y en su transcurso predomina lo estático sobre lo dinámico, pues la protagonista da rienda suelta a su pensamiento en primera persona. En un tiempo sin determinar, psicológico, la heroína confía un frag-

116. Garrido Domínguez, Antonio (1996), *El texto narrativo*, Síntesis, Madrid, p. 211.

117. Freire, Espido, *Melocotones...*, p. 58.

mento de su vida muy decisivo para enfocar sus vivencias. En estos momentos el tiempo se paraliza y se dejan fluir los pensamientos y temores de la protagonista, donde predomina la memoria y el sueño a los que se llega por los objetos y, a veces, por las personas. La misma Espido concreta que “el tiempo en este relato no es lineal y que ha elegido un punto de vista desorientado y que desorienta al lector”¹¹⁸.

Donde siempre es octubre, no se encuentra ubicada en un período de tiempo determinado aunque su título ofrece un avance de la estación en la que se desarrolla esta novela, octubre y concretamente el otoño debido a las lluvias y al tiempo inclemente que se percibe en el escenario. Pero, por otro lado, es un relato intemporal, en cuanto a la época de tiempo que recrea. Puede ser en un tiempo inconcreto en una ciudad cualquiera e incluso fantástica, de clima lluvioso, costumbres ancestrales, y marcada por la división de clases sociales.

Nos espera la noche comienza con la llegada de la primavera en el cumpleaños de Lautaro y continua durante toda la estación hasta entrado “ya mayo”¹¹⁹ cuando mueren Lautaro, Robin y Bilawal en el monte. Este podría ser el periodo de tiempo real de la historia puesto que excepto estas notas, no consta ninguna apreciación determinada de la época. Bien podía ser una zona rural pequeña y actual; con pocos habitantes, pero con costumbres ancestrales y dominada por el impulso de la naturaleza.

2.2.1. *Anacronías*

En general, las narraciones de Espido emplean un tiempo lineal con un orden cronológico aunque en ocasiones se realicen retrospecciones para analizar la vida de un personaje o como aclaración de lo sucedido para los propios personajes, en otras ocasiones emplea las predicciones de algún hecho que sucederá más tarde. Estas relaciones de orden permiten examinar el alcance y amplitud de las anacronías o discordancias entre el orden de la historia y el del relato tanto en el pasado (analepsis) como en el futuro (prolepsis) y sus funciones¹²⁰, elementos temporales más destacables de sus narraciones. Ya que no es posible enumerar exhaustivamente todas las analepsis, nos hemos limitado a señalar algunas de las más destacadas en las narraciones donde las retrospecciones aportan más significado.

En *Irlanda* existe un orden temporal, con visión retrospectiva, paralela al eje temporal. Los sucesos evocados anteriores al desarrollo del relato se desvían de este eje. Así, Natalia recuerda la vida y la muerte de Sagrario mientras pasa las vacaciones con sus primos en el caserón. Estas retrospecciones se presentan como reflexión del personaje y aclaración de los hechos sucedidos anteriormente que dan lugar a que se ex-

118. Vivas, Ángel, Espido Freire: “Ahora tengo menos ambición personal...”, p. 1.

119. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 234.

120. Genette, Gérard, *Figuras III...*, pp. 90-91.

plique el momento actual. Se observa una imagen de la interiorización de la protagonista que ofrece una visión caótica. La analepsis queda bien definida porque en ese momento existe un cambio de voz, emergen los pensamientos e incluso cambia la tipografía.

La analepsis se combina con movimientos prospectivos que adelantan el desarrollo de la acción. En esta narración la prolepsis destaca en dos situaciones. Una referida a la situación de la protagonista respecto a su hermana. El temor que se engendra en Natalia hacia su hermana muerta en el transcurso del verano, no tiene explicación hasta que no confiesa su culpabilidad, al final de la novela. Pero con frecuencia introduce elementos que aportan luz a este homicidio, antes de saberlo por ella misma. El otro movimiento prospectivo se realiza cuando Natalia comunica reiteradamente los celos que siente hacia su prima, ya con deseos de envenenarla, hasta que llegada la ocasión, la empuja desde el balcón de la torre.

En *Melocotones helados* el narrador cuenta de forma lineal, a partir de la llegada de Elsa grande a casa de su abuelo, que se pierde porque la narradora realiza incursiones frecuentes hacia el pasado para retomar las historias de las vidas de los diferentes personajes: de Esteban, su matrimonio, nacimiento; de sus hijos y vida de estos; cómo llegó la Tata a Virto, las vidas de Elsa grande y Elsa pequeña, etc. En cierto modo, parece una historia sin tiempo porque se considera que se repiten las vidas de los personajes y se mezclan con maestría el pasado, presente y futuro.

Las insinuaciones sobre la crueldad y venganza de la Orden del Grial, que inundan la narración, constituyen sólo una prolepsis del acontecimiento venidero, el asesinato de Elsa pequeña.

De igual manera, la asistencia diaria de Esteban al bar de las Kodama y el comportamiento de altivez, ternura e hipocresía de Silvia Kodama, no es más que la predicción de que lo ha reemplazado por otro hombre, como él tiene ocasión de comprobar.

De igual modo, *Nos espera la noche* parte de un acontecimiento, el cumpleaños de Lautaro y a partir de aquí comienza el carácter analéptico de la narración. El narrador se remonta a explicar la trayectoria de cada familia, la función que desempeñan en el pueblo y relata sucesos importantes de los protagonistas que han originado la identidad de cada uno en el presente. Su finalidad estriba en buscar las raíces de las malas relaciones entre los habitantes, y en especial comunicar al lector la conflictividad y violencia que desde épocas lejanas se respira en la ciudad que confirman el resultado de lo que son en el presente de la novela. De otro lado, las prolepsis son abundantes: Sibila sueña la muerte de Lautaro; el viejo de los limones anuncia a Robin su muerte; los Ralcos comen sin saber que es carne de su hermano, después sospechan quién es el suicida, etc.

En algunos relatos las analepsis resultan más complejas, como en *Diabulus in musica* las evocaciones pasadas se van presentando fragmentariamente y sin orden, plasmando la misma atmósfera de incertidumbre y confusión mental que sufre la protagonista. Cada una de las retrospecciones va amplificando alguna etapa de su vida

pasada. Por el contrario, las prolepsis crean en la protagonista una ansiedad y duda sobre la fidelidad de Chris que al final lo confirma. Su amigo le confiesa los diferentes amores de Chris.

Otro elemento que destaca en las novelas son las escenas dialogadas pretende mostrar el transcurso del tiempo tal y como se produjo en realidad. En la mayor parte de los casos supone una ralentización con respecto a la velocidad del resto del relato. Además, los diálogos con sus pausas, lacónicos muestran la escasa comunicación que existe entre los personajes. Estos parlamentos se aprecian en todas las narraciones, en especial en *Donde siempre es Octubre* que dominan casi todo el relato y la narradora se oye en pocas ocasiones porque deja hablar a sus personajes

3. Técnicas

Los pilares de la narrativa personajes, tiempo y espacio gozan a su vez de un apoyo transmitido por las técnicas que colaboran a que ese universo de ficción tenga vida propia y se asemeje en cierto modo al mundo real. Por otro lado, muchas de ellas están al servicio del tema como la intertextualidad, de los personajes para probar sus conocimientos o dotes especiales como es la videncia. En estas narraciones se emplean un grupo de técnicas narrativas manejadas con total habilidad por la escritora. Entre ellas comentamos aquellas que más destacan y que siempre están al servicio del nudo narrativo.

3.1. Diarios y cartas

El caso de la aparición de cartas, bloc de notas o diario corresponde a recoger en esos papeles los pensamientos, deseos e intenciones de los personaje y por supuesto la voz de la persona que escribe. El “cuaderno de tapas negras” con notas se emplea como un recurso para esclarecer un enigma¹²¹. Adam Dianordia se deja su bloc de notas en la casa de Bilawal cuando negocia la compra de los caballos. Se le olvida y Bilawal lo lee íntegro. Este recurso desvela al receptor una serie de pensamientos de Adam que de no leerlos en sus apuntes, nunca sabría su verdad. Igualmente el mayor de los Pozbieta participa de ese secreto con el lector. También es una forma de conocer al personaje puesto que aquí sin tapujos se confiesa mediante su pensamiento, al creer que su lectura es secreta. Mientras tanto los demás personajes no poseen la misma información, sólo una visión parcial de Adam.

Entre las ideas que aporta al diario su proyección científica. El experimento con las ratas, las dosis altas aplicadas: el control y observación que va ejerciendo sobre

121. Freire, Espido, *Nos espera la...*, pp. 192-205.

ellas que soportan tal tratamiento. Posiblemente tenga relación con el sueño que describe donde se le aparece una mujer con un aguijón con veneno. Se expresa en tercera persona cuando habla de sucesos que no afectan a su vida como experimentar con las ratas, pero pasa a la primera persona¹²² cuando habla de sus sentimientos y enamoramiento de Sibila, sus gustos y su posesión, así como sus sentimientos aun vivos por Oradea que teme enfrentarse a su mejor amigo Robin, su novio. El aspecto tipográfico como se expresa es mediante una letra más pequeña.

Otra vez se repite la transmisión de los secretos de un personaje que atrae a otro por medio de un diario en este caso es “el álbum de Sagrario”¹²³ que lee Natalia descubre el misterio del enamoramiento de su hermana que aunque enferma en la cama bajaba al jardín para encontrarse con el chico que amaba. Expresa las percepciones de su corazón y su romanticismo de forma introspectiva, expresando sentimientos que Natalia ignoraba en su hermana. El mismo fin conlleva el diario de Zandría Úncela que al propio diario confía las actuaciones de Oilea y sus percepciones¹²⁴.

En estos casos el autor de los diarios cuenta lo que quiere contar, no se introduce en terrenos que no desea ni le apetece mostrar.

También las cartas colaboran a este fin, así la madre de Natalia le escribe para contarle lo que hace y preocuparse por ella. Loredana se corresponde con el juez para justificar su estado depresivo y su enfermedad¹²⁵.

3.2. La intertextualidad

Espido es creadora de mundos fantásticos y originales, pero, a veces, su originalidad recibe influencias de otros textos, que colaboran en su inspiración. Este recurso despierta en el lector una serie de asociaciones que recuerda los textos citados. La narradora se inspira en hipotextos¹²⁶ que se convierten en referentes de su propio relato o que ella cita como simple detalle culturalista.

Respecto al primer caso se observan en *Diabulus in musica*. La novela presenta dos modelos o referentes temáticos: De un lado muestra un eje temático cuyo referente proviene del código musical, consecuente con la formación musical de la escritora. En esta situación la intertextualidad es un factor crucial en su concepción y composición.

Bajo el punto de vista textual se trata de una hipertexto, donde un elemento del código musical o hipotexto le da pautas y elementos para poder aplicar a la psicología

122. Sullá, Enric (ed.), *Teoría de la...*, pp. 286-89. El egocentrismo en una carta se manifiesta de tres maneras: directa con mandatos, indirecta con oraciones impersonales y con torpeza y vacilación.

123. Freire, Espido, *Irlanda...*, pp. 9-10; 25.

124. Freire, Espido, *Donde siempre es...*, pp. 178-190.

125. Freire, Espido, *Donde siempre es...*, pp. 172-177.

126. Mendoza, Antonio (coord.) (2000), *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*, UB, Barcelona, pp. 13-21.

de unos personajes literarios. Este título¹²⁷ proviene de una cláusula musical que tiene lugar en el sistema diatónico europeo. Se refiere a un hecho que no es natural entre la relación de las notas normales, la cuarta aumentada, donde se realiza un salto de tres tonos enteros. Esta novela se estructura sobre este concepto musical que acaba originando una filosofía de vivir. Por tanto, esta narrativa tiene una correspondencia establecida entre los personajes principales que la pueblan y la teoría de la música, como es el caso de las diferentes situaciones vivenciales de la narradora.

Por otro lado, el otro hipotexto que sirve de apoyo al otro eje temático se encuentra conectado con la mitología escandinava, los dos hombres protagonistas de la obra, se sienten impulsados por la necesidad de ser un personaje mítico: Balder. De este modo, Mikel y Chris adoptan papeles similares a este personaje mitológico en sus vidas. Sienten, sufren, se enamoran, dominan y son infieles del mismo modo y sintiéndose dominados por el poder de éste.

De esta forma, ambos textos constituyen los cimientos sobre los que se conforma los cimientos narrativos que aportan cohesión y coherencia a su estructura temática.

De igual modo, cuando Chris representa el papel de don Alonso en el *Caballero de Olmedo de Lope de Vega*¹²⁸, vuelve a exteriorizarse el hecho de que Chris no sabe moverse sin la energía de un guión aunque él tampoco lo sabía. Distingue una idea que repercute en la vida de Chris que responde al conflicto creado entre don Rodrigo y don Alonso: Don Rodrigo se opone al destino porque creía que lo correcto era el triunfo, aunque entiende que pagará por ello y realmente terminará ahorcado, en cambio Don Alonso cae porque no es normal que exista tanta perfección, se inmola mediante el ajusticiamiento de que quien mata permite una nueva primavera. Cuando sucede este caso nos revela la identidad de los personajes y nos conduce a pensar que se dedica a la representación teatral.

En *Melocotones helados* la secta que alberga y después persigue a Elsa pequeña puede estar inspirada en la leyenda del Grial que también inspiró el poema de Eliot *La tierra baldía*.

La situación de Elsa mayor que deja su casa para venir a vivir a la casa del abuelo y se enfrenta a los múltiples conflictos que pesan sobre cada miembro de la familia. Ella al principio los observaba pero después profundiza y llegan a preocuparles. De esta manera, una joven se siente rodeada de su propia soledad, frustración y además de todas las incertidumbres familiares. Recuerda, salvando todas las diferencias a Andrea, la chica que se establece en Barcelona en la casa de sus familiares donde la atmósfera decrepita creada por los infortunios y falta de comunicación le ahoga, como es el caso de *Nada* de Carmen Laforet¹²⁹.

La intertextualidad puede ser como una adición decorativa a un texto. Así se observa en las menciones de otros textos en *Nos espera la muerte* un personaje Duarte,

127. *Diccionario Oxford de la Música*, Hermes Sudamericana, Edhasa, Buenos Aires: 1984, T.Y. p. 417.

128. Freire, Espido, *Diabulus in...*, p. 84.

129. Laforet, Carmen (1992), *Nada*, Destino, Barcelona, 16ª ed.

que le gusta la música manifiesta a Adam Dianordia sus preferencias musicales, haciendo referencia “a Opus 14 (Pft a Orch) de Loeffler que inspira un poema pagano de Virgilio. La ha tarareado”. Se encuentra recogido en el bloc de notas de Adam. Realmente con dicha mención no hace más que resaltar un efecto de culturalismo en sus personajes y su obra.

También el experimento de Adam Dianordia con las ratas. En él expone las dosis que les aplica para que se queden preñadas. Observando sus funciones vitales, así como su comportamiento.

También resulta muy común la mención de personalidades diversas en relación con los sucesos relatados. De las posibles alusiones, una se repite varias veces en *Nos espera la noche*. Se refiere al bandido Vincavec¹³⁰ que es el protagonista de su novela juvenil. Vivía en el monte y era el temor de toda la población de alrededor. Sibila recuerda su origen, todas sus andanzas y como muchas veces lo llamaban para imponer orden. Hasta que un día fue prisionero de la justicia y condenado¹³¹.

Otro elemento, en este caso fantástico, son los dragones. Que se encontraban “en los únicos lugares del monte en los que alguien podía vivir”¹³².

Así mismo, Espido se vale con frecuencia de la expresividad de los refranes y suele incluir en sus relatos diversos intertextos de origen popular, especialmente la canción obtenida del libro de notas de Adam recogida por Sibila¹³³.

3.3. La fantasía: sueño, videncia y fantasmas

Uno de los mejores modos de explicar lo que no entendemos es expresarlo mediante la fantasía, por ello Espido ha creado unos personajes, especialmente mujeres donde predominan estos caracteres. Ello se debe al interés que en la autora pone en la creación de los intérpretes femeninos mediatizados por la realidad y otra buena parte impulsados por un poder fantástico. Estas protagonistas están atrapadas por un ambiente cerrado, un mundo incoherente del que necesitan escapar para seguir siendo ellas. Huyen de la realidad y se refugian bajo el amparo de lo irreal y maravilloso. De este modo ha impregnado a todos sus relatos de ese hálito de magia que en cada una de sus novelas se respira de forma diferente.

3.3.1. *El onirismo y la culpabilidad*

Natalia tras la muerte de su hermana entra en contacto con las fuerzas que están más allá de la realidad y se introduce en el mundo de lo onírico, de esta forma responde a

130. Freire, Espido (2001) *La última batalla del bandido Vincavec*, Ediciones SM, Madrid.

131. Freire, Espido, *Nos espera la...*, pp. 72-80.

132. Freire, Espido, *Nos espera la...*, pp. 119.

133. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 193.

la propia pesadilla de culpabilidad que le domina, recuperar a su hermana. “Natalia tiene numerosas pesadillas como la tortuga de su hermana muerta, la propia voz de su hermana, le recuerda momentos cruciales de su vida e incluso las visitas nocturnas que le hace Sagrario”. Estará siempre presente, le acompaña “en la danza de la muerte, solo seguida lentamente por su tortuga, y no atraería a las almas malvadas que saltaban y daban vueltas cediendo al negro placer del baile”¹³⁴.

Esta una situación domina toda su vida desde su infancia, así, Natalia de niña imaginaba que “las ramas que se recortaban contra el cielo eran brazos de trasgos y muertos que trataban de atraparme”, “cuando permití que los espectros me llevaran en su lugar comencé a tener pesadillas”¹³⁵.

Cuando se va de vacaciones el espectro de Sagrario le acompaña, y no la dejan conciliar el sueño, durante la noche presencia la lucha entre la luz y las tinieblas que se avecinaba...¹³⁶. “Las almas oscuras me rodeaban y no me atrevía a dormir”¹³⁷, “aquella tortuga me atormentaba desde que era una niña y con el último rostro exangüe de Sagrario entre las almohadas”¹³⁸, oía voces continuamente como alucinaciones auditivas porque todavía sentía a Sagrario que dormía en su habitación y hablaba con ella.

En otros momentos, dominada por el miedo, las alucinaciones táctiles la oprimían, le preocupaba las condiciones de desamparo de su hermana: “Soñé que Sagrario estaría empapada y fría bajo el rocío de la noche, perdida en el bosque”¹³⁹. Conforme pasa el verano las pesadillas se acrecentaban mediante alucinaciones visuales y táctiles, “los fantasmas de los robles y los castaños agitaban sus garras intentando atrapar a Sagrario y la tortuga se encaminaba con paso lento a mi habitación. La tortuga me seguía... algún día me alcanzaría” y “los espíritus en la casona podían atraparme, la tortuga me seguía hasta la casa de campo”¹⁴⁰.

Por otra parte, el jardín de la casona lleno de fantasmas con presagios de muerte le angustiaba. Pensaba que “Sagrario saliese de su árbol y asomase su cabeza torturada, curioseando entre los cristales y las maderas tronzadas de la casa moribunda”¹⁴¹. Al mirar en su entorno: “Veía la tortuga por todas parte y cada vez era mayor similar a un monstruo y más repugnante”¹⁴². Los árboles se convierten en presagios de moribundos: “En los castaños se esconden las almas de los muertos, en los robles, los serbales y los saúcos”¹⁴³.

134. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 11.

135. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 22.

136. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 66.

137. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 17.

138. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 12.

139. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 63.

140. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 47.

141. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 79.

142. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 137.

143. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 90.

Otras veces los fantasmas habitaban el caserón se manifestaban mediante alucinaciones olfativas y le horrorizaba que saliesen junto con “la ropa que aún conservaba, junto con el olor a cerrado, hojas de menta y bolitas de naftalina”¹⁴⁴.

En ocasiones deseaba estar sola para hablar con Sagrario recordando como comían “bajo el manzano o las veces que se escapaban para jugar en la cabañita, a veces no aparecía en todo el día, pero continuamente hablaba con su hermana debido al miedo, precisamente para defenderse”, y por ello pensaba “si pudiera levantarme y trazar un círculo alrededor de la habitación estaría a salvo, pero ya era muy de noche”¹⁴⁵.

“De pronto sus temores se identifican con su prima, al ver que se encontraba en el pozo del jardín e Irlanda la perseguía sin dejarla salir”¹⁴⁶ y “Veía la tortuga por todas partes, rostro arrugado, serpiente vieja, cada vez era mayor, similar a un monstruo, más repugnante”¹⁴⁷. Su sistema de defensa se agudiza puesto que “soñaba matarla con el edulcorante de las plantas venenosas puesto en un pastel”¹⁴⁸, hasta que crea una forma más peculiar y natural, tirarla por uno de los balcones de la torre.

3.3.2. *La imaginación y los seres irreales*

La niña Elsitita la damita desaparecida, arrebatada por un dragón cruel, se haya rodeada de misterio su final trágico, pero su vida se encuentra inmersa en un mundo de seres inexistentes que colaboran a su existencia en un mundo, por un lado, de personas adultas y por otro de seres incomunicados.

“Todos en su familia percibían la relación que Elsitita tenía con seres irreales”¹⁴⁹: “Tenía amigos invisibles que la ponían alerta sobre las cosas”¹⁵⁰. “Uno Manzanito aparecía en las manzanas asadas... al mirarlo fijamente... distinguía entre la piel arrugada y la cara del amigo invisible. Le hacía mucha compañía. Estaba también Toby, charlaba con ella cuando tenía que quedarse al sol con la hija del maestro... se parecía a un perro, la obedecía... y la comprendía. Otro vivía en el horno... un hombre bajito y malhumorado. Los aceptaba como a sus hermanos”¹⁵¹.

De igual forma, Miguel, mediante la fantasía, se explicaba la desaparición de su hermana “sabía que el fantasma de la niña revoloteaba cerca de la superficie, entre las lagartijas y las hormigas, y las raíces de las retamas apenas cubierta por una capa

144. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 80.

145. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 47.

146. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 192.

147. Freire, Espido, *Irlanda...*, pp. 136 y 137.

148. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 146.

149. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 114-115.

150. Freire, Espido, *Melocotones...*, p. 133.

151. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 134-135.

de arena. Y que un viento enfurecido podría desenterrarla y traerá de vuelta... eso era el miedo”¹⁵².

Otros personajes se rodean de un mundo ilusorio para seguir luchando, como es el hecho de Antonia que se empeñaba en la pastelería en vivir en un cuento de hadas¹⁵³. En contraposición la Orden del Grial para “captar la adhesión de sus participantes propugnaba que los Ayunos pretendían favorecer las visiones..., para ello, les suministraba unas esponjitas impregnadas en líquidos que aceleraban el proceso. Percibían animales totémicos, viajes a otras dimensiones, regresiones a vidas pasadas, vistazos al futuro”¹⁵⁴.

3.3.3. *Entre el onirismo y las predicciones*

Relacionado con este mundo fantástico surgen las visiones, personajes que interpretan la realidad por medio de un hecho, así Hjordis Silverncarft “leía el porvenir en los posos del café”¹⁵⁵ o Sibila Castabule se mueve entre el sueño y las visiones.

Sibila mujer sensible y sabia, era muy alegre y cantaba todo el día, “Tenía bonita voz y mucha gracia para cantar”¹⁵⁶.

Ejercía de curandera dentro de su ciudad y “conocía de memoria los jugos que traían remedios a los dolores, para ello cultivaba hierbas, arbustos y media docena de cerezos y almendros y saucos por su corteza”¹⁵⁷, así, como el poder de las piedras y empleaba sus códigos y se los enseñaba a su sobrina Séfora, “el ágata contra las mordeduras de víboras y escorpiones. El diamante contra los venenos, la peste, el pánico y los encantamientos”¹⁵⁸. Facilita “botellas para el agua bendita y las reliquias que ella hace, que curan el reuma”¹⁵⁹.

En ocasiones, no solía ayudar a quien lo necesitaba como sucedía con Oradea porque se sentía ofendida ya que también amaba a Adam, entonces, “no soportaba a Oradea, y se sentía capaz de dejarla morir antes que darle algo que le sanara el hígado”¹⁶⁰.

Entre los muchos oficios que practicaba, “Vendía remedios y filtros de amor como las brujas de antaño”¹⁶¹, o le consultaban el nombre que debían ponerle al niño que iba a nacer¹⁶².

152. Freire, Espido, *Melocotones...*, p. 285.

153. Freire, Espido, *Melocotones...*, p. 114.

154. Freire, Espido, *Melocotones...*, p. 171.

155. Freire, Espido, *Donde siempre...*, p. 130.

156. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 154.

157. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 57.

158. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 83.

159. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 156.

160. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 81.

161. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 152.

162. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 57.

En consecuencia “Sus amigos pedían consejo a Sibila porque tenía ojo certero para todas las cosas del mundo, y nada de lo que ella había predicho había dejado de cumplirse”¹⁶³.

Se encontraba auxiliada de unos poderes que era capaz de reproducir sucesos pasados como la muerte de Vincave, también presagiarlos, el final de Lautaro. Se va al monte y allí sueña, reproduce lo vivido anteriormente como la captura y encarcelamiento del bandido Vincave y su relación con los dragones¹⁶⁴. Cuando finaliza “no distinguía si había vivido todo aquello ya, o si faltaba aún por llegar. Solo sentía presagios de muerte y tragedia, y deseó con todas sus fuerzas haberse vuelto loca o no vivir nada ya, no ver ya nada. La habían encerrado en una cáscara hueca, y le era imposible distinguir si Lautaro Pozbieta estuvo vestido de ángel hace meses ya, o si era dentro de cuatro días cuando le vería con alas”¹⁶⁵. “Sibila recordó las visiones del monte y suspiró preocupada”¹⁶⁶. De igual modo conecta con los animales que les confían secretos de los habitantes, “los dragones sabían de sobra que Ralco dormía con una mujer, cerca de Brana”¹⁶⁷.

Conecta con las personas y sus espíritus sin atraer si viven o no existe, ni si es sueño o realidad. De este modo, tras dialogar con Duarte sobre el amor, “Sibila le estrechó la mano. De pronto se dio cuenta de que Duarte no estaba allí que era, una vez más, un recuerdo del pasado, una visión de lo que ya había ocurrido y recordó con infinita tristeza que Duarte estaba muerto”¹⁶⁸.

Frente a esa riqueza espiritual y de poder que posee la heroína vive en conflicto consigo misma, por un lado, se siente inadaptada en el mundo en el que vive, era una persona incomprendida, sufría ataques de melancolía que se los atribuía a los vivos, sabe de su poder y el interés que ella suscita entre sus conocidos, pero no les interesa por su persona, por ello, se lamenta “el mundo no fue hecho para que yo lo comprendiera”¹⁶⁹.

Por otro lado, debido a su personalidad relegada gravitaba en la religiosidad, “sonó la campana en la espadaña, anunciando la tarde, y ella junto las manos y rezó”¹⁷⁰. Aunque se murmuraba sobre su comportamiento para “el padre Mirade la creía que era una verdadera creyente”¹⁷¹, sobre ella recae la dirección de los cantos de la parroquia y debido a las malas lenguas el padre Deagad quiere evitar que los dirija en la procesión de vírgenes de marzo¹⁷², “porque había oído rumores de que se trataba con varios hombres, aunque con ninguno de manera personal”¹⁷³.

163. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 81-82.

164. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 60-67.

165. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 67.

166. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 68.

167. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 71.

168. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 86.

169. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 88.

170. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 86.

171. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 158.

172. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 156.

173. Freire, Espido, *Nos espera la...*, p. 154.

3.3.4. *Los fantasmas y la muerte*

La atmósfera onírica está presente en *Diabulus*, recorriendo toda la novela desde el principio al final. La mente de la protagonista se mediatiza por el terror a unos fantasmas que alteran su vida y armonía. Los fantasmas no están encuadrados en la ambientación ni explicados, pero se convive con los espectros de forma natural. El personaje descubre “hablar con los muertos, con los fantasmas, era más sencillo de lo que yo pensaba”¹⁷⁴ e incluso las niñas del colegio llegaron a hablar de los fantasmas.

Por otro lado su amiga Clara “compartía la habilidad para sobrevivir a los incendios con las salamandras”, y más tarde la protagonista leyó que “las salamandras podrían sobrevivir entre las brasas de una hoguera. Eran animales mágicos”¹⁷⁵. También, Clara “me explicó como trazar una ouija y allanar así el camino hacia los espíritus”.

De igual forma la heroína ante la ausencia de Chris piensa: “La ausencia de Chris reptaba en los crujidos del suelo... el recuerdo de Balder llegaba y le tomaba el puesto de Chris al caer la noche”¹⁷⁶.

La intérprete también tiene presente fantasmas del pasado cuando habla de la francesa que conoció a Chris: “Cuando dos años más tarde se cruzó en su camino otra bruja, una bruja buena, desorientada y fuerte que luchaba contra fantasmas, el hechizo se rompió y él recuperó su memoria. Recogí su fantasma”¹⁷⁷.

La fantasía se manifiesta hasta el final de la novela donde ella que se ha suicidado, imagina relacionarse con los fantasmas que le acompañaron en vida: “A menudo los fantasmas intercambiamos visitas, breves apariciones, una sonrisa, estoy bien, te recuerdo, la muerte no ha logrado separarnos”¹⁷⁸.

De esta forma fusiona realidad con ficción. Se sumerge en la fantasía para crear un universo donde coexisten los seres humanos e irreales de sus novelas. Tal vez sea una influencia de su afición por el Realismo Mágico, donde la vida cotidiana y lo sobrenatural conviven.

4. Aproximación al estilo de Espido Freire

Definir el estilo de una escritora no es tarea fácil en ningún caso y menos la peculiaridad de Espido Freire, debido a que hablamos de una chica joven con mente imaginativa y variedad de recursos narrativos. El aval de que disponemos se deduce como algo incompleto, por otra parte la propia juventud de la escritora nos deparará nuevos

174. Freire, Espido, *Diabulus...*, p. 96.

175. Freire, Espido, *Diabulus...*, p. 102.

176. Freire, Espido, *Diabulus...*, p. 108.

177. Freire, Espido, *Diabulus...*, p. 151.

178. Freire, Espido, *Diabulus...*, p. 186.

acontecimientos en su trayectoria literaria que le obliguen a evolucionar, hecho lógico, y que a través de estas líneas son imprevisibles predecir.

Nuestra decisión de aproximarnos al estilo de Laura se origina después de la lectura y análisis de sus relatos, y, a su vez lo subrayamos con diferentes puntos de vista de otros estudiosos que hemos creído importante y, también, hemos contado con la propia voz de la narradora para profundizar sobre la creación literaria de la escritora.

El resultado de valoraciones que aportan los estudiosos de Freire ha sido muy variado. Por una parte, hemos procedido a analizar los innumerables juicios críticos recogidos sobre la escritora, unos elogiosos, otros con cierta acritud hacia esta narrativa. Hemos seleccionado aquellas críticas o estudios que en cierta medida colaboran a orientarnos sobre el proyecto emprendido.

Por una parte se valora su léxico y mecanismos de sustitución léxica haciendo hincapié en el poder de sugestión de su lenguaje y la capacidad de comunicación. El empleo de la palabra exacta y precisa en cada ocasión. Clara y directa, sin dar rodeos. Se puede apreciar en sus descripciones paisajísticas que afectan al mundo auditivo, táctil, olfativo, visual e incluso a la percepción gustativa. Se subraya con el comentario de Andrés Ibáñez cuando comenta *Irlanda*, la valora como escritora que “tiene el supremo don de las palabras, y el ángel de la escritura abre sobre ella sus grandes alas azules. Nos sorprende con la fuerza, la inventiva, la soltura, la insolencia, la imaginación, la exactitud, la fuerza evocativa, la precisión asombrosa de sus palabras, la originalidad desconcertante, la música lancinante de sus frases y sus imágenes”¹⁷⁹.

Respecto a los elementos morfosintácticos sus relatos suelen ser muy cuidados. Con oraciones simples de estructura tradicional, sin dar rodeos ni hipérbatos. Si emplea oraciones complejas aparecen cuidadas y conservan su estructura. Así como la tipología del diálogo de la cual es maestra y por donde se puede seguir el conflicto de su relato como en *Donde siempre es octubre*, la novela rica en diálogos¹⁸⁰. Se le ha criticado el hecho de elaborar diálogos muy convencionales, pero la narradora lo explica como técnica que obedece al deseo de expresar el silencio y poca comunicación que existe entre los hombres. Al igual Madeline Cámara comenta “un dominio del lenguaje que jamás abusa del adjetivo, que privilegia la oración corta y cortante. Todo inscrito en el verbo y el sustantivo, pero latiente el significado, abierto a la imaginación del lector, así como ejerce un control sobre la emotividad de su narración parece tomado de Borges o de Merce Rodoreda”¹⁸¹.

La profundidad de las ideas que despliega en sus personajes aprendidos e influenciados por la cultura clásica europea se resalta en esta reseña de Pilar Castro a *Donde siempre es Octubre*. “Exigente y sorprendente, capaz de refundir voces maestras y esti-

179. Ibáñez, Andrés, “Revista de Libros”, julio 1998.

180. Barrera García, Consuelo, “Algunas reflexiones sobre la narrativa de Espido Freire”, *Revista Huarte San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, n° 5 (2000), pp. 33-34. Realizamos un análisis de los diálogos de este relato.

181. Cámara, Madeline, “Espido Freire o la procacidad...”.

los procedentes de la literatura occidental en unos modales expresivos soberbios, en una capacidad persuasiva poco común. Valiente y arriesgada propuesta narrativa”¹⁸².

Ricardo Sanabre critica la calidad estética de *Melocotones Helados*. “La prosa de Espido Freire se encuentra muy por encima de la calidad media habitual (...) Pocas caídas y leves para una novela extensa y bien escrita”¹⁸³. Refiriéndose a esta misma novela Gustavo Martín Garzo aporta un paso más sobre la cultura europea de la autora. Apunta la relación entre nuestra escritora y las Brontë, “se asimila a Emily la hermana pequeña de las Brontë... le atrapa su espíritu...”¹⁸⁴.

La originalidad, ingenio y seguridad de su propia creación se observan en *Primer Amor*: A partir de una serie de cuentos la autora escribe un ensayo sobre el amor. Los cuentos le sirven de sostén para exponer sus ideas sobre el amor o esbozar las creencias de la sociedad. Así, lo reconoce un juicio crítico “se advierte a una escritora tajante y dinámica, de ideas firmes y firmeza a la hora de exponerlas (...) ingenio en el planteamiento y las agudezas de las que bebe su buen estilo literario”¹⁸⁵. La misma situación se advierte en el ensayo sobre las escritoras inglesas. Parte visitando los lugares donde ellas vivieron y después de esa realidad evoca las vicisitudes y vivencias de estas narradoras en estos espacios.

El análisis de las novelas nos dan las pistas del universo creativo de la autora donde reina la fantasía, la imaginación y el ensueño, dominado por la naturaleza, así se repiten una serie de claves comunes en su narrativa.

A pesar de la diferencia existente entre estas narraciones, aparecen una serie de concomitancias entre ellas unas referidas a la temática y otras similitudes se encuentran en los motivos.

En concreto, respecto a la temática en todas predomina un hálito de misterio, tradición y respeto por el pasado como hechos que salvaguardan y proyectan el presente y que sólo al final se descubre o finaliza el relato sin desvelarse y deja la novela abierta para que los personajes puedan continuar sus vidas o para que el lector en libertad recree nuevos momentos con sus personajes.

El tema de todas las narraciones está sustentado sobre la tradición familiar, todas parten del núcleo temático de la familia, especialmente en la sustentación de la célula familiar de los abuelos, hermanos y resulta evocador y sorprendente como los personajes recuerdan el pasado de sus antecedentes, sus luchas, amores, vivencias y vergüenza, así explican su situación actual. La familia por tanto ejerce un atractivo especial en todas las narraciones. De este tema se desprende también el amor que casi siempre es amor de adolescentes, excepto en *Diabulus in musica* y *Donde siempre es octubre* que en cierto modo aparece el amor pasión.

182. Castro, Pilar, *El Cultural* (7 de marzo 1999).

183. Sanabre, Ricardo, “Espido Freire y *Melocotones Helados*” en *Revista Cultural*, “El Espejo de la Crítica.”.

184. Freire, Espido, *Querida Jane, querida...*, pp. 195 y 202.

185. Castro, Pilar, *El Cultural* (18 de octubre de 2000).

También todas las obras están unidas por el tema de la muerte que se encuentra presente en todos los personajes, pero en especial en las muertes de Sagrario, Elsa tía y en Loredana, Robin, Lautaro, Mikel, etc. Además se aprecia que estos personajes están dominados por fuerzas destructivas que se adueñan de su propio ser.

Otro elemento que comparten es la sexualidad, muchos personajes se mueven por impulsos sexuales y lo justifican y lo cuentan como algo muy importante en sus vidas.

También se encuentran motivos similares así un personaje es un coleccionista de algo, en *Irlanda* Natalia colecciona un herbario, en *Donde siempre es octubre* aparece Barclay coleccionista de mariposas y en *Melocotones helados*, Elsa es aficionada a la pintura y Sibila se preocupa de las piedras preciosas en *Nos espera la noche*. Su mundo narrativo se recrea a través de las figuras de la naturaleza y la pastelería que la autora juega con ellas y están presente en toda su narrativa, así como el mundo musical en cada novela hay alguien que se dedica a la música o toca un instrumento.

Respecto a su fantasía y poder creativo recorre vastas regiones imaginativas y recrea mundos arcaizantes, que recuerda al mundo medieval recreados a través de su fantasía, heredado de los hispanoamericanos, principalmente Vargas Llosa, Borges y García Márquez de los que hereda la influencia de lo fantástico en comunión con lo real y especialmente del autor colombiano el gusto por los cuentos que su abuela le contaba, igual que a ella. Ante esta cualidad también María Concepción Lorenzo afirma que los textos de Espido Freire “desatan una auténtica reflexión sobre el libro como *textura de papel*, literatura como imaginación” “que nos brinda la oportunidad de transformar el deseo en experiencia y la experiencia en destino”¹⁸⁶.

Tocante a la trama *Irlanda* y *Diabulus in musica* poseen un nudo sobre el cual se asienta toda la estructura de la novela, pero *Siempre es Octubre* y *Nos espera la noche*, son relatos que presentan multitud de personajes a quienes no les envuelve un nudo común, y si aparece es tenue, la ciudad Oilea que domina a todos sus habitantes, en la primera, y en la segunda las familias que se sienten unidas por el lazo fuerte, pero sutil de la familia Pozbieta que con su autoridad dominan a todos los habitantes de la ciudad. La crítica a la falta de trama de este relato surge de Pozuelo Yvanco, “carece de trama... porque las cosas que se cuentan no se sabe por qué se hacen... no se puestto cuidado en anudar sus historias en torno a ningún núcleo de interés que vaya pautando su desarrollo...”¹⁸⁷.

La voz de la escritora explica la finalidad que se propone con sus mundos narrativos cuando habla de la trama, “tiene como objetivo inquietar, no que se devore la novela sólo para averiguar el final. Busco un lector que se demore en la lectura, que le guste leer y no le importe volver unas páginas atrás para confirmar algo”. Sobre su

186. Lorenzo, M^a. Concepción, “Espido Freire: Del territorio de la literatura a la posibilidad de la existencia”.

187. Pozuelo Yvancos, José María, “Fantasías sin cuerpo”..., p. 9.

novela *Diabulus...* afirma que “los dos elementos que priman el estilo y la atmósfera sobre unos datos que se van desvelando poco a poco...” y añade “lo que me interesa es la implicación del lector en la historia, y como la mayor parte de los personajes no tienen elementos con los que se pueda identificar el lector, porque son débiles, inseguros, el acercamiento debe hacerse a través de unos ambientes más o menos opresivos”. De este relato comenta que lo identifica porque cree “que tiene algún contacto con la película *El sexto sentido*”¹⁸⁸.

Por otra parte, queremos transmitir la valoración de la escritora sobre su propio trabajo. Comenta que “aprendió a escribir de la forma más habitual, es decir, siendo autodidacta, a partir de leer, de escribir lo más posible y de dejar mis obras a otros lectores, y cuando empecé tenía obsesión por literaturizar todo lo que me ocurría y sentía”¹⁸⁹.

Espido habla de su propia inspiración, “parte de una idea, que puede surgir de paseo, puede surgir de una película, puede surgir de un sueño o de algo que me esté preocupando... y comienzo a elaborar la idea durante bastante tiempo. Cuando ya tengo la idea clara comienzo a escribir. Y cuando no me gusta, lo tacho y comienzo otra vez a escribir. (...) Yo no conozco más sistema que el de prueba error, prueba error”¹⁹⁰. “En una agenda llevo las notas de reflexiones, frases, música, fotografías... cuando tengo clara la historia... la redacción es rápida”. Sostiene la idea de la necesidad que debe imperar en todo escritor “la constancia, la empatía y sobre todo la imaginación”¹⁹¹. Es consciente de sus dotes de creadora “estoy bien dotada para crear atmósferas, y para lo que es la narración en todas sus vertientes”¹⁹².

Y tiene fe y es “fiel a un criterio de exigencia literaria, pero consciente de que su literatura evolucionará; sino no duraría como escritora”¹⁹³. Basándose en esta evolución literaria comenta que “antes procuraba que nada de la realidad me absorbiera” y en los últimos años se siente más cercana a lo que ocurre a su alrededor¹⁹⁴. Tal vez haya influido en su estilo el escribir artículos para la prensa.

Del mismo modo expone su correlación con el receptor, lo cree inteligente, y la necesidad de mantener un juego con él, puesto que al reflejar la realidad, nada deber ser lo que parece.

En relación a su estilo actual ella confiesa “estoy comenzando, estoy todavía en la búsqueda de una voz literaria, de manera que es lógico que me encuentre en un pro-

188. Freire, Espido, “Ahora tengo menos ambición personal pero más literaria”. www.elmundoes/elmundolibro (01-10-2001), p. 1.

189. Espido Freire critica que “la educación no fomenta el placer por leer” (30-08-2003) www.paginadigital.com.ar/articulos.

190. Galindo, Belén, entrevista “La casa de los Malfenti”, n° 3 (verano 2002), pp. 49-52.

191. Socorro, Milagros, entrevista “Hervor de pasiones bajo una capa de hielo”. www.noticias.eluniversal.com/verbigracia/memoria, n°97.

192. Linares, Félix, “La escritora Espido Freire conversa con el periodista Félix Linares”. www.canales.elcorreodigital.com/aula de cultura.espido.

193. Vivas, Ángel, “Espido Freire la fuerza...” p. 2.

194. “Espido Freire publica *sus Cuentos malvados*”. www.elmundo.es/elmundolibro (29-05-2003).

ceso de investigación que pasa por el cambio voces y tonos”¹⁹⁵. De su estilo piensa que ya ha evolucionado, de hecho, en los ocho años que lleva escribiendo (aunque públicamente se la conoce desde hace tres). “Ahora tengo menos arrogancia, mayor sensatez, más ambición literaria y menos ambición personal”. Refiere que en lo literario, “ha ganado herramientas técnicas a costa de espontaneidad y en lo personal perdió dosis de arrogancia y ha ganado serenidad”¹⁹⁶.

Esta evolución como narradora también se va produciendo de hecho en *Diabulus in musica* es mucho más real, ya que hay un acercamiento a un marco geográfico concreto como son las ciudades de Londres y Bilbao frente al universo imaginario de la trilogía de *Irlanda, Donde siempre es octubre y Nos espera la noche*. Espido deduce este mundo narrativo como producto de su estancia en Noruega que “ha sido un choque beneficioso que no dejará de tener consecuencias”¹⁹⁷, así, los novelistas europeos son fuentes de inspiración que le descubren una manera de narrar y distintos modos de enfrentarse a la realidad como Margaret Atwood, Patrick Süskind, autores escandinavos.

Respecto a su proyección literaria, una vez que han pasado unos años, se le considera como una narradora que tiene voz propia, pero no cabe duda que a lo largo de su trayectoria irá evolucionando e incluso se ejercerá en ella el cambio.

Bibliografía

- Barrera García, Consuelo, “Algunas reflexiones sobre la narrativa de Espido Freire”, Revista *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, n° 5 (2000), pp. 33-44.
- “Fantasía, onirismo y muerte en las novelas de Espido Freire”, Revista *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, n° 7 (2004), pp. 21-58.
- Barthes, Roland, *Análisis estructural del relato*, Premiá, México, 1990, 7ª ed.
- Cámara, Madeline, “Espido Freire o la procacidad...”.
- Castro, Pilar, “El Cultural”, 7 de marzo 1999.
- “El Cultural”, 18 de octubre de 2000.
- Diccionario Oxford de la Música*, Hermes Sudamericana, Edhasa, Buenos Aires, 1984, T.Y.
- Espido Freire (1998), *Irlanda*, Planeta, Barcelona.
- (1999), *Donde siempre es octubre*, Seix Barral, Barcelona.
- (1999), *Melocotones helados*, Planeta, Barcelona. Ganadora del XLVIII Premio Planeta 1999.
- (2001) *La última batalla de Vincævec el bandido*, SM, Madrid.
- “Espido Freire aborda el mundo del canto en su próxima novela, Diabulus in musica”. www.elmundolibro.com (10-09-2001)
- (2001) *Diabulus in musica*, Planeta, Barcelona.
- “Ahora tengo menos ambición personal, pero más literaria”. [www.elmundo.es/elmundo-libro\(01-10-2001\)anticuario](http://www.elmundo.es/elmundo-libro(01-10-2001)anticuario), pp. 1-2.

195. Socorro, Milagros, “Hervor de pasiones bajo una capa...”, *op. cit.*

196. Vivas, Ángel, Espido Freire, “Ahora tengo menos ambición personal...”.

197. Vivas, Ángel, Espido Freire, “Ahora tengo menos ambición personal...”.

- “La Novela es una cortina de humo”. www.elmundo.es/elmundolibro (01-08-2002) anticuario.
- Espido Freire publica sus *Cuentos malvados*. [www.el mundo.es/elmundo](http://www.elmundo.es/elmundo) (29-05-2003)libro.com. (25-6-2003).
- (2003) *Nos espera la noche*. Madrid: Alfaguara.
- (2004) *Querida Jane, querida Charlotte*, Aguilar, Madrid.
- Galindo, Belén. Cita con... “La casa de los Malfenti”, n° 3 (verano 2002), pp. 49-52.
- García Jambrina, Luis, “El diablo en la novela”, www.abc.es/cultural/historico.
- García-Teresa, Albert, “Diabolus in musica de Espido Freire. La cotidianidad de lo fantástico”, www.bibliopolis.org/reseñas (2004)
- Garrido Domínguez, Antonio (1996), *El texto narrativo*, Síntesis, Madrid, 1ª reimpresión.
- Genette, Gérard (1989), *Figuras III*, Lumen, Barcelona.
- (1993), *Ficción y dicción*, Lumen, Barcelona.
- (1998), *Nuevo discurso del relato*, Cátedra, Madrid.
- Greimas, Algirdas Julien y Courtés, Joseph (1982), *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Gredos, Madrid.
- (1990), *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje II*, Gredos, Madrid.
- Greimas, Algirdas Julien y Fontanille, Jacques (1994), *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*, Siglo XXI, México.
- Ibáñez, Andrés, “Revista de Libros”, julio 1998.
- Laforet, Carmen (1992), *Nada*, Destino, Barcelona, 16ª ed.
- Linares, Félix, “*Nos espera la noche*. La escritora Espido Freire conversa con el periodista Félix Linares”, www.canales.elcorreo.digitalcomo/auladecultura.espido.
- Lodge, David (1999), *El arte de la ficción*, trad. Laura Freixas, Península, Barcelona, 2ª ed.
- Lorenzo, Mª. Concepción, “Espido Freire: Del territorio de la literatura a la posibilidad de la existencia”.
- Mendoza, Antonio (coord.) (2000), *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*, UB, Barcelona.
- Pérez-Rioja, J.A., *Diccionario de Símbolos y mitos*, Tecnos, Madrid, 1997, 5ª ed.
- Pozuelo Yvancos, José María, “Fantasías sin cuerpo”, en *Blanco y Negro Cultural* (10-01-2004), p. 10.
- Ruiz Vega, Antonio, “*Nos espera la noche* de Espido Freire”, www.criminal.com/Ruizvega/nosesperalanoche. 2002
- Socorro, Milagros, “Hervor de pasiones bajo una capa de hielo”, entrevista a Espido Freire, niña prodigio, talento precoz, premio Planeta 1999. [www. noticias.eluniversal.com/verbi-gracia/memoria / nº 97](http://www.noticias.eluniversal.com/verbi-gracia/memoria/nº97).
- Sullá, Enric (ed.) (1996), *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Crítica, Barcelona.
- Tacca, Óscar (1985), *Las voces de la novela*, Gredos, Madrid, 3ª ed.
- Tomachevski, Boris, “Tema y trama”, en Sullá, Enric (ed.) (1996), *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Crítica, Barcelona, pp. 40-55.
- Vivas, Ángel, “Espido Freire. La fuerza de la juventud”, map.es/gobierno/muface/perfil pp. 1-3.

Antonio Machado, crítico literario

Armando López Castro

En sus *Curiosidades estéticas*, Baudelaire propone un nuevo estilo de crítica creadora, que rechaza el academicismo para transformarse en cuestión de sensibilidad. Se trata de una modalidad nueva, que reduce al mínimo la distancia entre creación y crítica. Es también el mismo tipo de crítica a la que se refiere Clarín en *Mezclilla*. Años más tarde, en su ensayo *Nuevas fronteras de la crítica*, T.S. Eliot define cuál es la función esencial de la crítica literaria: “Promover la comprensión y goce de la literatura”. Pocas definiciones tan breves y sistemáticas como ésta. Dado que la crítica literaria se basa en el equilibrio entre comprensión y goce, pues si destacamos la comprensión caemos en la explicación y si insistimos en el goce caemos en lo subjetivo, tal vez sea la crítica de poesía, que combina la lucidez con el misterio, la que muestra con mayor claridad la necesidad de una intuición totalizadora como impulso orientador del proceso crítico. Tanto Eliot como Machado fueron poetas, lo que quiere decir que su crítica sólo puede apreciarse cuando se relaciona con la poesía que han escrito. El hecho de que su crítica sea una prolongación del pensamiento que informó su poesía, pues entre la mejor poesía y la mejor crítica de la misma época hay siempre una relación significativa, es lo que la convierte en creadora, tratando de romper con el dualismo entre razón y vida. En definitiva, el proceso crítico-creador, que no sólo es inspiración inconsciente, sino también elaboración lúcida, responde a una necesidad vital, a una prolongada convivencia, pues de lo contrario resulta artificial y postizo¹.

No fue Antonio Machado un crítico profesional al uso, sino un buen lector, punto de partida de todo buen crítico, de manera que sus juicios aparecen diseminados aquí y allá, sin una formulación sistemática. Deber nuestro es reunirlos y decidirnos

1. El ensayo de T.S. Eliot, “Las fronteras de la crítica”, conferencia pronunciada en la Universidad de Minnesota en 1956, fue incluido en *Sobre la poesía y los poetas*, Sur, Buenos Aires, 1959, pp. 104-120. En cuanto a la actividad del proceso creador, que vincula creación y pensamiento, véase el estudio de J. Rof Carballo, *Medicina y actividad creadora*, Revista de Occidente, Madrid, 1964.

por aquellos que son más importantes. Ya en su prehistoria poética, la que va de 1893 a 1903, Machado publicó una serie de artículos en la revista *La Caricatura*, que muestran una preocupación comunitaria y ayudan a comprender el sentido último de *Soleidades*. Al final del artículo “Poetas populares”, publicado el 22 de octubre de 1893 bajo el seudónimo de *Cabellera*, nos dice:

Enrique Paradas prime su espíritu en todas sus composiciones, y por eso siente una invencible repugnancia y un desprecio sin límites hacia esos poetas, que merced a una labor mecánica y grosera producen obras desprovistas de todo sentimiento.

Después de identificarse con la poesía popular de Enrique Paradas, subrayando en ella la sencillez y la exactitud, Machado hace suya la intención de “verter su espíritu en el molde de la poesía”, es decir, de proyectar sus sentimientos sobre el lenguaje. Bajo el conocido galicismo (“prime”), en lugar de expresa, lo que se pone de relieve es la capacidad de la palabra poética para encarnar una realidad espiritual que la rebasa ampliamente. Al contraponer la lírica espiritual de Paradas a la “labor mecánica y grosera” de otros poetas contemporáneos, lo que hace Machado es poner la imagen al servicio del sentimiento, de la experiencia emocional, que es lo propio del movimiento simbolista, en el que su poesía empezó a formarse².

La primera etapa modernista de Machado, la que discurre entre *Soleidades* (1903) y *Campos de Castilla* (1912), coincide con una exploración del mundo interior, con la primacía de lo soñado sobre lo vivido, de raíz romántica, del que se va alejando progresivamente para tender a una mayor solidaridad. Un ejemplo de este viraje, en el que sin duda tuvo mucho que ver su maestro Unamuno, lo vemos en la reseña que Machado dedicó al reciente libro de Juan Ramón, *Arias tristes*, publicada en *El País* el 14 de marzo de 1904. Tras expresar su disconformidad con una actitud contemplativa de espaldas a la vida real, señala Machado:

Creo, sin embargo, que una poesía que aspira a conmover a todos ha de ser muy íntima. Lo más hondo es lo más universal. Pero mientras nuestra alma no se despierte para elevarse, será en vano que ahondemos sobre nosotros mismos.

En un texto de filosofía sociológica, “El hombre y la gente”, Ortega y Gasset considera la intimidad como el atributo esencial del hombre. Desde un punto de vista estético, la intimidad es un efecto del lenguaje y, en cuanto tal, no sólo no excluye al

2. Sobre los artículos de *La Caricatura*, que constituyen la primera aparición de la ideología machadiana, sigo la edición de O. Macrí, *Prosas completas*, Espasa-Calpe, Madrid, 1988, vol. II, p. 1083. En cuanto a los principios básicos del simbolismo, remito al estudio de J.M. Aguirre, *Antonio Machado, poeta simbolista*, Taurus, Madrid, 1973, pp. 49-68.

otro, sino que lo presupone. Al decir aquí Machado: “Lo más hondo es lo más universal”, está aludiendo a una conciencia integral que borra las fronteras y contiene la realidad en su plenitud. Si la imagen de una vida sin límites brota de nuestra propia limitación, es lógico que, antes de extralimitarnos, de partir hacia esa “otra parte”, asumamos lo interior como condición de posibilidad, pues sólo desde la hondura de lo individual se puede alcanzar lo realmente universal. La conciencia, como el lenguaje, tiende al equilibrio. De modo que, al sentirnos habitados por el lenguaje, al tenerlo dentro, realizamos su universalidad potencial. El decir desde su interior es lo que sostiene la realidad del lenguaje, lo que lo hace ser. De ahí que la levedad dependa del ahondamiento, de la inserción en ese centro interior, donde se da el paso de una frontera a otra. Y así la palabra de Machado, al hacerse revelación de las entrañas, suena a viva voz³.

La tercera etapa en la vida de Machado, el largo periplo que va desde 1912 a 1928, desde su aislamiento en Baeza tras la muerte de Leonor hasta el momento en que conoce a Guiomar, es de intensa actividad. El “salto al otro” como superación del idealismo se traduce en una escritura que discurre entre la poesía y la filosofía, de carácter epigramático y sentencioso, según vemos en los poemas de *Nuevas canciones* (1924), y que se expresa por medio de “apócrifos”. De esta escritura oblicua, que pone en juego la libertad de pensamiento y utiliza la ironía como posibilidad de comprensión de todo lo humano, participan *Los Complementarios* (1912-1926), “cuadernos de escritor” en los que aparecen esbozos de trabajos posteriores y se explica el proceso creador de Machado. En uno de ellos, “Poética. Sobre la crítica”, fechado el 13 de agosto de 1924, se señala, como misión del crítico, descubrir el propósito inicial del artista

Al crítico corresponde señalar todo fracaso de un propósito como defecto artístico. En efecto, en arte no salva la intención: el arte es el reino de las realizaciones. Pero el crítico tiene el deber de señalar el fracaso con relación al propósito del artista y está obligado a descubrirlo. Cuando ni por casualidad acierta a señalarlo, es el crítico quien fracasa. Se dirá que el crítico tiene derecho a censurar también el propósito del artista, cuando éste rebasa las fronteras del arte. También es cierto. Pero tendrá también la obligación de descubrir este propósito auténtico, y de ningún modo podrá achacar al artista el propósito que no tuvo.

La dedicación a la filosofía en los años de Baeza permitió a Machado profundizar en la reflexión poética sin perder confianza en el valor trascendente de su creación.

3. Sobre algunas de las revistas de comienzos del siglo XX en las que colaboró Machado, *Electra*, *La Revista Ibérica*, *Helios*, *Alma Española*, y que tuvieron una gran importancia en su formación inicial, véase el documentado artículo de E. Miralles, “Las colaboraciones literarias de Antonio Machado en las revistas de principios de siglo (1901-1904)”, en *Antonio Machado: el poeta y su doble*, Universidad de Barcelona, 1989, pp. 173-194. En cuanto a la intimidad como fundamento del lenguaje, ya descubierta por San Agustín en nuestra tradición, véase el estudio de J.L. Pardo, *La intimidad*, Pre-Textos, Valencia, 1997, pp. 31-129.

Allí comienza a escribir *Los Complementarios*, especie de esbozos o apuntes destinados a un ulterior desarrollo. Las ideas que se desprenden de estos borradores permiten articular una teoría poética, que va de 1912 a 1925 y afecta, en mayor o menor medida, a obras tan importantes como *Campos de Castilla* (1907-1917), *Nuevas canciones* (1917-1930) y los comienzos del *Cancionero apócrifo* (1923-1936). El deseo de establecer un diálogo con el otro, con su “complementario”, genera una escritura ambivalente, orientada a tentar indefinidamente el campo de lo posible. Preocupado por la fractura entre crítica y creación, Machado formula un pensar de lo poético y sobre lo poético, que sólo tiene sentido desde la tensión creadora de la diferencia y de la duda. Los intercambios entre el arte y la ciencia, la poesía y la filosofía, le hacen ver que el mundo más real, por ser el más espiritual, es el de la imaginación creadora. De ahí la práctica de una crítica basada en la intuición, que impulsa el lenguaje a vislumbrar otra realidad. Ya en el texto “Poética”, publicado poco tiempo antes, nos dice Machado: “Hay dos modos de crítica: la inventiva y creadora, que ve lo que hay; y la negativa, que ve bien lo que falta”. El hecho de decidirse por la primera, puesto que el positivismo ha menospreciado a la imaginación y al pensamiento sensible, es lo que lleva a Machado como crítico a “descubrir el propósito auténtico” del artista. Dado que la crítica machadiana aparece vinculada al sentimiento y a la experiencia poética, no puede reducirse a un simple conocimiento científico, sino que entra en contradicción con la realidad práctica, la trasciende y vislumbra la plenitud. Tal crítica hay que entenderla desde la unidad entre filosofía y poesía, desde el paso continuo de lo real a lo imaginario que nos hace sentir la totalidad⁴.

Muchas de las ideas dispersas en los borradores de *Los Complementarios* convergen en el *Proyecto de Discurso de Ingreso en la Academia de la Lengua*, escrito por Machado en la segunda mitad de 1931, después de haber sido elegido académico el 24 de marzo de 1927. En este texto inconcluso, pensado durante años, Machado recoge lo que hasta entonces había escrito sobre poesía y anticipa algunas ideas nuevas que desarrollará más tarde. El blanco de su crítica va en contra de la poesía deshumanizada, defendida por Ortega en *La deshumanización del arte* (1925) y seguida por los jóvenes poetas de la Generación del 27, pues si Ortega había dicho que “el poeta empieza donde acaba el hombre”, Machado afirma que “toda intuición es imposible al margen de la experiencia vital de cada hombre”. Frente al juego estético de los movimientos vanguardistas, que clausuran definitivamente la vigencia del modernismo,

4. El juicio estético, en cuanto sentimiento y reflexión, implica concebir el lenguaje como creación constante, como ejercicio de totalidad. La crisis del lenguaje, producto de la crisis del sujeto, se hace explícita en los escritos de Nietzsche y Mallarmé. Desde entonces, el lenguaje deja de tener su correlato objetivo en la realidad empírica, de referirse a lo que está sucediendo, para reflexionar sobre su propio origen. A esta conformidad con la intención original del propósito artístico, se ha referido Paul de Man en “Crítica y crisis”, en *Visión y ceguera*, Universidad de Puerto Rico, 1991, pp. 7-25. En cuanto al proceso creador de Antonio Machado a través de *Los Complementarios*, véase el artículo de M. Alvar, “La teoría poética a través de *Los Complementarios*”, en *Curso Homenaje a Antonio Machado*, Universidad de Salamanca, 1975, pp. 11-28.

Machado defiende un arte no elitista, basado en lo natural, ajeno tanto al intimismo simbolista como a la excesiva sublimación de la poesía pura. Por eso, escribe:

No creo poseer las dotes específicas del académico. No soy humanista, ni filólogo, ni erudito. Ando muy flojo de latín, porque me lo hizo aborrecer un mal maestro. Estudié el griego con amor, por ansia de leer a Platón, pero tardíamente y, tal vez por ello, con escaso aprovechamiento. Pobres son mis letras, en suma, pues aunque he leído mucho, mi memoria es débil y he retenido muy poco. Si algo estudié con ahínco fue más de filosofía que de mera literatura. Y confesaros he que con excepción de algunos poetas, las bellas letras nunca me apasionaron. Quiero deciros más: soy muy poco sensible a los primores de forma, a la pulcritud y pulidez del lenguaje, y a todo cuanto en literatura no se recomienda por su contenido. Lo bien dicho me seduce sólo cuando dice algo interesante, y la palabra escrita me fatiga cuando no me recuerda la espontaneidad de la palabra hablada. Amo a la naturaleza, y al arte sólo cuando me la representa o evoca, y no siempre encontré la belleza allí donde literalmente se te guisa.

La poesía enseña a presentir la experiencia de la unidad entre el contenido y la forma. La crítica que Machado hace de la poesía pura se debe a su falta de equilibrio entre la razón y la intuición, a su incapacidad de universalizar el yo. Su desconfianza del formalismo de la poesía pura (“la pulcritud y pulidez del lenguaje”), que ya por entonces entraba en crisis, responde al hecho de que el lenguaje conceptual no puede por sí solo dar sentido a la realidad espiritual que habita en el interior, por eso recurre al dinamismo del lenguaje hablado (“la espontaneidad de la palabra hablada”), que da cauce a la imaginación del sentimiento. Si sólo hay experiencia de lo lógico-formal, entonces el lenguaje tendrá una función instrumental. Únicamente cuando el arte se hace proyección de la naturaleza (“la representa o la evoca”), se percibe la unidad de experiencia y pensamiento sensible, lográndose un significado interior, una expresión nueva. Cuando el poeta se une con la naturaleza, el lenguaje adquiere una proyección cósmica y toda la realidad está contenida en él⁵.

Antonio Machado expone su pensamiento filosófico a través de sus dos apócrifos Abel Martín y Juan de Mairena. La metafísica erótica del primero, que es una crítica

5. El siglo XIX, que ha visto florecer el positivismo y el cientifismo, conoció también la sed romántica de los orígenes. Por eso, en la base del *Discurso* de Machado, está presente la noción de *simpatía*, de vinculación afectiva del hombre con el cosmos, que T. Lipps expuso en *Los fundamentos de la Estética*, cuya segunda edición alemana fue traducida por E. Ovejero y Mauri en 1924. Para esta cuestión, véase el ensayo de M. Alvar, “El Discurso Académico de Machado (Las deudas con Lipps)”, en *Antonio Machado hacia Europa* (ed.), de P. Luis Ávila, Madrid, Visor, 1993, pp. 53-67. En cuanto a la reacción de Machado frente a Ortega a propósito de *La deshumanización del arte* (1925), latente en el *Discurso*, véase el Discurso de Ingreso de Ángel González en la Real Academia Española, *Las otras soledades de Antonio Machado*, RAE, Madrid, 1997. Recogido en *Antonio Machado*, Alfaguara, Madrid, 1999, pp. 253-294.

de la objetividad, empieza con la creencia y acaba con el escepticismo, mientras la filosofía de Mairena empieza con la duda y termina con una teoría de la creencia. Por eso ambos apócrifos son complementarios, pues la actitud contemplativa de Martín encuentra eco o prolongación en la pedagogía de Mairena. Durante los tres años de la guerra civil, Machado se sintió unido al pueblo y a este espíritu de solidaridad, más orientado al futuro que al pasado, corresponde una crítica desprovista de acritud, basada en la benevolencia, en una visión cada vez más abierta a todo lo humano. Juzgar la obra de acuerdo con los propósitos del autor, signo de honestidad intelectual, es lo que Machado recomienda por boca de Juan de Mairena:

En general, yo os aconsejo que nunca os arrepintáis de los elogios sinceros que prodigáis a la obra de vuestro vecino, porque ello es señal de que algo bueno habéis visto en ella. Y por muy pequeño que sea el acierto objetivo de esos elogios, siempre estaréis con ellos más cerca de la verdadera crítica, que si pretendéis definir una obra por sus faltas o defectos, es decir, por todo aquello de que la obra carece. Acaso esto explica por qué la crítica benévola, de buena voluntad, es la única que deja rastro fecundo y por qué los más altos jueces (Cervantes, Goethe) fueron tan pródigos en el elogio.

El elogio no supone sumisión, sino abrirse al otro que nos constituye, compartir sus puntos de vista. En realidad, esta actitud comunitaria venía ya de lejos. La encontramos en el Prólogo a la segunda edición de *Soledades. Galerías. Otros poemas* (“Pero amo mucho más la edad que se avecina y a los poetas que han de surgir cuando una tarea común apasione las almas. Ciertamente que la guerra no ha creado ideas nuevas –no pueden las ideas brotar de los puños–; pero ¿quién duda de que el árbol humano comienza a renovarse por la raíz, y de que una nueva oleada de vida camina hacia la luz, hacia la conciencia?”), se hace explícita en el *Diálogo entre Juan de Mairena y Jorge Meneses*, cuya *máquina de trovar* se hace expresión de la colectividad humana (“Mi modesto aparato no pretende sustituir ni suplantar al poeta..., sino registrar de una manera objetiva el estado emotivo, sentimental, de un grupo humano, más o menos nutrido, como un termómetro registra la temperatura o un barómetro la presión atmosférica”) y llega a su punto culminante en la prosa *Los milicianos de 1936*, donde la cultura no es privilegio de clase, sino afán compartido (“Para nosotros, difundir y defender la cultura son una misma cosa: aumentar en el mundo el humano tesoro de una conciencia vigilante”). Se da aquí una transmisión de los valores culturales desde la conciencia individual, una convergencia de ética y estética.

En el fragmento que comentamos, publicado en el número 22 de *Hora de España*, octubre de 1938, Machado recoge casi el mismo juicio que había aparecido en “Sobre la crítica”, de *Juan de Mairena* (“Si alguna vez cultiváis la crítica literaria o artística, sed benévolos. Benevolencia no quiere decir tolerancia de lo ruin o conformidad con lo inepto, sino voluntad del bien, en vuestro caso, deseo ardiente de ver

realizado el milagro de la belleza. Sólo con esta disposición de ánimo la crítica puede ser fecunda. La crítica malévola que ejercen avinagrados y melancólicos es frecuente en España, y nunca descubre nada bueno. La verdad es que no lo busca ni lo desea”). En ambos fragmentos, unidos por “la benevolencia o voluntad del bien”, lo que se pone de relieve es “la objetividad” del elogio, el reconocimiento de que el juicio estético es expresión de un sentimiento personal (“deseo ardiente de ver realizado el milagro de la belleza”). En los años finales de su vida, Machado comprendió que lo peor que puede ocurrirle a un escritor es no sentirse solidario de los demás, por eso trató de reconciliar lo humanístico y lo formal, cultivando un tipo de crítica integral que tuviera en cuenta el fenómeno crítico como actividad cultural, que la crítica es, ante todo, una toma de posición frente a la vida⁶.

Aunque la escritura de Machado muestra una corrección continua en busca de lo esencial, sus juicios estéticos tienen mucho de circunstanciales y fragmentarios, con lo que resulta difícil establecer una selección de los mismos. Podríamos ordenar esta selección en cuatro apartados: Los prólogos, las artes poéticas, los artículos periodísticos y las cartas. En cuanto a los primeros, los más importantes son los que tratan sobre poesía: El de *Páginas escogidas*, 1917; el de *Soledades*, 1917; el de *Campos de Castilla*, 1917; el de *Soledades. Galerías. Otros poemas*, 1919; y el de la *Antología* de Gerardo Diego, 1931. De todos ellos, tal vez el más importante sea el primero, no sólo por señalar la distancia entre el momento creador y el crítico (“Se crea por intuiciones; se corrige por juicios, por relaciones entre conceptos”), sino también porque permite vislumbrar la simpatía que siente Machado por la creación frente al oficio.

Respecto a los segundos, habría que destacar las tres páginas que Abel Martín nos ha dejado sobre “Problemas de la lírica”, en las que se define la poesía como “aspiración a conciencia integral”; las reflexiones de Juan de Mairena sobre la poesía, divididas a su vez en tres partes: “El arte poética de Juan de Mairena”, “El barroco literario español” y el “Diálogo entre Juan de Mairena y Jorge Meneses”, en las que se reitera la incompatibilidad entre la “fe racional” y la “fe poética”; y las “Notas sobre la poesía”, que combinan la formulación teórica y práctica, pues buscan tanto “exponer algunas ideas generales sobre la lírica, que me acompañaron en los períodos de más intensa producción”, como responder a “objeciones que algunos críticos hicieron a mi obra”. De todas ellas, habría que destacar, por su sistematicidad y coherencia, las ideas de Machado sobre el barroco literario español. Para empezar, conviene tener en cuenta que la crítica machadiana sobre el barroco es de tipo formalista, hecha desde la poesía vanguardista del momento, en la que tienen mucho que ver los *Conceptos fundamentales en la Historia del Arte*, de Wölfflin, traducidos por Moreno Vi-

6. Para una visión de la crítica como aspiración a una conciencia integral, véase el estudio de Pablo de A. Cobos, *El pensamiento de Antonio Machado en Juan de Mairena*, Ínsula, Madrid, 1971, pp. 163-193. En cuanto a las prosas de Mairena publicadas en *Hora de España* entre 1937 y 1938, remito al ensayo de F. Caudet, “Lo que le enseñó la guerra a Juan de Mairena”, en *Antonio Machado Hoy (1939-1989)*, Casa de Velázquez, Madrid, 1994, pp. 365-389.

lla en 1924. Tal vez haya que partir del texto “Reflexiones sobre la lírica” (1925), que surge como comentario al libro *Colección* (1924), de Moreno Villa, en el que se hace una defensa de las imágenes intuitivas frente a las conceptuales, para comprender mejor el final del *Proyecto de Discurso de Ingreso en la Academia de la Lengua* (1931), en donde Machado critica idéntico intelectualismo conceptista:

El nuevo barroco literario, como el de ayer, mal interpretado por la crítica, nos da una abigarrada y profusa imaginaria conceptual. Hoy como ayer conceptistas y culteranos tienen el concepto, no la intuición, por denominador común. Cuando leemos a algún poeta de nuestros días –recordemos a Paul Valéry entre los franceses, a Jorge Guillén entre los españoles– buscamos en su obra la línea melódica trazada sobre el sentir individual. No la encontramos. Su frigididad nos desconcierta, y, en parte, nos repele. ¿Son poetas sin alma? Yo no vacilaría en afirmarlo, si por alma entendemos aquella cálida zona de nuestra psique que constituye nuestra intimidad, el húmedo rincón de nuestros sueños humanos, demasiado humanos, donde cada hombre cree encontrarse a sí mismo al margen de la vida cósmica y universal. Esta zona media que fue mucho, si no todo, para el poeta de ayer, tiende a ser el campo vedado para el poeta de hoy. En ella queda lo esencialmente anímico: lo afectivo, lo emotivo, lo pasional, lo concupiscente, los amores, no el amor *in genere*, los deseos y apetitos de cada hombre, su íntimo y único paisaje, su historia tejida de anécdotas singulares. A todo ello siente el poeta actual una invencible repugnancia, de todo ello quisiera el poeta purificarse para elevarse mejor a las regiones del espíritu. Porque este poeta sin alma no es, necesariamente, un poeta sin espiritualidad, antes aspira a ella con la mayor vehemencia.

La crítica de Machado al barroco responde a un clima vanguardista en el que confluyen la evolución de la poesía juanramoniana a partir de 1916, “cada vez más *barroca* y al par menos intuitiva”; el valor algebraico de la poesía pura, que emplea “las imágenes como puro juego del intelecto”; y la reflexión kantiana de que los “Conceptos sin intuiciones son vacíos”. Es a la luz de este contexto intelectual como hay que entender el rechazo de Machado de los mecanismos expresivos del barroco, genéricos y triviales, no de su actitud vital (“mal interpretada por la crítica”). Los reparos que Machado formula al barroco literario español, su metaforismo conceptista, su pobreza de intuición, su culto a lo artificioso y desdén de lo natural, su ausencia de temporalidad, hay que entenderlos siempre desde la crítica a los nuevos poetas, entregados a ensayar “un juego arbitrario de conceptos, no de intuiciones”. La pregunta “¿Son poetas sin alma?”, que subraya la ausencia de emoción; el equilibrio entre inteligencia e intuición en esa “zona media”, piedra angular del sistema estético de Machado; y la búsqueda de lo espiritual en el arte, a la que aspira todo poeta (“antes aspira a ella con la mayor vehemencia”), dan a entender que Machado distinguía entre el barroco de superficie, reducido a hojarasca formal, y el auténtico barroco, que hunde sus raíces en la tradición, según vemos después en el comentario de tres sonetos “A Cristo crucificado ante el mar”, de José Bergamín, aparecido en *Hora de España* (nº 22, octubre

de 1938). Por eso, en *Los Complementarios*, tras citar el soneto de Góngora a la tumba de El Greco, comenta Machado: “Es quizás lo más sabio de lengua de la poesía española. La palabra pinta y la sintaxis dibuja; ¡ah maravilla!”. Si una de las funciones de la crítica auténtica consiste en desmontar tópicos, buscando su origen y significación, es evidente que el tópico conceptual y formalista de la poesía de vanguardia ayudó a Machado a una valoración más justa de la lírica barroca, lastrada de pensamiento conceptual y que desde Calderón había entrado en un completo vacío, a un reconocimiento del equilibrio entre lo lógico y lo intuitivo, afín a sus teorías estéticas⁷.

Sobre los artículos de crítica literaria, publicados en periódicos y revistas, es necesario detenerse, porque permiten apreciar la evolución poética de Machado, que va desde su fidelidad a la estética modernista, según vemos en *Electra*, *Helios* y *Alma Española*, hasta sus últimas colaboraciones en *Hora de España*, donde se ve una actitud decididamente comunitaria, pasando por sus trabajos en el semanario *España*, *El Porvenir Castellano* y *El Imparcial*, en que da muestras de su talante liberal. En la revista *La Gaceta Literaria*, dirigida por Ernesto Giménez Caballero, publica Machado su artículo en forma de carta, “¿Cómo veo la nueva juventud española?”, fechado el 1 de marzo de 1929, en el que nos ofrece un juicio global sobre la poesía joven del momento, tan distinta a la suya, combinando el elogio con la censura. De ella podemos seleccionar el siguiente fragmento:

Bien sé que los poetas líricos, mis buenos y admirados amigos, dirán que ellos pretenden hacer todo lo contrario. Ni un Pedro Salinas, ni un Jorge Guillén, cuyos recientes libros admirables saludo, han de aspirar a ser populares, sino leídos en la intimidad, por los más capaces de atención reflexiva. Sin embargo, esos mismos poetas, que no son, como los simbolistas, hondos y turbios, sino a la manera de su maestro Valéry, claros y difíciles, tienden también a saltarse a la torera –acaso Guillén más que Salinas– aquella zona central de nuestra psique donde fue siempre engendrada la lírica. No están fuera de la gran corriente *planificadora* del arte. Son más ricos de conceptos que de intuiciones, y con sus imágenes no aspiran a sugerir lo inefable, sino a expresar términos de procesos lógicos más o menos complicados. Nos dan, en cada imagen, el último eslabón de una cadena de conceptos. De aquí su aparente oscuridad y su dificultad efectiva.

7. La posición de Antonio Machado frente al Barroco no ha sido objeto todavía de un estudio general, aunque sí de ensayos parciales, entre los que cabe destacar: José María de Cossío, “Juan de Mairena y el barroco”, *Revista de Occidente*, XX, 60 (1928), pp. 287-289; M^a Antonia Nogales, “Antonio Machado y el barroco literario”, *Archivum*, V (1955), pp. 148-157; J. Siles, “Machado y el Barroco antiguo y nuevo: estudio de materiales y cálculo de resistencias”, *Insula*, n^o 506-507 (febrero-marzo 1989), pp. 75-77; y J. Matas, “El pensamiento crítico de Antonio Machado sobre el barroco literario”, en *Antonio Machado Hoy*, Alfar, Sevilla, 1990, vol. IV, pp. 109-124.

Consciente de que la nueva poesía, reducida a puro juego formal, resultaba anacrónica ante las nuevas generaciones, Machado formula un nuevo modo de entenderla, criticando su hermetismo (“su aparente oscuridad y su dificultad efectiva”), tras destacar sus principales defectos: su ausencia de intimidad (“aquella zona central de nuestra psique donde fue siempre engendrada la lírica”), su tendencia a lo objetivo (“No están fuera de la gran corriente *planificadora* del arte”), su excesivo intelectualismo (“Son más ricos de conceptos que de intuiciones”), pidiéndoles que abandonen el conceptismo recubierto de imágenes por una lírica más situada en el tiempo, a la que aspira su tercer apócrifo nonnato Pedro de Zúñiga, contemporáneo de los poetas del 27. El hecho de poner su filosofía en boca de “poetas apócrifos”, introduciendo con ello una distancia entre su persona y sus ideas, contribuye a dar una mayor autonomía al pensar cualitativo de lo concreto, indagando en lo íntimo y transformando lo real. Este doble sentido de lo apócrifo adquiere plena luminosidad cuando se proyecta sobre la nueva poesía, cuya renovación advierte Machado, pero sin poder participar en ella. La mención de Valéry, al lado de la de Salinas y Guillén, ejemplificando lo intelectual como comprensión de lo poético, acaba aclarando el sentido profundo de la ironía machadiana. Leyendo a estos poetas jóvenes, Machado puede pensar algo en contra de lo que se dice (“que es casi siempre la única manera de pensar algo”, según advierte Mairena), de manera que el único medio de penetrar en la nueva lírica es por la vía de la incompreensión. Porque no ocultando los defectos propios, se pueden descubrir mejor los ajenos. En el fondo, la crítica de Machado sobre la poesía joven, cuya formulación hay que verla dentro de la polaridad arte-vida, traduce su esfuerzo por hacer pie en lo real, por despedirse de una época, el arte atomizado de las vanguardias, para desembocar en otro, un arte para multitudes. Esta lucidez amarga fue la que tuvo que vivir el poeta sevillano⁸.

Por último, en lo que se refiere a la crítica literaria a través de las cartas, practicada ya desde la antigüedad clásica y continuada en los siglos de oro, la escritura machadiana tiende hacia lo ficcional, a conseguir la condición poética mediante la apariencia de realidad. En este proceso de ficcionalización, el lenguaje se eleva de lo real a lo posible, incorporando experiencias compartidas y aceptando el pacto tácito entre quien escribe y quien lee. Las cartas de Machado participan de esta ambigüedad y buscan una complicidad activa, en la que lo importante es la imaginación del otro. El uso de la forma epistolar como difusión de las ideas poéticas está presente en las cartas de

8. Sobre la crítica del arte en el momento vanguardista, tengo en cuenta los estudios de Rosalind E. Krauss, *La originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos*, Alianza, Madrid, 2002; y de J.C. Mainer, *La edad de plata (1902-1939)*, Cátedra, Madrid, 1981. En cuanto a la renovación de la poesía joven, que Machado vislumbra, pero sin poder hacer nada para conseguirlo, remito a los ensayos de Eugenio de Nora, “Machado ante el futuro de la poesía lírica”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, n° 11-12 (1949), pp. 583-592; y J.M. Díez Borque, “Antonio Machado, crítico de poesía en periódicos”, *La estafeta literaria*, n° 569-570 (1975), pp. 18-22.

Machado a Unamuno, Juan Ramón y Ortega, aunque en diversos grados, pues mientras en las del primero se da una absoluta fidelidad a su pensamiento, en las restantes se advierten distintos altibajos, pasando del distanciamiento a la reconciliación. Un ejemplo de este mundo convivido, lo observamos en la “Carta abierta a don Miguel de Unamuno”, publicada en *El País*, el 14 de agosto de 1903, y de la que entresacamos el siguiente fragmento:

Mas ya fortalecido con la autoridad que usted tiene para mí por la madurez de su talento, por su mucha ciencia y por su admirable espíritu de artista, empiezo a creer en la no vaciedad de mi formula de “odiar el arte y amar la vida”, no porque a mí se me haya ocurrido, sino porque usted la había pensado mucho antes que yo, y expuesto en forma más viva y graciosa.

Aborrezco eso que usted llama arte de arte, novela de novelas, teatro de teatro; y aunque tal no fuera del todo despreciable, habríamos de convenir en que es algo muy inferior a la obra del verdadero artista; la cual se arranca directamente de la vida. Lo que refleja el arte, no es arte ya.

Si tenemos en cuenta que esta carta de Machado es respuesta a la colaboración de Unamuno, titulada “Vida y arte”, aparecida en el número de agosto de 1903 de la revista modernista *Helios* y publicada unos meses después de la reseña de Juan Ramón a *Soledades* (1903), comprobamos que la utilización de la fórmula unamunesca (“amar la vida y odiar el arte”) revela una crisis de orientación poética en Machado, un momento de transformación, en el que se abandona la ensoñación modernista por una poesía más próxima a la vida (“No se debe tolerar que los anémicos traten de imponernos su estética, ni quieran hacer pasar por perfecciones sus soñolientas melopeas sujetos que tengan amasado el cuerpo con pus y el alma con envidia”, escribe Unamuno a su joven discípulo en su carta ensayo “Arte y vida”, de agosto de 1903). Esto explica tanto la coincidencia del contenido de la carta de Machado con el poema “Luz”, escrito por los mismos días, como el distanciamiento respecto a Juan Ramón Jiménez, pues la reseña de Machado a *Arias tristes*, comenzada a escribir en el otoño de 1903 y publicada en *El País* el 14 de marzo de 1904, refleja ya la crisis motivada por el ensayo de Unamuno. Queda así abierta, al inicio mismo de su aventura poética, una vía en la escritura machadiana: la que intenta superar el modernismo más parnasiano, el que recuerda a Rubén Darío, y acercarse a una espiritualidad más depurada⁹.

9. Refiriéndose a esta crisis poética, señala G. Ribbans: “este movimiento de apartamiento de Juan Ramón Jiménez marca para Antonio Machado la renuncia a la estética de Verlaine, inspiradora, en gran parte, de aquél; Machado afirma simultáneamente su apego a la vida y a la luz interna de la personalidad y su rechazo de la poesía de pura sensación”, en *Niebla y soledad: Aspectos de Unamuno y Machado*, Gredos, Madrid, 1971, p. 285. Para la carta de Machado, reproducida por C. Alonso en *Ínsula*, nº 580,

Buena parte de la crítica, apoyándose en la conocida afirmación de Cernuda de que “lo mejor de Machado está en sus *Soledades*”, ha venido contraponiendo un “primer Machado”, lírico e intimista, y un “segundo”, filosófico y sentencioso, que vendría a superponerse e incluso a no dejar aflorar la vena lírica del primero. Ahora bien, en el aislamiento de Baeza (1912-1919), tras la muerte de Leonor, no sólo compuso Machado alguno de sus mejores poemas, sino que además dio el salto definitivo del yo al otro. A ese período de sobreconcentrada síntesis, que coincide en buena parte con la redacción de *Los Complementarios* (1912-1926) y en el que confluyen la convergencia de poesía y filosofía, la creación de los apócrifos y una escritura cada vez más aforística, pertenece una crítica madura y reflexiva, cuyas características más destacadas serían:

1) *Su raíz humanística*. Los años de Baeza dejaron a Machado tiempo para reflexionar e interiorizarse. Objeto de sus meditaciones fueron la naturaleza y el hombre, convirtiéndose aquélla en el medio de llegar a éste. Su mirada poética se dirige cada vez más a lo humano, según vemos en el Prólogo del libro *Helénicas* (1914), de Manuel Ayuso, en el que nos muestra una superación de lo artístico por lo humano:

Y éste es el hombre que hoy os ofrece una colección de sus poesías.
El hombre, digo, y no el poeta, porque poeta llamamos hoy a mucho profesional de la rima. Pero al deciros que es un hombre el que os ofrece sus versos, claro digo que estos versos son poesía, porque ellos han de revelar un alma capaz de pensamiento y de pasión.

Toda renovación, para ser eficaz, ha de empezar por uno mismo y dirigirse a los demás. El mensaje humano que aquí nos ofrece Machado tiene su raíz en su formación institucionista, integral, mezcla de ética y estética, que él aprendió de su maestro Giner de los Ríos, por eso tanto en el poema a él dedicado (*Campos de Castilla*, XXXIX), como en este fragmento en prosa, se observan las mismas cualidades de dignidad, respeto, generosidad y benevolencia, que nos hacen recordar el espíritu humanista de los escritores del Renacimiento¹⁰.

2) *Labor de formación*. Para un temperamento melancólico como el de Machado, la crítica dominante en su tiempo, con su afán polémico, retórica hinchada y falta de

abril de 1995, pp. 5-8, y que tuvo una gran influencia en su evolución poética, véase el artículo de M. Martínón, “El pensamiento poético de Antonio Machado (primera época: hasta 1907)”, en *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, n° 16 (1998), pp. 197-230.

10. Al subrayar la coherencia entre lo que Machado dice y practica, señala R. Álvarez Molina: “Revela además el poeta de Castilla una cualidad poco visible en la crítica de nuestro tiempo, la *humanitas* del escritor renacentista, virtud que inculcaba la magnanimidad, la generosidad de espíritu, para poder comprender, sin amortiguar la verdad, las actitudes dispares”, en *Variaciones sobre Antonio Machado: el hombre y su lenguaje*, Ínsula, Madrid, 1973, p. 88. Esta crítica humanista, basada en la equivalencia entre hombría y bondad, ha sido puesta de relieve por Ángel R. Fernández en su artículo, “Antonio Machado, crítico literario”, en *Antonio Machado Hoy*, Alfar, Sevilla, 1990, vol. III, pp. 411-421.

objetividad, en lugar de orientar, desorientaba. A ello se refiere el poeta sevillano en la nota periodística, publicada en *La Voz de Soria*, el 1 de octubre de 1922

Sin embargo, nuestra crítica no logra ser orientadora. Adolece de un defecto esencial: su marcada tendencia a lo arbitrario. Suele hacer afirmaciones rotundas, sin mostrarnos el proceso ideológico por el cual llega a establecerlas. Es crítica de autoridad, en parte “matonería crítica”, aunque no exenta en muchos casos de ingenio, gracia y toda suerte de atractivos literarios.

La función del crítico consiste en llamar la atención de los lectores con respecto a las obras literarias, lo cual supone conocimiento previo y capacidad de contagio, cualidades ajenas a todo dogmatismo. Al calificar esta crítica autoritaria de “matonería crítica”, expresión que vuelve a repetirse en el extenso Prólogo a la *Corte de los Milagros* de Valle-Inclán, redactado en Barcelona el 1 de agosto de 1938, donde emplea términos bastante duros (“Además, no era Don Ramón hombre que agradeciese demasiado el elogio arbitrario, ni mucho menos hombre capaz de soportar con paciencia –a pesar de su manquedad– algo que también se ha llamado crítica en España: una cierta insolente *matonería* literaria, que ha solido ejercerse a mansalva por algunos sedicentes críticos que confunden, como decía un discípulo de Mairena, la crítica literaria con las malas tripas del literato”), lo que hace Machado es utilizar la vieja fórmula retórica del *exemplum ex contrariis*, puesto que la desorientación es producto de una mala labor de formación y aprendizaje. La creación de una nueva forma de expresión, en cuanto ruptura con el lugar común, requiere una atmósfera ética donde poder ejercerse. Si los poemas morales causan un fuerte impacto en el lector, es por ser ejercicios de reflexión crítica¹¹.

3) *Función aclaratoria*. Mostrar el mundo desde una perspectiva insólita forma parte de las obligaciones del poeta, de ahí que la palabra poética tenga como principal función revelar lo oculto. Dado que para Machado el poema tiene que ser un ser vivo, y no un ser construido, que es lo que ha hecho la llamada “poesía joven”, el lenguaje poético obedece a una aclaración íntima, a una expresión del sentimiento. Por boca de su apócrifo Juan de Mairena, renuncia a revestirse de un lenguaje opaco y expresa su deseo de expresarse con claridad, producto de la coherencia entre vida y pensamiento

11. En cuanto a la relación de ética y poesía en el pensamiento de Machado, del subsuelo ético en que germina la expresión poética, véase A. Sánchez Barbudo, “Subjetivismo y ética”, en *Estudios sobre Galdós, Unamuno y Machado*, Lumen, Barcelona, 3ª ed., 1981, pp. 321-330. Sobre la prosa crítica de Machado, necesaria para valorar correctamente su obra creativa, tengo en cuenta, entre otros, los ensayos de Guillermo de Torre, “Teorías literarias de Antonio Machado”, en *Antonio Machado* (eds.), R. Gullón y A.W. Phillips, Taurus, Madrid, 1973, pp. 227-242; y J.M. Díez Borque, “Antonio Machado, crítico literario, enjuicia la prosa de sus contemporáneos”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, n° 304-307, pp. 810-839.

Sabed que en poesía –sobre todo en poesía– no hay giro o rodeo que no sea una afanosa búsqueda del atajo, de una expresión directa; que los tropos, cuando superfluos, ni aclaran ni decoran, sino complican y enturbian, y que las más certeras alusiones a lo humano se hicieron siempre en el lenguaje de todos.

La crítica tiene que ser siempre por naturaleza reflexiva, pero en su relación con el momento creador sus leyes no pueden aplicarse de forma matemática. El poeta no se sale de la visión intuitiva, que es la del ser y de la vida, de modo que en los juicios que Machado formula sobre poesía (“–sobre todo en poesía–”), se observa una claridad derivada del fundamento trascendente de la realidad. Para que el diálogo entre filosofía y poesía sea fructífero, es necesario que el lenguaje sea resultado de una armonización entre rectitud y flexibilidad, entre el interior y el exterior. Sólo obedeciendo a esa visión unitaria de lo real, podrá el lenguaje liberarse de todo retoricismo (“cuando superfluos”) y hacerse expresión común (“el lenguaje de todos”). La búsqueda progresiva “de una expresión directa” implica, en el caso de Machado, la expresión concreta de una dimensión espiritual, pues su escritura, al darnos acceso a otra dimensión de la existencia, revela una fuerza evocadora que permanece contenida y jamás se expresa del todo. Nace entonces una crítica liberada de cualquier ostentación, engendrada en lo natural, donde la plenitud es llaneza, y que lleva la sencillez hasta el límite¹².

El esfuerzo de Machado por recurrir al lenguaje común en detrimento de la expresión retórica, en una época de fuerte influjo vanguardista, descubre una sensibilidad iniciada por los románticos, que consiste en sentir la fuente de la emoción, desentrañarla y presentarla a los demás de forma clara (“si dais en esta tarea, sed meros taquígrafos de un pensamiento hablado”, aconseja Mairena a los futuros poetas). Porque la musicalidad del poema, más que de influencias externas o de leyes admitidas por la métrica, depende del ritmo interno de la lengua, de su retorno al habla común (“y es que la poesía no debe apartarse demasiado de la lengua corriente que empleamos y oímos a diario. Se apoye en el acento o en la sílaba, sea o no rimada, formal o libre, la poesía no puede permitirse una pérdida de contacto con la lengua cambiante del trato común”, afirma T.S. Eliot en su ensayo *La música de la poesía*). El no apartarse de la fluidez del lenguaje hablado, que evoluciona al margen de tendencias y corrientes, es lo que permite a Machado adaptar su pensamiento a lo que él

12. A lo largo de su vida, Machado ha meditado una y otra vez sobre la poesía, pero nunca juzgando, sino aclarando. Esta función reveladora del lenguaje, en que la obra artística se manifiesta como un ser vivo, ha sido puesta de relieve por el pintor R. Gaya en su trabajo *Naturalidad del arte (y artificialidad de la crítica)*, Pre-Textos, Valencia, 1995. Si además tenemos en cuenta que el pintor murciano fue asiduo colaborador de *Hora de España*, sus juicios estéticos, basados en la necesidad vital de tener que decir algo, estarían muy próximos a los de Machado. En cuanto al estilo del poeta sevillano, reflejo de su trasfondo humano, véase el artículo de P. Jauralde, “Teoría del estilo en Antonio Machado”, en *Boletín de la Real Academia Española*, LX (1980), pp. 245-259.

quiere decir, pasando de la simplicidad a la complejidad y estableciendo una sutil relación entre crítica y creación. Su preferencia por la expresión directa, que en gran medida recoge la reacción de su maestro Unamuno ante el modernismo rubendariano, va en contra del difícil artificio de una crítica nada constructiva. Los verdaderos críticos suelen ser tan infrecuentes como los verdaderos poetas. Si Machado contagia al lector con sus juicios estéticos, no es por su obediencia ciega a un determinado método, sino porque su escritura, en su doble vertiente teórica y creativa, tiene su raíz en lo humano y así mantiene siempre lo esencial de su vigencia (“Ningún espíritu creador en sus momentos realmente creadores pudo pensar más que en el hombre, en el hombre esencial que ve en sí mismo, y que supone en su vecino”, sentencia Mairena). Tal vez en la profundización de ese “hombre esencial” radique el pensamiento poético-metafísico de Machado, su lección más auténtica y perenne.

Nuevos retos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto europeo: la escuela plurilingüe

M^a Jesús Goikoetxea Tabar*

Ana Ballarín Castán*

Rosa Fontal Reglero*

1. Introducción. El contexto europeo

Europa es un espacio integrado por diferentes estados y pueblos de identidades muy variadas con sus lenguas y sus culturas, Europa es multilingüe y multicultural. Esta diversidad de lenguas y culturas constituye una de sus mayores riquezas, un patrimonio fruto de su devenir histórico.

Desde esa realidad se han ido tomando decisiones en los últimos años, los estados europeos han manifestado su voluntad de desarrollar nuevas estructuras políticas y sociales (económicas, laborales, educativas...) que exigen nuevas relaciones, nuevos ámbitos de encuentro e intercambio tendentes a la construcción de un espacio común europeo, político y social, cohesionado en el que se va a desarrollar la vida de los europeos.

Obviamente en la base de todo ello está la necesidad de intercomunicación sin la cual sería imposible el proyecto europeo. Y desde esta perspectiva (necesidad de comunicación y realidad multilingüe) construir Europa plantea un reto profundo que genera nuevas demandas y exigencias en cuanto al desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de sus ciudadanos.

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

2. Nuevas necesidades

Ante la nueva situación política y social que se va perfilando, ante la voluntad de los europeos de crear ese espacio común político, económico, monetario, laboral, universitario..., surgen necesidades nuevas e íntimamente ligadas: la necesidad de una mayor y más eficaz intercomunicación que posibilite las relaciones entre las personas a la par que la creación de esa identidad europea común desde la diversidad múltiple.

2.1. Necesidad de intercomunicación

Pensemos en una “hipotética” solución fácil: adoptar un único idioma, tomemos el inglés, como medio de comunicación común para todos los europeos, así todos los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje se simplificarían infinitamente. Por tentadora que resulte esta opción ¿se trata de una opción realmente plausible? Evidentemente no. Choca frontalmente con la idea de la construcción de un espacio común donde los diferentes ciudadanos europeos se sientan cómodos y valorados, y con el que se puedan identificar aportando cada uno su lengua y su cultura.

Las lenguas son algo más que vehículos de comunicación, son hechos sociales creados a lo largo de la historia (y de la prehistoria) por los grupos humanos con los que se identifican e incluyen el concepto de cultura entendido como sistema de valores (actitudes e ideas), productos (libros, comida, música, leyes, juegos...) y comportamientos sociales. La lengua (las lenguas) no es una invención gratuita, existe, es, en una comunidad y para ella (no para los gramáticos, no para las Academias, no para la escuela...) es para el grupo que la habla y escribe. Así sentimos y percibimos la lengua, como algo propio y exigimos que se respete y valore adecuadamente.

Evidentemente la hipotética opción por el inglés no es la solución sino que esta pasa por potenciar la enseñanza y aprendizaje de idiomas, a ello hay que dedicar todos los esfuerzos, pero con un nuevo enfoque.

2.2. Plurilingüismo

La construcción de Europa (podríamos apelar también a la consideración global del mundo) y la necesidad de intercomunicación necesitan un enfoque nuevo en el modo de situarse ante las lenguas extranjeras, en el modo de entender su uso, su enseñanza, la finalidad que se persigue con ello, a partir de la aceptación de la diversidad lingüística, de las limitaciones humanas ante el dominio de diversas lenguas y con la mirada puesta en la intercomunicación como objetivo.

El Consejo de Europa está realizando grandes esfuerzos y ha elaborado documentos (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*, *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas europeas*, *Portfolio*) que además de dar pautas para unificar cri-

terios y niveles de evaluación y certificación, realizan una importante reflexión sobre el modo de entender la enseñanza de lenguas y en los que aparece un enfoque diferente, nuevo, respecto de cómo se ha entendido dicha enseñanza y sus fines: se habla de plurilingüismo. De formar ciudadanos plurilingües.

Hasta hace muy poco tiempo se ha hablado, estudiado, investigado... mucho sobre bilingüismo pero este concepto, el de plurilingüismo, es más novedoso. Más allá de su etimología, hay que ver qué encierra esta palabra, cómo se describe, se explica, el enfoque plurilingüe especialmente respecto de la adquisición de lenguas y su finalidad en los documentos del Consejo de Europa:

El enfoque plurilingüe:

- No se entiende como la suma de competencias monolingües (no consiste en dominar primero muy bien una lengua extranjera, y luego otra muy bien y luego...)
- El enfoque plurilingüe “enfatisa el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua y después en otras lenguas, el individuo no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”. (*Marco Europeo de Referencia*)
- Desde esta perspectiva la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada: no se trata de aprender una lengua correctamente, tomando como modelo a un nativo, sino que el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Se trata de poder *hacer* cosas usando la lengua.
- Esto supone que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe.
- Todo ello implica reconocer el aprendizaje de idiomas como tarea que dura toda la vida (es curioso pero en cursos para adultos es frecuente que no aparezcan idiomas, sí aparece informática por ejemplo), esto genera una *actitud* que desarrolla la motivación, destrezas y confianza de los jóvenes al enfrentarse con nuevas experiencias lingüísticas fuera del centro escolar: por ejemplo, un chofer que realice rutas por países extranjeros debería interesarse por el idioma de dichos países y poder comunicarse para resolver las necesidades cotidianas (en la gasolinera, información sobre rutas, diálogo con guardias de carretera o municipales, en el restaurante...).

En conclusión: formar ciudadanos autónomos en este campo es prepararlos para saber desenvolverse fuera de la escuela con herramientas y habilidades, destrezas, y competencias que les permitan adoptar una actitud básicamente comunicativa (no desentenderse cuando unos turistas se les acercan con un plano repitiendo la cantinela de no sé alemán...)

Este es el enfoque propuesto por el Consejo de Europa en coherencia con los objetivos que se plantea para la enseñanza aprendizaje de idiomas como medio para conseguir mejorar la comunicación entre los ciudadanos europeos. Implica cambios importantes de mentalidad ante la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, sus fines y expectativas en la sociedad y, especialmente, en los colectivos implicados, docentes-alumnos-padres.

3. Enseñanza-aprendizaje de idiomas en el contexto europeo: algunos factores

3.1. Diversidad de situaciones entre los diversos países

No se puede hablar de un contexto europeo unificado en enseñanza-aprendizaje de idiomas, no sería correcto (más allá de la voluntad de construirlo... y ni eso está claro en algunos países como Reino Unido). Las realidades y situaciones en cada país son muy diferentes (y dentro de ellos hay diferencias por regiones, *lander*, etc.):

a) *Interés por los idiomas-objetivos*: Podríamos decir que los objetivos son comunes a todos ellos: ampliar y mejorar el uso de idiomas para la comunicación, pero incluso esto no es correcto pues el interés y, por tanto, el objetivo perseguido varía ampliamente de unos países a otros:

- En Alemania (y otros países) tiene gran tradición: la enseñanza de idiomas cuenta con un gran interés y prestigio y la educación bilingüe que no cesa de aumentar.
- En Reino Unido: salvando individualidades, se detecta en la actualidad enorme desinterés en el plano individual-social (dado que todos hablan inglés no tiene sentido aprender una lengua extranjera o animar a sus hijos a que lo hagan; en secundaria –11/16– es obligatorio estudiar una lengua extranjera –aunque ha habido rumores de supresión–; en el 45% de centros los alumnos pueden estudiar una 2^a lengua extranjera, pero solo un 5% lo hace cuando 5 años atrás era un 10%) y la administración no facilita, antes bien, dificulta pequeñas iniciativas de educación bilingüe que van desapareciendo. (*Datos tomados del informe TEL2L*, vol. II)¹.

b) *La edad de inicio de la enseñanza aprendizaje de idiomas* en el sistema educativo diferencia profundamente a los países: si bien es cierto que, con carácter general cabe señalar la tendencia hacia la disminución de la edad de iniciación, en Alemania

1. Materiales elaborados en el marco del proyecto Teacher Education through the Learning of two Languages (TEL2L) (Proyecto Lengua Action A, n^o 39932: proyecto conjunto de investigación educativa en el que participaron las siguientes universidades: I.U.F.M. de París; Koblenz-Landau de Alemania; College of St. Martin de Lancaster y Universidad Pública de Navarra).

cuando hablan de iniciación precoz se refieren a comenzar en los últimos cursos de Primaria (aproximadamente nuestro 4º de Primaria). Alemania, Reino Unido comienzan en Secundaria (11-12 años).

c) Además hay otras *diferencias en los sistemas educativos*:

- países en que tradicionalmente los niños no van a la escuela antes de los 6 ó 7 años (aunque vayan al Jardín de Infancia);
- tradición escolar fuerte de que la Educación Primaria tiene como objetivo consolidar la lengua materna y para ello no debe sufrir interferencias de otras lenguas;
- Educación Secundaria obligatoria diferenciada en vías excluyentes con currículos muy diferenciados (Alemania, por ejemplo);
- países que solo ofertan un idioma extranjero (otros 2 y 3 ó 7 idiomas diferentes).

3.2. Búsqueda de mayor eficacia: la educación bilingüe

Evidentemente la enseñanza-aprendizaje de idiomas no comienza ahora, es un componente tradicional del currículo escolar, ha sido y es parte de la educación europea. Ante las nuevas demandas ¿cuál es la reflexión que se hace? el modelo ha funcionado y, por tanto, se debe continuar igual o ¿no es así? Yo creo que se puede decir que:

a) La reflexión y valoración sobre las experiencias diversas de enseñanza-aprendizaje de idiomas coinciden en los diversos países en afirmar que, en general, se han alcanzado menos logros de los deseados y esperados. Especialmente en la enseñanza de tipo básicamente formal-gramatical, que ha sido mayoritaria y sigue muy vigente a pesar de todas las declaraciones de principios adscribiéndose a modelos funcionales y comunicativos. (Si describimos la realidad de las aulas, observamos que no se han producido grandes cambios metodológicos. En realidad es el modo de entender y abordar la enseñanza de la lengua ligado a determinados saberes lingüísticos, sucede igual en la lengua materna). Ya en 1985, J.P. Bronckart señalaba:

“Paradójicamente, la enseñanza de las lenguas constituye la actividad educacional más difundida en el mundo y también a menudo la más exigente, la más ingrata y la que con más frecuencia fracasa. ¿por qué una actividad en apariencia tan natural requiere un trabajo educacional de tal magnitud? ¿Y por qué tan pocas veces éste se ve coronado por el éxito?”

b) La búsqueda de mayor eficacia ha llevado a la comunidad educativa en los diferentes países a indagar en la vía de la educación bilingüe en la que se conocen experiencias muy consolidadas y eficaces (piénsese en la experiencia canadiense).

¿Qué se entiende por educación bilingüe?:

Programa educativo que organiza la enseñanza de los contenidos curriculares a lo largo de la escolaridad en dos lenguas (puede haber un tercer idioma o más como asignatura de lengua).

El reto que se asume es el de enseñar-aprender cosas mediante una lengua que se desconoce. La propuesta (radical) de la educación bilingüe indica que solo se puede aprender la lengua en la medida en que se hacen cosas con ella (en la calle, en la vida cotidiana se hacen un tipo de cosas con la lengua: saludar, comprar, vender...). Dado que en la escuela las cosas que se hacen son enseñar y aprender, la forma de dominar una lengua que no se sabe es enseñar y aprender a través de ella: al enseñar (el contenido) los alumnos aprenden cosas y, subsidiariamente, aprenden la lengua que las transmite.

Este modelo exige condiciones: condiciones ligadas a la posibilidad de hacer cosas con las lenguas en presencia (actividad educativa que lo permita); motivación: deseo de adquirir la lengua usándola interactuando con quien puede enseñar (no es independiente del tipo de cosas que se proponen para hacer: actividades significativas para el alumno); actitudes lingüísticas positivas: querer hacer con la nueva lengua cosas que se pueden hacer con otra (familia y escuela optan y apoyan); práctica educativa muy contextualizada: gestos, ritmo y secuencia de las actividades y actitud del docente (que conoce las dos lenguas) consciente de la situación: negociación constante y exhaustiva de los significados.

¿La enseñanza bilingüe es una novedad o tiene su historia? Unos pocos datos:

- Se calcula que data de hace unos 3000 años (en Siria se han encontrado unas tablillas para enseñar a los niños a leer y escribir en lengua sumeria y eblaita).
- El imperio griego lo usó de forma habitual en sus colonias para que los niños nativos pudieran acceder a puestos administrativos o políticos.
- El imperio romano utilizaba el latín como lengua escolar en sus colonias para promocionar la unidad entre ellas.
- El árabe fue lengua de cultura en la península Ibérica.
- El latín era la lengua dominante en la educación en gran parte de la Europa occidental hasta el Siglo XVI (en la universidad continuó más tiempo).
- En Estados Unidos, fruto de su historia de migraciones, existe desde mediados del siglo XIX (escuelas germano-inglesas; franco-inglesas; hispano-inglesas y luego otras)

El proceso reciente de unificación en Europa, “Casa de Culturas y Lenguas”, la integración de los países del Este, y la globalización de la economía, han conducido a un renovado interés y a la inclinación de los educadores por la educación bilingüe como una forma posible de aunar las demandas de lenguas en un mercado de trabajo internacional.

No obstante, conviene no perder de vista que la enseñanza bilingüe puede no tener un enfoque realmente plurilingüe, en muchos centros el planteamiento es el de suma de dos competencias lingüísticas que se desarrollan al mismo nivel, el plurilingüismo implica un punto de vista diferente.

4. Educación bilingüe en Europa: ¿qué modelos ha adoptado?

4.1. Finalidad: ¿la competencia bilingüe?

Tal vez lo primero que hay que aclarar es que no se debe confundir educación bilingüe y competencia bilingüe: la educación bilingüe no produce necesariamente la competencia bilingüe de individuos o grupos dentro de una sociedad, ni siquiera constituye un objetivo de este tipo de educación en muchos casos.

El bilingüismo (competencia bilingüe) entendido como la posesión de una competencia igualmente desarrollada en dos lenguas, en todos los contextos y situaciones es muy poco común (además es una noción que sigue generando problemas, ¿como se mide?, ¿con el nativo de cada lengua?) Sí puede suceder en los programas de inmersión (Canadá donde son escolarizados en la L1 del grupo lingüístico al que no pertenecen, los alumnos de lengua materna inglesa en francés; o bien cuando los padres optan porque sus hijos reciban la educación en una lengua que no coincide con la que se habla mayoritariamente en esa sociedad, caso de la lengua vasca en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra).

Pero en la inmensa mayoría de los casos el objetivo de la educación bilingüe es conseguir unas cotas altas de dominio de la L2 en función de las necesidades y usos que van a tener que realizar en los contextos y situaciones que su vida laboral y social les demande. Pero... sin tratar de “pasar por” nativos.

(“Objetivo habitual más realista: desarrollar la habilidad para la utilización de la L2 con el fin de clasificar, describir, explicar, contar, argumentar, resumir, evaluar, aportar información en el contexto de una lengua orientada hacia la enseñanza de una materia.

Se necesita un conocimiento de la L2 como herramienta de trabajo, en los dos sentidos de la expresión, más que perseguir el mito inalcanzable del dominio casi nativo de la lengua”. TEL2L, vol. 1, p. 13).

Así de modestamente se enuncia el objetivo posible para las clases bilingües y ligado a la materia concreta que se imparta en la L2.

4.2. Diversidad en los programas

En la historia reciente de Europa hemos de reconocer que los modelos han sido Estados Unidos y Canadá con su larga trayectoria de educación bilingüe en el siglo XIX y XX, cuando en Europa se había extendido, fruto del triunfo de la Revolución Francesa, la idea de los Estados-Nación uno de cuyos rasgos distintivos es su definición como monolingües y por tanto un estado = una lengua (cuando es conocido que en el mundo hay más de 5.000 lenguas y tan solo alrededor de 235 estados más o menos).

Vamos a fijarnos en dos modelos:

a) *Modelo de inmersión lingüística*

Es un modelo tomado básicamente de Canadá (el comienzo fue la conocida experiencia de St. Lambert). El modelo tiene un objetivo fuerte, el de conseguir niños bilingües y biculturales inglés-francés; para ello escolarizan a los niños de habla inglesa (lengua fuerte) en francés (inmersión en la L2). La extensión de la experiencia ha sido muy rápida: comenzó en 1965 con clases de inmersión en enseñanza infantil y en la actualidad hay unos 300.000 niños canadienses de habla inglesa en escuelas francesas. El éxito de esta experiencia es abrumador así lo avalan más de 1.000 investigaciones y ha influido enormemente en Europa.

Este modelo cuenta con una alta motivación de la familia (es voluntario), una fuerte implicación del profesorado que es bilingüe competente y desarrolla las clases de modo que la comunicación sea significativa, auténtica, adaptada a las necesidades de los niños; los niños aprenden la L2 de forma inconsciente. Al comienzo los niños pueden usar su lengua materna.

En Europa se ha implantado en colegios de élite y/o centros dependientes o patrocinados por las Embajadas, o en convenios muy específicos en algunos países (programa Franco-Alemania; con particularidades en Luxemburgo, en este caso dadas las características del país) y en las últimas décadas, de forma mucho más amplia, en programas de recuperación de lenguas minoritarias especialmente en el Estado Español: Cataluña, Galicia, Comunidad Autónoma Vasca y Navarra.

b) *Los otros modelos de educación parcial bilingüe*

Son muy diversos, pueden definirse como programas en que se amplía el número semanal de horas de idioma y se imparte alguna o varias asignaturas en la L2 (en este modelo no es frecuente la adquisición de la competencia bilingüe).

El mejor estructurado es, seguramente, el caso alemán (aunque, a su vez, adopta diferentes modalidades según de cuál de los tres tipos de escuela secundaria se trate) y, a la vez, nos parece interesante referirme a él porque marca algunas diferencias importantes con algunas ideas muy asentadas entre nosotros:

• *Contexto:*

- El Estado Alemán es federal, educación descentralizada (no hay Ministerio de Educación), ello ha permitido tomar decisiones de forma más local y ha favorecido el desarrollo de la educación bilingüe (a su vez, hay diferencias de interés e implantación entre los 16 estados federales). La educación es pública.
- La *enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros comienza en Secundaria* (nivel 5º, edad 10-11 años). La enseñanza Primaria se debe a la lengua materna (es cierto que se habla de poder adelantar un año o dos con carácter experimental, especialmente para los niños menos capaces que luego van a la Secundaria profesio-

- nal, pues les facilitaría el acceso a la educación bilingüe que se está extendiendo en este tipo de centros).
- El sistema educativo clasifica a los niños al final de la Primaria y los escolariza en Secundaria en tres tipos de escuela diferente según niveles de habilidad: GYMNASIUM, nivel de habilidad superior, REALSCHULE, intermedio y HAUPTSCHULE, nivel bajo.
 - Las 400 escuelas que ofrecen educación bilingüe (con inglés, francés, italiano, polaco, y algunas lenguas más) pertenecen a los dos primeros tipos (indistintamente); recientemente se están realizando experiencias en centros con alumnos de nivel más bajo con resultados altamente positivos.

• *Desarrollo del modelo:*

Los cuadros presentan un programa tipo de un centro alemán² (hay variantes)

<i>Curso</i>	<i>Edad</i>	<i>Asignaturas</i>		
5	10	Clases adicionales en inglés		
6	11	Clases adicionales en inglés		
7	12	Historia		
8	13	Historia		
9	14	Historia		
10	15	Historia	Estudios sociales	
11	16	Historia		Geografía
12	17	Historia	Estudios sociales	
13	18	Historia	Estudios sociales	Geografía

<i>Curso</i>	<i>Historia</i>	<i>Estudios sociales</i>	<i>Geografía</i>
5		Clases adicionales en inglés	
6		Clases adicionales en inglés	
7	2 + 1		
8	2 + 1		
9	2 + 1		
10	2 + 1	2 + 1	
11	3		3
12	3	3	
13	3	3	3

[Nota: 2 + 1 = 2 horas en la L2, en este caso inglés, más una en alemán; 3 = 3 horas en inglés]

2. Cuadros tomados de TEL 2L Vol. II

- Los dos primeros cursos (niveles 5 y 6, 10-12 años) reciben, además de las 4/5 clases ordinarias de idioma, otra/s 1/ 2 extraordinarias impartidas por otro profesor (clases de 30 alumnos). Al final de estos cursos los alumnos deben ser capaces de describir una fotografía, explicar el contexto de un texto, sacar conclusiones a partir de los hechos y evaluar resultados en la L2.
- A partir de 7^o, y durante tres cursos, se introduce una asignatura en L2 (Historia, Geografía, Educación Cívica...): 2 clases en L2 (inglés) + 1 en alemán (para asegurar los conceptos y el vocabulario correspondiente en alemán) además de las clases de idioma (estrecha coordinación entre profesores de idioma y de contenidos en L2).
- En 10^o nivel se imparten dos asignaturas en inglés siguiendo con el modelo de 2h/s en L2 (inglés) + 1h/s en alemán. También hay clases de idioma coordinadas.
- En los últimos tres cursos, del nivel 11^o al 13^o, las clases se imparten solamente en L2 (inglés), y en el último curso, el 13^o, son tres las asignaturas que se imparten en L2 (inglés).
- *Método* preferido en la educación bilingüe: *trabajo por parejas y en forma de proyectos*, se rechazan las clases que tienen como eje de la clase al profesor (clases tradicionales). En los niveles 5^o y 6^o, las clases extraordinarias de idioma se entienden ya como clases bilingües priorizando el uso del lenguaje orientado a la realización de actividades (realizan muchos juegos de rol, y acción, hacen collages... motivación) y se aplica el principio de *la prioridad del mensaje sobre la corrección lingüística*. El cambio de código (al alemán) se permite solamente para aclarar el significado del vocabulario o de las instrucciones. En 5^o y 6^o cursos las interacciones en inglés entre alumnos y profesores debe alcanzar el 90%, entre 7^o y 13^o el 99%.
- Los alumnos reciben al final del curso 13^o un certificado que se considera una cualificación adicional para su posterior desarrollo profesional

• *Valoración-comentarios:*

Los resultados son muy satisfactorios, es comprobable en las clases y evaluaciones realizadas. Razones para el éxito:

- Se trata de proyectos perfectamente *definidos* y *limitados*, apoyados decididamente por el centro y muy especialmente por todos los implicados (dirección, departamentos de lenguas y de la materia, ej. Historia/Geografía...), si no hay apoyo masivo puede ser considerado elitista y perder apoyos necesarios. La administración apoya y aporta los fondos necesarios.
- Alta motivación en alumnos, familias (alta valoración en la sociedad), y gran selección del alumnado (en los *Gymnasium* por los presupuestos económicos).
- Profesorado muy implicado: cuenta con la doble capacitación en la lengua y en el contenido; además está dispuesto a formarse en la metodología bilingüe. Implica trabajo extra de elaboración de materiales.

- Metodología específica bilingüe: tal y como venimos señalando en diversos apartados, además se cuida la secuenciación muy adecuada en función de la progresiva adquisición de la competencia lingüística de los alumnos.
- Realizan evaluaciones rigurosas.
- Los alumnos obtienen certificaciones de valor y aceptación socio-laboral.

- *Dificultades:*

No obstante, y a pesar de que los programas se iniciaron hace más de 35 años, sigue habiendo controversias y dificultades sobre determinados aspectos.

- Discusión abierta sobre la *selección de alumnos*. Tradicionalmente se seleccionaba a los alumnos más aventajados (fuerte selección – resultados espectaculares). Pero la experiencia ha demostrado que el factor que determina el éxito o el fracaso no es tanto el potencial cognitivo cuanto el tipo de enseñanza: *la metodología de las clases bilingües posibilita el éxito en alumnos menos inteligentes*. Se amplían programas de educación bilingüe en la secundaria a la que van los alumnos de habilidades más bajas (*Hauptschule*) con éxito. A la vez alumnos de *Gymnasium* no pueden acceder en su centro al haber solo una línea bilingüe (por razones presupuestarias y de personal): debate social, protestas de padres...
- *Preparación del profesorado bilingüe* (doble titulación): si se van a mantener y ampliar estos programas, como es el caso, sería necesaria una formación inicial con doble titulación, algo que no existe en la universidad. Se han realizado cursos especiales (18 meses en algunos casos). Reclutar y convencer al profesorado sigue siendo un trabajo árduo para los coordinadores.
- El problema de los *materiales* es uno de los más fuertes, pues los materiales de los países nativos son demasiado difíciles (solamente en los últimos 3 cursos sí los pueden usar con eficacia para los alumnos), y deben adaptarlos con el trabajo correspondiente pero hay materiales interesantes (vídeos didácticos...) que presentan problemas.
- *Metodología especial*: la profundización en la misma les exige una reflexión constante; la prioridad del mensaje sobre la corrección lingüística supone una reeducación para muchos profesores, especialmente los que provienen del mundo de las filologías; atención constante al desarrollo de funciones lingüísticas en las clases bilingües; cambio de código en la clase si hay necesidad de aclarar; trabajo por proyectos. Todo ello supone reflexión, trabajo y, a veces, necesidad de orientación externa.

A pesar de todo ello, lo que resulta evidente es que en los programas de educación bilingüe se dan los factores relevantes que señaló Mortimer (1998) para considerar la efectividad de un centro educativo (liderazgo del director, implicación jefe de estudios y profesorado, coordinación entre profesores, sesiones de clase muy estructuradas, aprendizaje es un reto intelectual, entorno basado en el trabajo, enfoque limitado en cada sesión, comunicación profesores y estudiantes, implicación de los padres, buen ambiente de clase). Ello hace que sean centros y/o secciones que funcionan académicamente muy bien.

5. Reflexiones sobre nuestro contexto y nuestra tarea educativa

Ante el nuevo contexto europeo y los nuevos retos hay que reflexionar cuál es nuestra situación de partida, cómo nos situamos desde el sistema educativo español, y desde la Comunidad Foral de Navarra, para la consecución de dichos objetivos, cómo interpretamos y acomodamos nuestra tarea a los nuevos fines perseguidos.

- *Ideas, actitudes, prejuicios... sobre las lenguas y su diversidad.*

Es importante considerar el conjunto de ideas tradicionales sobre las lenguas, la mentalidad, porque genera actitudes y modos de enfrentarse o situarse ante ellas; hay que considerarlas pues operan a nivel semiconsciente pero de manera muy operativa y su transformación, su cambio, es lento

A pesar de los avances democráticos de los últimos años respecto de las lenguas del estado y del auge actual de las lenguas extranjera conviene recordar que:

La sociedad española, como pocas, ha negado hasta hace poco toda diferencia. Desde los Reyes Católicos, en el Estado español la uniformidad religiosa y cultural y lingüística ha sido el ideal y la regla.

En cuanto a la lengua: la tentación de uniformidad ha dominado, también, durante siglos: se miraba con recelo la existencia de diferentes lenguas dentro de las fronteras por quienes desde posiciones de poder adoptaban una lengua como la mejor, si no la única y las demás iban al cajón de las de segunda clase (se les atribuía el término “dialecto” para indicar su menor rango “¿señorita, a que el vasco es un dialecto del español?” preguntaban algunos niños esperando la confirmación de la maestra).

Como hemos indicado más atrás esta tendencia se vio reforzada por la postura del Estado Francés tras la Revolución Francesa que hizo que pareciera natural identificar lengua y estado.

En paralelo a esta actitud se entendía que la lengua española (en Francia el francés) era la mejor lengua (no por ser la nuestra que para un hablante lo es, como su pueblo es el más bonito del mundo) sino en términos absolutos. Y el que quiera aprenderla que venga, nosotros no necesitamos hacer nada para difundirla pues la hablan más de 300 millones (el Instituto Cervantes se ha creado cuando se ha empezado a superar esta mentalidad, precisamente. En los años 70-80 había chistes de FORGES maravillosos que denunciaban esta actitud).

Porque de actitudes se trata, de actitudes lingüísticas que operan seriamente. En cierto sentido es normal pues la lengua la sentimos como algo propio y cotidiano, es nuestra, y nos sentimos con derecho para hablar, opinar sobre ella en charlas de café y demás y decimos que fulano habla mal o bien, que tal lengua suena fatal, que aquella otra lengua no es importante, etc.

Manifestamos actitudes ante las lenguas que, no nos engañemos, van más allá de la pura opinión personal y afectiva. En la mayoría de los casos se manifiestan en for-

ma de “juicios de valor”, son prejuicios que no solo califican las formas de hablar sino, y muy especialmente, a quienes las utilizan (decir que una lengua no es importante quiere decir que no merece la pena enseñarla o aprenderla, de los andaluces suele decirse fuera de Andalucía que hablan muy mal pero son muy graciosos), todo esto no se basa en criterios lingüísticos sino en apreciaciones de un grupo (por eso conforman ideología).

En general tenemos poca tolerancia ante desviaciones de lo que consideramos la norma (en nuestra propia lengua materna): somos inflexibles “eso no se dice así” “a que está prohibido/no se puede decir tal cosa”, el concepto de corrección unido a la idea de que correcto solo puede ser un modo de decir (solo una opción es la correcta) ha generado una actitud cerrada e inflexible especialmente en la escuela confundiendo el progresivo desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, que incluye el dominio de la lengua estándar y formal, con la eliminación de cualquier variante. (La escuela tiende a no distinguir los usos orales y escritos y especialmente los usos que manifiestan vivencias, usos sociales de la lengua..., pretende o ha pretendido someterlos al uso más formal sin tener en cuenta el contexto).

Además, hay una gran arbitrariedad sociolingüística, somos más tolerantes con unos usos fuera de la norma que con otros cuando desde el punto de vista de la estricta norma lingüística todos ellos son igual de “incorrectos” o de “correctos” (por ejemplo el uso de “dijistes”, “estuvistes” es ampliamente tolerado). En todo caso la intolerancia deberíamos guardarla para criticar el uso nefasto de la lengua materna en ámbitos y contextos formales donde es exigible un registro estándar o formal.

En la escuela deberíamos fomentar la autoestima hacia los propios usos compaginando con el respeto y valoración de los ajenos; ampliar el repertorio comunicativo es parte del desarrollo de la competencia comunicativa, pero no debería ir en detrimento del respeto hacia las variedades y lenguas propias y ajenas.

Este punto de partida tan poco tolerante no es el ideal para abrirnos a usos lingüísticos vacilantes en otras lenguas (sabedores de que nuestro dominio es escaso pero suficiente para comunicarnos). Nos retraemos y autocensuramos pues anticipamos el juicio que van a hacer de nosotros (porque es el que nosotros haríamos en iguales circunstancias).

- *¿Cómo se interpreta desde la sociedad y la administración el impulso europeo por el enfoque plurilingüe?*

La sensación que tenemos es la de que el mensaje por el plurilingüismo no ha llegado ni a la sociedad ni a la administración, antes bien parece que las cosas van en dirección contraria, al menos hasta ahora.

El enunciado “Vivimos un momento de gran auge e interés por las lenguas, es como si de pronto tuviéramos prisa por aprender italiano, portugués, danés, griego, sueco, alemán o francés”, ¿es correcto? (obsérvese que no hago demagogia citando el polaco, el moldavo, búlgaro, georgiano, el rumano...). Evidentemente no, las prisas solo afectan al inglés, un interés idiomático muy *monolingüe*. lo que interesa es inglés

y al modo de los nativos (aunque sin interés por la cultura anglosajona). Esto se percibe en la sociedad y en el sistema educativo.

En Navarra tenemos un dato altamente revelador y preocupante: la casi eliminación del francés en Primaria siendo como es comunidad fronteriza con Francia y que contaba con un profesorado bien preparado, con condiciones óptimas para realizar intercambios y visitas, etc. no tiene justificación alguna. En Secundaria existen como optativos francés o euskera (no se pueden elegir los dos). ¿Por qué todo el mundo debe tener el inglés como primera lengua extranjera? Zonas fronterizas tradicionalmente trilingües están dejando de serlo. Esto es facilitado y potenciado desde la administración que se ocupa tanto de la educación pre-universitaria como de la universitaria, para la administración parece que solo cuenta el inglés.

Todo esto queda muy lejos de que “las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse” como hemos señalado más atrás.

Por otra parte ¿los centros y los propios docentes de las diferentes lenguas del currículo (español, inglés, lengua vasca) han adoptado o llevan camino de adoptar un enfoque plurilingüe de cooperación y apoyo mutuo o la visión de una enseñanza colaborativa entre las diferentes lenguas es una hipótesis que no se plantea en absoluto? (Esto afecta al punto siguiente)

Creo que en nuestro país no se ha asumido el enfoque plurilingüe: con un planteamiento más mercantilista ¿pragmático? lo que interesa es el inglés y a este paso lo normal en adelante va a ser dirigirse a un italiano en inglés en lugar de aprovechar la cercanía del italiano con el español y añadirle un poquito de esfuerzo e interés por el italiano. Esa interpretación tiene muy poco de plurilingüe y de europea.

- *¿Cómo interpretamos el impulso europeo por la enseñanza y aprendizaje de las lenguas? ¿Qué medidas adoptamos en nuestro Sistema Educativo?*

– *Primera medida: disminución de la edad de comienzo de la enseñanza de idiomas.*

Ha sido espectacular: en la Comunidad Foral de Navarra hasta la LOGSE se comenzaba en 6º de EGB; a partir del 93-94 se comenzaba en 3º de Primaria y desde el 2002-3 en 1º de Educación Infantil y en muchos colegios con anterioridad (además los colegios privados ofrecen aulas de inglés de 2 años). En apenas 12/14 años se ha pasado de comenzar con el idioma a los 12 años a hacerlo a los 3 años. Parece que se fía casi todo a la mera exposición, el máximo tiempo posible, a la lengua (pero es engañoso, pues no se trata de programas de inmersión y el profesorado no es bilingüe y, por otro lado, la metodología no sufre cambios más allá de hacer lo que se puede hacer con niños pequeños: por ejemplo se insiste en el canto y juegos).

No deja de ser sorprendente con qué alegría nos hemos “saltado” aspectos de la legislación sobre Educación Infantil y de las recomendaciones psicopedagógicas sobre dicha etapa con tal de introducir el inglés, y ello sin demasiadas explicaciones por parte de la administración ni cuestionamiento serio por los docentes (más allá de que les quitan horas de clase a los tutores) y contando con la unánime aprobación de la sociedad, los padres, que lo aceptan como algo estupendo por sí mismo.

(En buena cantidad de países europeos no ha sido así –pensemos en Alemania–, o está en debate todavía: nosotros queremos quitarnos el complejo ya).

Habría que realizar evaluaciones para observar la eficacia de estas costosas medidas. Y, además de esa línea de disminución de la edad (o junto a ella), habría que realizar otros proyectos centrados en metodologías innovadoras.

– *Segunda medida: Adopción de medidas complementarias:*

En Navarra, al igual que en otras comunidades autónomas, se vienen tomando muchas medidas complementarias (clases extraescolares en los centros subvencionadas o no, campamentos de verano o en la ciudad cursos intensivos de verano; convenio con la EOID; salidas al extranjero subvencionadas; ampliación del nº de lectores ingleses, los padres optan por las academias...) para mejorar el aprendizaje del inglés, pero por su propia naturaleza de complementarias no llegan a toda la población escolar. Por el contrario no nos consta que se haya abordado seriamente una renovación metodológica de la enseñanza de idiomas (las clases ordinarias de inglés no se tocan –más allá de los cursos de los CEP–, ¿se dejan por imposible?, ¿a quién, a los alumnos o al profesor?) Y se arbitran medidas periféricas. Eso genera profundos desniveles en las clases que aumentan seriamente la complejidad docente (desmotivación en los mejores alumnos al mantener un programa y nivel únicos para el grupo, o, peor, el descuelgue de un número importante de alumnos que no pueden seguir las clases, entre otros efectos). Y, a veces, sucede que los alumnos que “pasan” de las clases del centro luego van a academias o a la EOI.

Esto se puede interpretar como una falta de confianza en el sistema escolar. En nuestro país una certificación de idioma del bachiller ¿qué significa? Cuando se quiere que el esfuerzo y el trabajo tenga un valor añadido en el currículo del estudiante se recurre a Certificaciones externas al centro educativo, por ejemplo la EOID, una institución externa al sistema escolar ordinario (pensada y diseñada para adultos) tiene que venir a validar, ¿el sistema educativo no puede certificar y que esos certificados tengan un peso importante? Esto es muy difícil explicarlo fuera de España, no se entiende. Este estado de cosas nos parece incoherente visto desde la eficacia y consideración exigibles a un sistema educativo e insostenible desde una perspectiva europea. Las buenas intenciones de las medidas complementarias deberían reconducirse desde dentro del sistema educativo.

– *Tercera medida: Implantación de programas bilingües con carácter no elitista:*

En principio creemos que es una buena respuesta por todo lo que hemos ido señalando más atrás sobre la eficacia de estos modelos (el alemán entre otros).

Pero somos bastante críticos en cómo se ha hecho, o se está haciendo, en muchos casos: La introducción de los proyectos bilingües o plurilingües supone un cambio educativo y como tal hay que abordarlo, la administración puede/debe posibilitarlo pero son los equipos docentes los que deben saber a qué se comprometen (no es obligatorio).

Una de las claves más importante que todo cambio educativo conlleva o debe conllevar es *la adecuada formación del profesorado*. El requisito sería un profesorado doblemente competente, en la materia que va a impartir y en la segunda lengua (debe ser bilingüe), además debe formarse en procesos de enseñanza-aprendizaje bilingüe. Y ello porque la función que va a desarrollar es diferente a la que ha realizado hasta el momento.

Al profesorado de idiomas se le había pedido hasta el momento capacidad para servir de guía del manual (¿quién no sigue un manual? O mejor ¿quién se atreve a no seguirlo?) de idioma ante y con sus alumnos y lo hace perfectamente. De repente, ante algunas propuestas por parte de algunas administraciones de implantar programas bilingües por doquier aparece el comentario de que determinado profesorado está mal preparado en idioma. Como si el paso de impartir idioma con un manual y poniendo el énfasis en el uso de los verbos, pronombres, etc. (programas de corte más o menos gramatical-formal), a un proyecto bilingüe fuera seguir haciendo lo mismo. Con semejante falta de conocimiento ante lo que desean implantar, la educación bilingüe, es muy difícil que estos programas funcionen con rigor. Si se desconoce o minimiza las exigencias de profesorado (junto a otras igual de importantes) y prima el afán de implantar cuanto antes el mayor número posible de centros o secciones bilingües el resultado será... el que sea.

El profesorado no es *totoderreno*, no sabe hacer de todo sin preparación específica, y hay que tener un cuidado exquisito en las tareas y funciones que se demandan a cada profesor y ser consciente de los cambios que se introducen y de cómo se presentan las cosas ante los niños, en ese ámbito tan delicado de relaciones y funciones como es un aula (por ejemplo es importante la imagen que los niños tienen del profesor: “hoy nos toca inglés con el que sabe”, decía un niño de 9 años para indicar que tenía clase con el lector. ¿Qué imagen tiene este niño de su profesor de inglés? ¿le puede enseñar alguien “que no sabe”?, pero... entonces profesores de inglés ¿solo pueden ser los ingleses?).

Es, pues, indispensable presentar a los niños unos programas claros y contar con las necesidades de la educación bilingüe y madurar el *proceso de gestación de la implantación de un programa bilingüe*. la elaboración del proyecto por el centro, previsión de necesidades, seguimiento de la implantación y desarrollo, evaluación de la experimentación, etc. y todo el proceso se debe hacer con rigor.

Para todo ello hay que arbitrar medidas (líneas) de formación de profesorado con doble titulación, algo que no se está planteando en absoluto en la futura reforma de los planes de estudio universitarios con motivo de la convergencia europea.

Otro aspecto es el de la *continuidad de los programas bilingües en Secundaria*. ¿en qué nivel educativo se desarrollan? En ocasiones solo en Primaria (tal vez en Infantil) sin continuidad en Secundaria lo que no tendría ningún sentido. La psicolingüística ha demostrado la necesidad de asentar los idiomas en edades avanzadas de la adolescencia y juventud.

Desde luego habría que aprovechar experiencias de bilingüismo de inmersión tan ricas en nuestro país y no montar la educación bilingüe con lenguas extranjeras como si fuera algo absolutamente nuevo.

Final

1. El cambio escolar (en general) es muy lento: un buen ejemplo es el de la enseñanza de la lecto-escritura. A la escuela le cuesta despojarse de los modelos alfabéticos aun cuando todos los avances científicos en el modo de entender el aprendizaje, en el modo de entender la lengua escrita como comunicación, y las investigaciones didácticas específicas demuestran la necesidad de abordar de otro modo su enseñanza.

2. Es muy importante tener claro de donde partimos para no caer en el desánimo docente:

Los cambios de mentalidad (las ideologías) sobre la y las lenguas no se producen de forma tan rápida, no creamos que porque de pronto “hay que saber inglés” (convicción/obsesión paterna más que del estudiante) con un espíritu o motivación más mercantilista que otra cosa, va a funcionar todo de maravilla, ese tipo de motivación suele ser menos eficaz. Y en ello debe jugar un papel determinante la formación específica del profesorado.

3. En nuestro país debe mejorar la enseñanza de las lenguas, empezando por la lengua materna, como se desprende de evaluaciones recientemente realizadas (Pisa y otras). Debe superar marcos teóricos que no se ocupan del uso de la lengua y apoyándose en modelos funcionales y comunicativos establecer pautas de colaboración serias en la enseñanza de las diversas lenguas del currículo. El reto de la educación plurilingüe requiere una reconversión profesional para una educación plurilingüe, como orientación actual de la educación que permita responder a la complejidad de la identidad cultural y de la comunicación intercultural: estas problemáticas de nuestro contexto social y cultural constituyen los dos pilares en que debe basarse una enseñanza lingüística de calidad. La enseñanza de las diversas lenguas debe realizarse con un espíritu de cooperación, de negociación de la significación, de conocimiento de la diversidad cultural y de respeto hacia las diferencias lingüísticas y culturales.

4. Somos optimistas y creemos que la educación plurilingüe puede convertirse en el motor de la escuela y ser un factor clave para su innovación y adecuación a las necesidades actuales y futuras. Estos programas exigen un esfuerzo, un grado de conciencia importante sobre el hacer escolar por parte del profesorado, una atención esmerada al recorrido de la construcción de significados por parte de los alumnos, una puesta a punto de las mejores capacidades y competencias del docente para desarrollar, también, actitudes abiertas ante las lenguas y culturas ajenas. Pero la necesidad de actualización y formación del profesorado no puede ni debe minimizarse para que el proceso siga los cauces adecuados y alcance una aceptable eficacia.

Bibliografía

- Bronckart, J.P. (1985), *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, UNESCO, Col. Ciencias de la Educación, Lausana.
- Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- (2002), *Portfolio sobre las lenguas*, Departamento de Política Lingüística. Estrasburgo.
- (2002), *Guía para la elaboración de las Políticas lingüísticas europeas*, Departamento de Política Lingüística. Estrasburgo.

Publicaciones del Proyecto TEL2L

- Martin, Edward (ed.) (1999): *TEL2L Materials, Teaching Content through a Foreign Language. Bilingual Education*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau (ISBN 3-933967-01-5).
- (1999): *TEL2L Materials, Teaching Content through a Foreign Language, Case Studies of Current Practices in Mainstream Bilingual Education in France, Germany, Spain and the UK*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau (ISBN 3-933967-19-8).
- Streeter, Janet (ed.) (2000): *TEL2L Materials, Teaching Content through a Foreign Language. Teaching Methods in the Bilingual Classroom*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau (ISBN 3-933967-26-0).

Las ideas sobre el equilibrio ecológico en los libros de texto de la ESO.

Relación entre ciencia y lenguaje

Julia Ibarra Murillo*

La idea de que los ecosistemas con el tiempo llegan a un estado de equilibrio ecológico se estudia en la ESO en muchos libros de texto. En este artículo tomado de un trabajo más amplio sobre la transposición didáctica de la ecología, analizamos como se trata esta noción en libros de texto en euskera y el papel del lenguaje en la construcción de significados en torno a la ecología. Mostramos cómo a menudo, el lenguaje de los libros muestra una idea de la ciencia excesivamente cerrada, alejada del punto de vista interpretativo y social que hoy se le adjudica. La idea de equilibrio ecológico desde los libros de texto tiende a reforzar ideas vitalistas y deterministas de los alumnos, más que a configurar una forma científica de pensar y hablar sobre los ecosistemas.

Introducción

El estudio de procesos de cambios físicos, químicos, biológicos o ecosistémicos son fundamentales en la Secundaria, y son objeto de especial atención didáctica por la dificultad que plantean en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Analizamos como se presenta en los libros de texto de la ESO uno de los cambios ecosistémicos de observación común, como es la llamada *sucesión ecológica* que trata sobre la transformación natural de, por ejemplo, un prado o un campo agrícola abandonado en un bosque, o la recuperación de un bosque destruido por el fuego. El interés para el alumnado es el de aprender a predecir sobre la evolución de los ecosistemas en el tiempo, lo que

* Psikologia eta Pedagogia Saila. Zientzia Esperimentalen Didaktika Arloa.

debería ser útil para tomar decisiones en relación a la conservación y restauración de la naturaleza.

Analizamos cómo se expone la sucesión y otros conceptos relacionados como el equilibrio ecológico, la clímax,... desde el punto de vista de la transposición didáctica y, desde el papel que juega el lenguaje utilizado por los libros de texto para explicar estas nociones.

La idea del equilibrio ecológico

La idea del equilibrio de la naturaleza en la investigación ecológica es muy antigua. Principalmente pueden rastrearse sus orígenes en las ideas de Clements (1916) precisamente sobre la sucesión ecológica pero más aún, en la transposición de aquellas ideas científicas al lenguaje común y al de la ciencia de las escuelas y la universidad.

La fase clímax de los ecosistemas se definiría según Clements como aquella comunidad o ecosistema que ha alcanzado el máximo desarrollo posible (se piensa en un bosque maduro) y que está inmejorablemente adaptada a las características de clima, topografía, suelo,... lo que se interpreta como una comunidad en equilibrio. Claro que estas comunidades conviven en el mismo territorio con otras (un claro de un bosque, los bordes de un río), que se interpreta están en algunos de los estadios transitorios que conducen hacia la comunidad clímax.

El la época que Clements defendía esta idea de la sucesión determinista, Gleason (1917) defendía un punto de vista individualista centrado en las especies y en la adecuación o no de éstas a las condiciones del medio como la mejor forma de interpretar la sucesión.

La interpretación determinista de Clements (o mas bien la que se ha hecho de su teoría) y la terminología empleada, invita a pensar en que los ecosistemas cambian espontáneamente hacia una formación ideal, definitiva y en equilibrio con las características climáticas. Como dice Terradas (2001), según esta idea la comunidad clímax es un ideal platónico (equilibrio = ausencia de cambio = perfección) y la realidad que vemos es, como en Platón, una degradación de esa realidad.

Creemos que las palabras de Terradas son inmejorablemente adecuadas para explicar que tipo de ecología estamos enseñando:

El inconveniente más serio de este enfoque platónico es que sugiere a algunos ambientalistas que las cosas no son como deberían ser, que toda perturbación (y por tanto toda intervención humana) es intrínsecamente perversa. Lo que vemos es un paisaje degradado, en gran parte por nuestra culpa que, según esta apreciación de la dinámica natural, sólo puede arreglarse dejando que la naturaleza siga su curso sin intervenir en él, hasta recuperar la situación de equilibrio mediante la sucesión autogénica... esta es la postura que ha sido transmitida a bastantes generaciones de estudiantes naturalistas que salían a la calle, tras su paso por la universidad, con firmes creencias en la existencia de un equilibrio natural, su alteración perversa por el hombre y el abandono de la intervención humana como único remedio.

Las consecuencias ideológicas han que dado reflejadas en un esencialismo basado en que la naturaleza es buena y el manejo o cambio de especies es malo; las especies autóctonas son superiores a las alóctonas y que la mejor gestión es dejar actuar a la naturaleza.

Aún diríamos más, las ideas deterministas sobre la naturaleza justifica a menudo abusos y desastres: si la naturaleza de todas formas se va a reequilibrar no importan demasiado las afecciones o las alteraciones que sufra, porque si se le deja volverá a su formación inicial. O bien, excesiva precaución sobre los cambios ya que toda alteración por pequeña que sea generaría una modificación importante en el equilibrio del medio.

La ideología actual que se deriva de la ecología del no-equilibrio (Terradas, 2001) defiende otros principios. El manejo es legítimo y a menudo indispensable debido al cambio de los regímenes de perturbación. Hay que desarrollar una ingeniería ecológica basada en el conocimiento funcional de especies y ecosistemas con una tecnología adecuada a los distintos tipos de ecosistemas. Presenta el riesgo de ignorar procesos o especies inconspicuos pero importantes para el funcionamiento del sistema y de subvalorar la complejidad real de la naturaleza.

El equilibrio ecológico en los libros de texto: metáfora o realidad

En los libros de texto en euskera que hemos analizado, se explica que los cambios (la sucesión) lleva a los ecosistemas a una formación climácica que se caracteriza por ser *egonkorrena* (la más estable), *konplexuena* (la más compleja), *orekatua* (equilibrada), y que ese estado puede compararse con la etapa adulta de las personas, aunque a diferencia de estas el ecosistema no envejecería (Editorial Zubia-Santillana, 2003). Los ejemplos de estos procesos serían fáciles de encontrar en la transformación, a lo largo de unas decenas de años, de un jardín abandonado, de pastos antiguos o de un campo de cultivo en bosques, los cuales representan la fase climácica de la sucesión.

En estas descripciones de la sucesión, el lenguaje utilizado parece indicar que las palabras corresponden de forma simple a las características externas del mundo natural, de modo que un hayedo o un robleal *son ecosistemas en equilibrio*, y no que esto sea una forma de interpretar un conjunto de caracteres ecológicos.

Tomamos las palabras de Sutton (1997) para entender que tipo de ciencia es la que se muestra:

Los libros de texto ofrecen el resultado de la ciencia, no como una interpretación al fin y al cabo, sino como una simple descripción de cómo es el mundo, justo como si hubiera sido leído directamente de la Naturaleza... ¡Los hechos parecerían haber estado allí todo el tiempo y el papel del científico únicamente consistiría en salir en su busca y encontrarlos!

Este autor afirma que es la seguridad con la que se usa este lenguaje en la enseñanza, el que deja en los estudiantes la impresión de que los científicos observan los

fenómenos, “descubren” algo nuevo viendo qué sucede y haciendo experimentos, y luego nos lo cuentan.

En el fenómeno de la sucesión, un lector cualquiera deduce que los cambios en los ecosistemas son fácilmente observables y la ciencia pone nombres como *clímax*, *equilibrio*, a la etapa final, el bosque, por otra parte perfectamente observable. Los libros de texto también describen y clasifican las etapas de la sucesión en jóvenes-maduras, en primarias-secundarias; en definitiva, el lenguaje del texto, para los alumnos el de la ciencia, muestran una ciencia que pone etiquetas a hechos obtenidos por observación y experimentación (Jiménez Alexandre, 2003)

Esta forma de contar está en profunda contradicción con lo que hoy se entiende que es la ciencia: una actividad humana y social (Izquierdo, 1997; Izquierdo y Rivera, 1997) que sirve para construir modelos que sirven para interpretar el mundo en este momento de la historia. No existen verdades científicas y el aspecto tentativo de los científicos, de búsqueda, de convencimiento de los demás, son tan importantes como la propia experimentación y los resultados obtenidos.

En los libros de texto sin embargo, el lenguaje sobre la sucesión parece indicar que hay una palabra para cada hecho y al revés, y así cuando leemos:

ekosistema baten segidaren joera nagusietako bat: autokontrola garatu, espezieak desager ez daitezten.

es difícil evitar la idea de que los bosques son ecosistemas superiores con propiedades casi mitológicas, como la del control sobre las especies que viven en él. La idea de que la *clímax* es la etapa final de la sucesión se ha mantenido desde los años 30 hasta ahora mismo y ha pasado desde los manuales de ciencia a los textos escolares.

Sin embargo los científicos que inicialmente hablaban de la *clímax*, como E. Odum (1995) y R. Margalef (1993), hace mucho tiempo que dejaron de considerar que las características de la *clímax* fueran aspectos importantes en la teoría de la sucesión:

La heterogeneidad de la biosfera a todas las escalas podría parecer difícil de conciliar con la creencia en un cambio orientado hacia la clímax, creencia que podría suponerse fundamental para cualquier teoría de la sucesión. No es así: lo esencial en la teoría de la sucesión es aceptar la asimetría de los cambios, y no ha de postular progresión sostenida alguna según una línea o una modalidad de cambios. (Teoría de los sistemas ecológicos, R. Margalef, 1993)

En el manual de ecología mas conocido de Margalef (Ecología, 1974) el autor muestra las limitaciones en las que se debe manejar este concepto y advierte contra las exageraciones que puede conllevar su uso (pp. 746 y 747 en la Edición Omega, 1974).

Posiblemente, en ecología general, es decir con referencia a todo tipo de ecosistemas y a todo tipo de dimensiones de los mismos, puede ser más práctico hablar de mayor o menor madurez, pero sin postular una situación ideal final.

Como ha quedado dicho al observar los libros de texto de la ESO, puede observarse cómo la definición y características de la clímax es uno de los elementos más importantes de la sucesión.

Sin embargo, podría ser útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la idea de la clímax y el equilibrio como una metáfora del proceso de la sucesión, en el sentido de que las metáforas proponen un significado que puede ser debatido, es decir, “como si los cambios en los ecosistemas condujeran a unas formaciones equilibradas...”

Sutton (1997) afirma que las palabras nuevas para interpretar hechos conocidos impulsan a una nueva forma de ver las cosas y esta nueva forma de ver da pie a nuevos conocimientos e investigaciones. Es necesario mostrar a los alumnos que este lenguaje interpretativo está en el origen y en el desarrollo científico (Lemke, 1990).

El lenguaje en la ciencia debe ser un instrumento para imaginarse lo que va a suceder, para interpretar nuevas situaciones. Creemos que este papel es el que ha jugado exactamente en los inicios de la teoría de la sucesión y que así lo utilizaron sus autores y que podría así explicarse en la enseñanza escolar. Esto puede dar pie a discutir hasta donde llega la metáfora y porqué se hace tan sencillo aceptar un *final feliz* y determinado para los ecosistemas.

El mismo Clements, en 1916 utiliza la idea de clímax como una metáfora, “como si...”:

El estudio del desarrollo de la vegetación necesariamente descansa en el supuesto de que la formación de la unidad o clímax es una entidad orgánica. Como un organismo, la formación surge, crece, madura y muere. Su respuesta al hábitat se muestra en los procesos o funciones y en las estructuras que son el registro y el resultado de estas funciones. Además cada formación clímax, puede reproducirse, repitiendo con fidelidad esencial las etapas de su desarrollo. La historia vital de una formación es un proceso complejo pero definido, comparable en sus características principales con la historia de la vida de cada planta. (Carnegie Inst. Wash. Publ. 242:1-512) Texto tomado del libro de Ricklefs (1998)

Veamos cómo estas mismas palabras se encuentran en el texto escolar del 2004 de Santillana, casi un siglo mas tarde, pero sin el sentido metafórico:

Ekosistemak denborak aurrera egin ahala aldatzen dira, organismoak bezala. sortu egiten dira, hazi, garatu, zahartu, baina ekosistemak ez dira hiltzen, hondamendirik gertatzen ez bada, behintzat. Ekosistemen eraginez, gainera, antzeko beste batzuk sortzen dira askotan; horrela, beren lurraldea zabaltzen dute ekosistemek.

...Igarotako faseen exaugarriak ekosistema helduan ere ikusten dira askotan (persona helduengan gertatzen den bezala; umetako eta gaztetako zenbait exaugarri ikusten zaizkie)

Como puede observarse el texto escolar lleva mas allá que el texto del científico la comparación entre organismos y ecosistemas: los ecosistemas no mueren “naturalmente” a no ser que sean destruidos y, sugiere que pueden crear otros (antzeko bes-

te batzuk sortzen dira), siendo esta última expresión claramente acientífica pero que deja la duda de si el autor del texto pretende hacernos entender que la extensión de un ecosistema por sus márgenes es un tipo de reproducción del mismo ecosistema.

La definición de la clímax y sus características no es la única responsable de que los textos sobre la sucesión favorezcan la idea de que la naturaleza evoluciona hacia ecosistemas superiores, equilibrados, permanentes. La transposición didáctica que se hace de las *Regularidades de Odum*, se hace con un *lenguaje etiqueta*, de forma que las figuras que en todo caso deberían ser metáforas o elipsis, se convierten en características literales de los ecosistemas.

Por ejemplo

Organismoak hobeto aprobetxatzen dituzte inguruneke baliabideak

En los ecosistemas no hay *hobe* edo *oker* aprovechamiento de recursos, no hay nada parecido a unos organismos que aprovechan *mejor* (¿que quienes?) los recursos de los que disponen.

Las cadenas tróficas más largas o el aumento de nichos ecológicos (tocones o troncos viejos, árboles muy altos con grandes ramas, etc.) favorecen la entrada de especies que no están en un ecosistema mas joven; por ejemplo, pájaros especialistas en troncos viejos o alcotán o gavilanes que requieren árboles altos y aislados para criar. También hay mayor número de organismos simbioses, y las poblaciones de seres vivos como hongos e insectos se multiplican. Aceptemos que una metáfora de estos datos podría ser la frase del libro que comentamos, que en las etapas maduras se aprovechan mejor los recursos que en las anteriores, siempre que alumnos y profesor entren en el juego de interpretar y poner palabras de la sociología a la ecología. Pero es inaceptable interpretar en su literalidad dicha frase, aplicada a los cambios en los ecosistemas.

Textos descriptivos o explicativos

Los textos sobre la sucesión deberían de ser, sin ninguna duda, textos explicativos y no, como son en su mayoría, textos descriptivos.

Los textos descriptivos enumeran cualidades, características, propiedades de un fenómeno, de un hecho o de un organismo. Los textos sobre la sucesión breves necesariamente, seleccionan de este fenómeno, una serie de características que al autor le parecen las más significativas en relación a lo que quiere dar a conocer. Sanmartí (2002) afirma que toda descripción lejos de ser aséptica esta condicionada por la finalidad de la observación y depende del marco teórico de referencia, aunque también sirve para construirlo. La descripción lleva implícita una gran carga teórica: al mezclar azúcar con agua, podemos hablar de que el azúcar *desaparece* o de que el azúcar se *disuelve* al repartirse por toda el agua. El primero corresponde a un modelo teórico,

aunque no es científicamente correcto, y en el segundo está implícito el modelo molecular de la materia.

Los textos describen, relatan, cómo son los cambios sucesionales en los ecosistemas; seleccionan algunas características (el aumento de biomasa, de diversidad, el cambio de tipos de especies, la clímax) y muestran una clasificación, unos ejemplos, y en algunos casos la aplicación a otros fenómenos (el fuego).

En un texto expositivo los hechos se ordenan según una relación que es casi siempre de causa-efecto. Lo importante de una explicación es situar los hechos conocidos y los nuevos datos en un contexto bien caracterizado.

En uno de los textos examinados (Giltza, 2004) encontramos estas características del texto expositivo:

- La sucesión tiene causas identificables: los organismos tienden a ocupar espacios.

Bai segida primario, bai segida sekundario, izaki bizidun guztiek lurzoruan sakabanatu eta lursail ahaliak eta handiena kolonizatzeako duten gaitasunari esker gertatzen dira

- Una consecuencia de esta tendencia es la de formar ecosistemas más organizados.

Ondorioz, ekosistema gero eta korapilatsuagoak eta antolatuaagoak sortzen dira

- Los cambios se hacen siguiendo unas reglas.
- El mecanismo que regula estos cambios son la sustitución de unas especies por otras, en la medida que las primeras facilitan la entrada de las siguientes.

Hechos observables, explicaciones de mecanismos y reglas de sustitución, ejemplos en medios terrestres y acuáticos completan un texto comprensible y explicativo.

Las ideas de los profesores de ecología en la ESO/DBH sobre la sucesión

El pensamiento de los profesores de ecología en la Secundaria está estrechamente relacionado con la formación que han recibido en sus estudios de biología. Una buena proporción de los profesores que actualmente están en activo, proceden de las generaciones de los años 75 y hasta el 90, que se han formado en gran parte con los manuales de ecología de Odum y sobre todo de Ramón Margalef. Por tanto reflejan en su pensamiento sobre la ecología las ideas de la naturaleza en equilibrio, de la tendencia natural a las formaciones estables, y en general, de la ecología como una ciencia cuya función es la preservación de la naturaleza.

Hemos realizado un cuestionario-entrevista a una docena de profesores de DBH que imparten la docencia en tercero y cuarto de la ESO en euskera y, que tienen una larga trayectoria docente. Los resultados de la encuesta-entrevista indican con claridad que:

- la ecología que conocen es la de ecosistemas y el ecólogo más conocido y prácticamente único es Ramón Margalef;

- la sucesión se construye con herramientas conceptuales variadas pero en todos los casos la clímax y su caracterización son imprescindibles;
- los ejemplos y casos se utilizan para ilustrar la teoría;
- no hay experimentación práctica ni trabajo en casos reales.

Los datos de este sondeo coincide con otros estudios como los de Magro et al. (2000) que concluyen en los mismos términos para el profesorado de ecología en Francia.

El hecho de que los profesores en activo mantengan en su conocimiento de la sucesión la idea del clímax y del equilibrio, y que esta se transmita a los alumnos puede estar jugando un papel importante en el mantenimiento de las ideas alternativas y científicas de los alumnos sobre la naturaleza.

Conclusiones

Podemos extraer unas ideas claras sobre la transposición didáctica de la sucesión y del uso del lenguaje:

1. La idea de la clímax a lo largo de toda la historia de la ecología del siglo pasado y del presente, ha sido utilizada mayormente como una metáfora de la dirección de la sucesión, del mismo modo que la comparación entre un organismo y el ecosistema ha tenido ese valor de evocación y sugerencia.

Ha sido útil en la construcción teórica en el campo científico porque la controversia suscitada obligó a definir y a acotar muchos parámetros, y entre ellos las escalas de espacio y tiempo.

2. El problema de la utilización de la clímax en los textos escolares es que la metáfora utilizada por los científicos, se transpone en su literalidad, de forma que pierde su poder de sugerir, de evocar, y pasa a ser una etiqueta que describe un bosque, cualquier bosque, como un ecosistema superior a un prado o un campo de cultivo. Las ideas teleológicas, vitalistas son las dominantes entre los alumnos de la ESO (Leach y Driver, 1996; Ibarra y Gil, 2005) y estos textos contribuyen a refirmarlas en vez de estimularles hacia el cambio.

3. Estimamos que la idea de la clímax no tiene que desaparecer de los libros de texto sino que debe jugar el papel de una metáfora útil para aprender de ecología. A continuación sugerimos:

- Los individuos tienen límites físicos definidos pero no así los ecosistemas. ¿Hay una comunidad climácica (un hayedo o un robledal) o un continuo de ecosistemas?
- La madurez en las personas es una fase de máximas potencialidades, de trabajo, de familia, de dinero. Un ecosistema climácico tiene también parámetros que se hacen máximos, como la biomasa o la biodiversidad general. Sin embargo, la conservación de la biodiversidad actual en nuestro entorno europeo exige,

- la combinación de bosques maduros con prados de siega, setos, matorral, etc.
 ¿Sería deseable la sucesión de los prados abandonados y los campos de cultivo a bosque? ¿Cómo de grande o de continuo debe ser un bosque para garantizar que vivan ciertas especies: ciervos, corzos, pájaros carpinteros?
 – ¿Es la vida humana una escala objetiva para medir como cambios rápidos o lentos, las transformaciones en los ecosistemas?

Bibliografía

- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Clements, F.E. (1916), *Plant Succession: An analysis of the Development of Vegetation*, Carnegie Institution, Washington.
- Gleason, H.A. (1917), “The structure and development of the plant association”, *Bull. Torrey Botanical Club*, vol. 43, pp. 463-481.
- Ibarra Murillo, J., Gil Quílez, M.J. (2005), “Enseñar los cambios ecológicos en la Secundaria: un reto en la transposición didáctica”, *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 23, n° 3, pp. 345-352.
- Jiménez Aleixandre, M.P. (coord.) (2003), *Enseñar ciencias*, Barcelona, Editorial Graó.
- Leach, J., Driver, R., Scott, P., Wood-Robinson, C. (1996), “Children’s ideas about ecology 3: ideas found in children aged 5-16 about the interdependency of organisms”, *International Journal of Science Education*, vol. 18 (2), pp. 129-141.
- Lemke, J.L. (1990), *Talking Science: Language, Learning, and Values*, N.J. Ablex, Norwood.
- Magro, A., Simonneaux, L., Navarre, A., Hemptinne, J.L. (2000), “The teaching of ecology in the agricultural secondary curricula in France: A new didactic approach”, *Proceedings of the III Conference of European Researchers in Didactic of Biology*, September 27th-October 1st, Santiago de Compostela, pp. 197-205.
- Margalef, R. (1974), *Ecología*, Omega, Barcelona.
- (1993), *Teoría de los sistemas ecológicos*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Odum, E.P. (1995), *Ecología. Peligra la vida*, Interamericana-McGraw-Hill, México.
- Ricklefs, R.E. (1998), *Invitación a la Ecología. La economía de la Naturaleza*, Médica Panamericana, Buenos Aires.
- Sanmartí, N. (2002), “Un reto: mejorar la enseñanza de las ciencias”, en Catalá, M. *et al.*, *Las ciencias en la escuela. Teorías y prácticas*, Editorial Graó, Barcelona.
- Sutton, C. (1997), *Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje*, Alambique, n°12, 8-33, Editorial Grao.
- Terradas, J. (2001), *Ecología de la vegetación. De la ecofisiología de las plantas a la dinámica de comunidades y paisajes*, Omega, Barcelona.

Relación de libros de texto de la ESO empleados en la investigación:

Asignatura: Biología y Geología, Curso 4º:

1. Giltza-Edebé Taldea (1998), Argitalpen-zuzendaritza: Miguel Gómez Gejo eta Miren Agur Meabe.
2. Elkarlanean Ikastolen Elkarteak (1998), Nola funtzionatzen dute ekosistemek?1. Koordinatzaile: Agustín Gil.

3. McGraw Hill-Interamericana de España (1998), Egileak: Román Elizalde, Isabel Sánchez, Konrado Muguerza.
4. Erein Proiektua (1998), Egileak: Agus Cano, Jose Antonio Fernández, Amaia Urzelai.
5. Haritza-Grupo Anaya (2003), Egileak: S. Balibrea, A. Álvarez, A. Sáez, M.Reyes, J. Correa.
6. Oxford University Press, Hezkuntza (2003), Egileak: C. Alvadalejo, A. Cabrera, A. Ferrer.
7. Giltza-Edebé Taldea (2004), Argitalpen-zuzendaritza: José Luis Gómez Cutillas eta Miren Agur Meabe.
8. Zubia-Santillana (2003), Egileak: E. Aramburu, L. Arano, J.J. Pérez.

La enseñanza de Español/L2 en Navarra: noticia sobre el perfil profesional, las prácticas docentes y las expectativas de los profesores

M^a Victoria López Pérez

Introducción

Lo que aquí presentamos son los resultados de una investigación de carácter aplicado que nos revela cómo se está desarrollando en la práctica la organización y docencia de Español como lengua segunda (E/L2) en Navarra. En concreto, nuestro trabajo se centra en uno de los protagonistas del proceso educativo: el profesorado, y aborda aspectos como su cualificación profesional, las características de los grupos de alumnos que tienen a su cargo o la manera en que perciben su labor docente, en la idea de que todo ello influye de manera determinante en la actuación didáctica (Llobera y Perera 2001: 94). Pero es que, además, en el tipo de enseñanza de la que nos ocupamos, hay evidencias de que el modo de hacer de los profesores, sus opiniones y actitudes constituyen uno de los factores, y no de menor importancia, que influye en la adaptación de los alumnos inmigrantes a los centros escolares (Colectivo Ioé 2003: 68; Defensor del Pueblo 2003: vol. II, 9).

Antes de entrar en la presentación y análisis de la muestra seleccionada exponemos algunos datos sobre los alumnos de origen extranjero en la Comunidad Foral de Navarra que ayudan a contextualizar la información obtenida. Los datos se refieren al curso escolar en el que se realizó la muestra, el 2002-2003 y la fuente principal de la que provienen es el *Informe del Sistema Educativo en Navarra. 2002-2003*, publicación de carácter anual del Consejo Escolar de Navarra (2004a)¹. A partir de ahora nos referiremos a él como *Informe*.

1. Además de esta publicación hemos manejado otros tres trabajos en los que se incluye información reciente sobre los alumnos de origen extranjero en la comunidad elegida: *Memoria del Consejo Escolar*

Al igual que está ocurriendo en las restantes comunidades autónomas de España, en Navarra el número de escolares que proceden de otros países ha ido aumentando de forma progresiva en los últimos años. Según el *Informe* (pp. 83 y 158), la población escolar inmigrante en el curso 2002-2003 era aproximadamente un 6% del conjunto del alumnado. Para dar una idea de este incremento en nuestra Comunidad, diremos que, respecto a cuatro años antes del documento citado, el aumento fue de un 425%: se pasó de 1.062 a 5.071 escolares procedentes de países extranjeros (p. 168). En el curso 2004-2005 la cifra ha ascendido hasta 7.500, y supone un 8,6% de alumnos escolarizados de edades comprendidas entre 3 y 18 años².

Un dato importante y que avala lo oportuno de la elección de Navarra como área geográfica de nuestra investigación es que, si bien esta Comunidad no está entre las principales receptoras de alumnado extranjero, en el año del que nos ocupamos era la tercera en mayor porcentaje de este tipo de alumnos en sus aulas, solo por detrás de Madrid y las Islas Baleares (Trujillo Sáez 2004: 14-15).

Respecto a su origen, de acuerdo con el *Informe* (pp. 169-170), la mayor parte del alumnado inmigrante procedía de países iberoamericanos: 3.433 escolares eran hispano-hablantes (69,21%). Junto con ellos había 1.638 escolares que desconocían el español (23%). Las zonas de procedencia de estos últimos eran, por orden de mayor a menor número de alumnos: Europa del Este (546 alumnos), países magrebíes (525 alumnos), países comunitarios (342 alumnos), los países subsaharianos (62 alumnos), los asiáticos (50) y otros sin especificar (36 alumnos).

En cuanto a la distribución de alumnos no hispanohablantes por etapas educativas, tanto en centros públicos como en concertados, era la siguiente: 396 alumnos en Educación Infantil, 763 en Educación Primaria, 384 en ESO, 37 en programas alternativos a la ESO (DIV, UCA y PIP)³, 24 en Bachiller, 22 en Formación profesional de grado medio y 12 en Formación profesional de Grado Superior (p. 170).

Añadamos dos notas más relativas a la situación de los niños inmigrantes en Navarra en el curso escolar 2002-2003. Por un lado, es destacable su alto índice de escolarización: en torno al 99%, en edades de entre 6 y 15 años (p. 83). Por otro, su desigual distribución en los centros de distinta titularidad: el 83% del alumnado estaba escolarizado en centros públicos, frente al 17% que lo estaba en colegios concertados (p. 170).

de Navarra 2002-2003, Consejo Escolar de Navarra (2004b) y la "La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua", artículo de F. Trujillo Sáez (2004). De carácter diferente a las anteriores es *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, elaborado por el Defensor del Pueblo (2003), una obra que refleja los diferentes puntos de vista de los agentes implicados en el proceso educativo recogidos a partir de un amplio estudio de campo. La información que ofrece sobre Navarra llega hasta el año escolar 2001-2002, es decir, un curso anterior a nuestro estudio.

2. Datos publicados en el *Diario de Navarra* (6 de mayo de 2005, p. 24).

3. Estas siglas corresponden a *Diversificación Curricular*, *Unidad de Currículo Adaptado* y *Programa de Iniciación Profesional* respectivamente.

En el curso 2004-2005, los porcentajes variaron ligeramente, si bien todavía la diferencia numérica es patente: el 80% (6.000) del total de alumnos están en estos momentos escolarizados en centros públicos y el 20% (1.500) en concertados⁴. Este desequilibrio parece ser una tendencia general en todas las comunidades autónomas, según se indica en el documento del Defensor del Pueblo (2003: vol. I, vii).

1. Diseño del estudio: objetivos, metodología y análisis de datos

Tal como hemos mencionado, para acercarnos a la realidad de las aulas, a la forma en la que se está llevando la enseñanza de E/L2 y, en concreto, a aspectos que atañen al quehacer de los profesores que la imparten, delimitamos una muestra que se circunscribe a:

- una etapa educativa: Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- un curso escolar: el 2002-2003
- una zona geográfica: la Comunidad Foral de Navarra, comunidad autónoma con competencias en materia educativa

Para la elección del tramo educativo se tuvo en cuenta una de las conclusiones a las que llega el trabajo del Defensor del Pueblo (2003: vol. I, 417): la que señala como prioritario prestar atención a esa etapa escolar en particular para optimizar la integración total en la sociedad de los estudiantes inmigrantes.

En cuanto a la extensión de la muestra, la limitamos a centros de titularidad pública, ya que, como acabamos de ver en la *Introducción*, acogen a la mayor parte de los niños inmigrantes⁵. En total la componen 35 centros públicos que imparten ESO en castellano (Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria –IESO– e Institutos de Enseñanza Secundaria –IES–).

El estudio se realizó a partir de la información directa solicitada a los profesores a través de un cuestionario que, de forma anónima, debían rellenar (vid. anexo II). La única identificación que debía constar en ellos era el nombre del centro escolar.

Las preguntas del cuestionario, 31 en total, son tanto abiertas como cerradas y se estructuran en torno a cuatro bloques temáticos:

-
- Bloque 1: Perfil académico y profesional del docente (preguntas 1 a 7)
 - Bloque 2: Características generales de los grupos que imparte (preguntas 8 a 17)
 - Bloque 3: Prácticas docentes: objetivos, contenidos, materiales y evaluación (preguntas 18 a 29)
 - Bloque 4: Valoración de su experiencia docente (preguntas 30 y 31)
-

4. Información recogida del *Diario de Navarra* (6 de mayo de 2005, p. 24).

5. En <www.pnte.cfnavarra.es/centros/directorio/localidad.php> se pueden consultar la lista de centros escolares.

Los cuestionarios se enviaron a los centros a finales de mayo del 2003 y los primeros destinatarios fueron los Jefes del Depto. de Lengua y Literatura. Solicitamos de ellos que coordinasen su distribución entre los profesores que impartían E/L2 y que se ocupasen también de recogerlos y enviárnoslos. Junto a los cuestionarios incluimos una carta de presentación del trabajo⁶ y una hoja (vid. anexo I) en la que los propios Jefes de Depto debían dar cuenta de:

- el número total de profesores que impartían E/L2 en el centro;
- el número de profesores de E/L2 pertenecientes a su Departamento;
- el número de profesores que impartían la asignatura pero que no pertenecían a su Departamento.

Se trataba de conocer qué profesores estaban implicados en esta enseñanza, ya que sabíamos, por nuestro contacto personal con los centros, que no existía profesorado específico para este tipo de clases debido a la reciente implantación del E/L2. Según el *Informe* (p. 165), para suplir esta falta de profesores especializados, docentes de distintas áreas de conocimiento se hacían cargo de estas clases.

También a partir de la hoja cumplimentada por los Jefes de Depto. pudimos averiguar cuántos de los profesores que imparten E/L2 en cada centro contestaban los cuestionarios.

La respuesta a nuestra encuesta fue la siguiente:

- 9 centros nos hicieron saber que tenían entre sus alumnos algunos de origen extranjero, pero que, al ser todos ellos hispanohablantes, no contaban con clases de E/L2
- 15 centros contestaron a la encuesta; de ellos, 26 profesores rellenaron el cuestionario
- 11 centros no contestaron

Según esto, los datos que manejamos en la muestra son representativos de un 57,6% de los centros que imparten E/L2. Es posible, sin embargo, que el porcentaje sea más elevado porque algunos de los centros quizás no han respondido por la sencilla razón de que no cuentan con alumnos de E/L2 o con clases específicas para ellos.

No hay forma de saber, sin embargo, el porcentaje de docentes que contestaron con respecto al total del profesorado que en Navarra impartía en ese curso escolar la materia. El *Informe* (p. 165) deja constancia de la dificultad para establecer una estimación cuantitativa del profesorado de E/L2 debido a la diversidad de docentes implicados: profesorado de educación compensatoria, de atención a la diversidad, de pedagogía terapéutica, de minorías culturales, especialistas de diferentes áreas de

6. A este respecto, queremos señalar que, previamente al envío de los cuestionarios, dimos a conocer nuestro deseo de realizar este trabajo al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, del que dependen los centros. Concretamente, se remitió una carta explicativa al entonces Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración, don Andrés Jiménez Abad, en la que se adjuntaba una copia del cuestionario.

conocimiento, etc. Además se da la circunstancia de que casi todos ellos dedican solo una mínima parte de su jornada lectiva a esta enseñanza: únicamente encontramos en ese curso escolar dos profesores con dedicación exclusiva. Se trata, en concreto, de aquellos pertenecientes a los centros de Secundaria que ofrecían programas de E/L2 de carácter experimental en los que, durante un periodo variable de tiempo y de forma intensiva, los alumnos inmigrantes recibían clases de español antes de integrarse de manera total o parcial en los cursos ordinarios. El nombre de estos programas y los centros en que estaban implantados eran: el “Aula de inmersión lingüística” (AIL), en el IES Sancho III El Mayor de Tafalla, y el “Aula puente”, en el IES Huarte si bien esta última acoge a inmigrantes con retraso curricular con o sin conocimiento del español. Además de estos, también en el IES de Peralta se desarrollaba un programa de características parecidas a los anteriores llamado “Aula de acogida”.

A continuación analizamos las respuestas que se han dado a los diferentes bloques. Debido a su limitado número, ofrecemos todas en la mayoría de los casos. Sin embargo, para no dificultar demasiado la lectura con exceso de datos numéricos, damos solo los porcentajes redondeados de las cifras más significativas. Con el mismo fin no apuntamos el número de pregunta del cuestionario que se está comentando al considerar que queda suficientemente claro en el texto.

1.1. Perfil académico y profesional del profesorado

Según las respuestas a la pregunta sobre el número de años que llevan impartiendo la materia de E/L2, la mayoría de los profesores, 66% (17 de los 26), se encontraban en su primer año. Para cuatro de ellos era su segundo año, para dos su tercer año, para dos su cuarto año y el quinto para uno. La progresión numérica refleja una paulatina incorporación del profesorado a este tipo de docencia en consonancia con el progresivo aumento del alumnado inmigrante en las aulas en los últimos años.

Para conocer el interés que la asignatura suscita entre los docentes se preguntó sobre los motivos que les habían llevado a impartirla. Una gran parte de ellos, 62% (16), señalan que lo hacen de forma voluntaria; sin embargo, dentro de este grupo distinguimos los que declararon estar interesados en la asignatura (10) de los que lo hacen de forma voluntaria para completar horario (6). Los menos, pero con un porcentaje significativo, 38,5%, manifestaron estar enseñando la materia de forma no voluntaria: 6 de ellos señalaron que se les impuso y 4 que no tuvieron otra opción porque la plaza estaba configurada de tal forma que incluía la atención a los alumnos inmigrantes.

Respecto a la formación académica de los profesores y a su experiencia profesional se formularon dos preguntas: una sobre su titulación y otra sobre las asignaturas que habían impartido en los 5 últimos. Ofrecemos las respuestas a estas preguntas organizadas en el cuadro siguiente. En la columna central se recogen los datos obtenidos para la segunda pregunta, si bien, por razones que más adelante exponemos,

solo consignamos aquellas asignaturas relacionadas con la didáctica de las lenguas, sean estas maternas, extranjeras o segundas.

<i>Especialidad</i>	<i>¿Han impartido lengua española o extranjera en algún momento de su vida profesional?</i>	<i>Nº total de profesores</i>		
<i>Licenciados</i>	Filología románica	6 Lengua castellana y Literatura 1 Lengua castellana y Literatura y L2 1 Lengua castellana y Literatura y Euskera L2 1 Español L2	9	
	Filología hispánica	3 Lengua castellana y Literatura	3	
	Filología francesa	1 Francés LE	1	
	Filología clásica	1 no 1 Lengua castellana y Literatura	2	
	Ciencias de la Educación: Pedagogía	1 no 1 Lengua castellana y Literatura	2	
	Ciencias Sociales: Geografía e Historia	1 Español LE	1	
	Lengua extranjera, Inglés	1 no responde 1 Inglés LE	2	
	<i>Diplomados</i>	Diplomatura en Maestro, especialización en Pedagogía	1 Logopedia, Alfabetización 1 Logopedia, Lengua española	2
		Terapéutica	1 no responde	1
		Diplomatura en Maestro, Generalista	1 Francés LE, Euskera L2 1 Lengua castellana y Literatura y Francés LE 1 no	3

En el tramo educativo en el que centramos el estudio, tal como queda patente en el cuadro, encontramos dos cuerpos docentes que imparten etapas distintas: los diplomados, que se ocupan de los ciclos inferiores –1º y 2º ESO– y los licenciados, del segundo ciclo –3º y 4º ESO–.

Entre los licenciados, lo que predomina (83%) es la formación filológica (12 en Filología románica-hispánica y 3 en otras Filologías). En cuanto a los tres profesores con distinto perfil académico, dos de ellos tienen experiencia en enseñanza de lenguas. En el grupo de los diplomados, el 33,3% (2 profesores) pertenece propiamente al campo de enseñanza de lenguas extranjeras y el resto, 66,6% (4 de 6), han enseñando alguna vez asignaturas relacionadas con la lengua.

Como se desprende de las respuestas, no hay profesores especializados en E/L2 y parece que la Administración trata de hacer frente a esta enseñanza con los recursos humanos con los que ya cuenta. También se observa que, entre los perfiles profesionales tradicionales en nuestro sistema educativo, el profesor de Lengua castella-

na y Literatura es el más representado, seguido del profesor de idiomas extranjeros. Esto puede llevar a pensar que se han considerado los más apropiados para impartir esas clases porque su perfil profesional se acercase más al ideal⁷.

La cuestión de la formación idónea del profesor de E/L2 está todavía en discusión y, diríamos más, por hacerse realidad, a pesar de que esta enseñanza ha dejado ya de ser una novedad en las aulas. Precisamente a la cualificación profesional apunta un documento de los recogidos en la *Memoria del Consejo Escolar de Navarra 2002-2003* cuando menciona como elementos formativos:

la educación intercultural, la didáctica del castellano y de las otras lenguas oficiales para extranjeros, metodologías específicas de atención a la diversidad, tratamiento del Interculturalismo desde la diversidad, metodologías específicas de atención al alumnado inmigrantes (Consejo Escolar de Navarra 2004b: 203)⁸.

Un aspecto más en el que el trabajo citado insiste es en la consideración de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes dentro del marco general de la didáctica de idiomas, principalmente por compartir con ella los mismos objetivos y metodología (*ibid.*: 198).

En otro documento redactado por un grupo de profesores universitarios en agosto de 2004, con el título de “Manifiesto de Santander. La enseñanza de Segundas Lenguas a inmigrantes y refugiados”⁹ se coincide con la idea anterior. Sin embargo, las razones que se dan no son ya tanto de carácter didáctico, sino por el hecho de que “la situación socioeconómica de los estudiantes inmigrantes no puede justificar la aplicación de prácticas ajenas a la enseñanza actual de lenguas”.

En este “Manifiesto” se dedican también varios apartados a la situación del profesorado; en concreto, en los puntos 6, 7 y 8 se habla de:

- la necesidad de docentes especialistas para garantizar el nivel de calidad equiparable al que existe en el resto de la oferta educativa
- la dignificación y regulación administrativa de su profesión docente
- la necesidad de contar con una oferta académica universitaria que, aprovechando la inminente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, contemple la inclusión de materias de enseñanza de segundas lenguas

Como quiera que la especialización y profesionalización propugnadas por los documentos anteriores no se habían hecho todavía realidad en el momento de nuestro estu-

7. Sin embargo, tenemos constancia por conversaciones informales con algunos de ellos de las dificultades con las que se encuentran los profesores de Lengua castellana y Literatura cuando imparten clases de E/L2. La mayoría de estas dificultades surgen de la distinta metodología que se emplea, aun tratándose de la misma lengua, en un tipo de enseñanza y en otra.

8. Se trata del DOCUMENTO DE SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA de los XIV encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Tema: “Inmigración y Educación. La intervención de la Comunidad Educativa”, Salamanca, 2003.

9. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentacion/manifiesto.htm>>.

dio, los profesores encuestados podrían verse en la necesidad de completar su preparación de forma voluntaria. En este sentido, formulamos la pregunta sobre la participación de los docentes en cualquier tipo de oferta formativa relacionada con el E/ LE o E/L2. Averiguamos que menos de la mitad, 46% (12), lo habían hecho. Este relativamente bajo porcentaje podría explicarse por el corto periodo, en concreto un año, que más de la mitad de los profesores llevan en esta enseñanza y durante el cual podrían no haber tenido ni tiempo ni ocasión. Al observar las respuestas de los profesores, sin embargo, vemos que la formación recibida no depende tanto del número de años en ejercicio sino del interés que el tema suscita en los docentes. Así, por ejemplo, hay profesores que, estando en su primer año han realizado tres cursos y, en el lado opuesto, profesores que llevan cinco años en esta docencia y no han realizado ninguno.

Respecto a los cursos de formación que apuntaron, se pueden agrupar en tres tipos:

- a. *Cursos de carácter general sobre la enseñanza E/L2 en contextos escolares*: “E/LE para alumnos inmigrantes”, “Español como segunda lengua”, y “La educación multicultural”.
- b. *Cursos de E/L2 centrados en un grupo de alumnos concreto*: “Español para magrebíes”.
- c. *Cursos sobre aspectos curriculares y metodológicos*: “El tratamiento curricular del español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes”, “Curso avanzado de metodología del español”, “Elaboración de materiales enseñanza de español”, “La organización de la clase de E/LE”, “Recursos didácticos E/L2”, “Materiales para la enseñanza de E/LE” y “La clase O. Estrategias de Autoevaluación”.

Los cursos tienen una duración de entre 10 y 45 horas y fueron organizados en su mayoría por los Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs) dependientes del Depto. de Educación del Gobierno de Navarra. En este sentido, es de destacar la labor que los CAPs están llevando a cabo en la formación de los profesores en E/L2, no solo en Navarra sino en las distintas comunidades autónomas. Estos centros, según recoge Trujillo Sáez (2004: 16), se han convertido en los auténticos motores de innovación pedagógica en el campo del que nos ocupamos.

También se mencionan como promotores de este tipo de cursos el Instituto Cervantes y Comisiones Obreras. Como dato excepcional, un profesor indicó haber realizado un Máster de E/ LE de 500 horas en la Universidad de Barcelona.

Las dos últimas preguntas de este bloque se formularon para conocer el interés de los docentes en recibir formación en el campo de la Didáctica de las lenguas extranjeras en el futuro. El 89% (23) se muestran dispuestos, si bien un 62% (16), la mayoría, matiza que no tendría inconveniente siempre que se contemplase dentro de los planes de formación del profesorado del Depto. de Educación. Esta es una respuesta lógica, ya que los cursos que la Administración promueve se plantean para que sean compatibles con los horarios de los docentes, además de ofrecer incentivos tales como el serles reconocidos como méritos académicos.

El 30% (7) de los profesores contestaron que estarían dispuestos a recibir formación en cualquier situación dado su personal interés en el tema.

En cuanto al tipo de cursos que, según su opinión, les ayudaría a mejorar su docencia han señalado, en orden de preferencia: “Formación teórico-práctica sobre didáctica de ELE/EL2” (61,5%, 16 profesores), “Formación práctica sobre didáctica de ELE/EL2 (métodos de enseñanza, materiales, evaluación)” (46%, 12 profesores) y “Formación sobre las características específicas de los alumnos inmigrantes” (31%, 8 profesores). La opción “Formación teórica sobre didáctica de ELE/EL2” no interesó a nadie.

Hay que señalar también que la mayoría de los profesores, 69% (18 profesores), eligió una sola de las opciones, frente a los restantes, 31% (8 profesores), que marcaron dos.

Como puede observarse, los docentes se inclinan más hacia recibir formación específica en Didáctica de lenguas extranjeras, en este caso el español, que en otras cuestiones relativas a las particularidades que el alumnado por su condición de inmigrante presenta. Esta opinión es coherente con las respuestas de la primera pregunta del § 1.4, en las que se muestra el sentir generalizado de que este tipo de formación es la necesaria o adecuada para la enseñanza de E/L2 a inmigrantes y que su carencia dificulta en gran medida su labor docente en este campo.

1.2. Organización y alumnado

En este bloque las preguntas están dirigidas a conocer, de manera general, las características de los grupos de E/L2 que los profesores imparten. La información sobre el modo en que se ha organizado esta enseñanza puede ayudar a interpretar los datos del bloque 4, analizados en el § 1.4, en el que los docentes valoran sus condiciones de trabajo.

Una consideración previa para la interpretación de las respuestas es que un profesor no contestó a ninguna de las preguntas de este bloque, con lo que el cómputo lo hacemos sobre 25 profesores. De la misma forma, algunos docentes dejan sin contestar algunas preguntas; en tal caso debe entenderse que los porcentajes que se ofrecen corresponden al número real de profesores que respondieron.

El número de grupos que tiene asignado cada profesor es normalmente uno (92%, 22 profesores). Solo en dos casos un profesor atiende a dos grupos distintos. Un profesor no contesta.

Las horas que dedican a la enseñanza de E/L2 oscila desde una sola hasta un máximo de 10, siendo lo más frecuente impartir entre 1 y 3 horas (50%, 12 profesores) y de 8 a 10 horas (33%, 8 profesores). Un profesor no contesta. Si esto es así, deducimos que los docentes compatibilizan estas clases con otro tipo de docencia hasta completar su jornada laboral.

En todos los casos estas horas se distribuyen de una forma regular a lo largo de la semana. Únicamente dos profesores dedican a esta enseñanza su jornada completa: se trata de aquellos que trabajan en los IES que tienen aulas específicas: el AIL en

Tafalla y el Aula Puente en el IES Huarte, ya mencionados. La duración del programa suele ser de tres trimestres (16 casos), esto es, un curso escolar completo, aunque también apuntaron 4 casos en los que dura dos semestres. Siete profesores no contestaron a la pregunta.

Otra característica de los grupos es la mezcla de niveles de lengua española: en el 62,5% (15) de los grupos había dos y tres niveles diferentes. En el 37,5 (9) de los grupos se trabajaba solo con un nivel. Un profesor no contestó.

El número de alumnos por clase es variable, entre 1 y 10, si bien los grupos de entre 1 y 3 alumnos y los de 8 a 10 son más abundantes (77%). También varían, en general (19 grupos, 79%), las edades de los alumnos de cada grupo. Solo en 5 de ellos los alumnos que comparten aula tienen la misma edad. Un profesor no contestó.

Los grupos también son heterogéneos en cuanto a que acogen alumnos de países diferentes (71% de los grupos): hay 7 grupos con alumnos de 2 nacionalidades diferentes, 5 con 3, 4 con 4 y, finalmente, uno con 5 nacionalidades distintas. Tan solo 7 grupos (29%) están compuestos por alumnos de un solo país.

El número total de alumnos registrados por los profesores en la encuesta fue de 102, procedentes de 15 países diferentes. Los países de origen junto al número de alumnos de cada uno son: Bulgaria 35, Marruecos 33, China 9, Rumanía 6, Rusia 4, Moldavia 3, Guinea 4 y Ucrania 3. Con un alumno: Senegal, Brasil, Portugal, India, Congo y Sáhara. En un caso se apuntó la lengua, el bengalí, pero no el país.

Según el *Informe* (p. 170), en el año que estudiamos había 289 alumnos que desconocían el castellano matriculados en la ESO en centros públicos en Navarra. Nuestra muestra, por lo tanto, con 102 alumnos, da cuenta de un 35% de ellos, es decir, de un tercio. No obstante, hay que señalar que encontramos algunas discrepancias entre las cifras que este documento aporta cuando desglosa el número de alumnos por nacionalidades (pp. 167-168) y lo recogido en los cuestionarios: así, se dan casos de alumnos que no constan en el *Informe* y que aparecen en el nuestro y al contrario. La explicación a esta falta de correspondencia puede estar en la movilidad de los alumnos inmigrantes que se incorporan o abandonan las aulas en distintos momentos del curso escolar, pudiendo no estar presentes en el momento que cada documento consignó sus datos.

Por otra parte, la variedad de países nos da idea de la diversidad de lenguas que traen consigo los alumnos. La mayoría se desenvuelve correctamente de forma escrita y oral en su propia lengua; sin embargo, se han apuntado dos casos de analfabetismo en alumnos procedentes de Rumanía. En otros 7 casos los estudiantes no conocían el alfabeto latino: un alumno bengalí, uno búlgaro, dos chinos y tres marroquíes.

1.3. La práctica docente

En este bloque distinguimos tres secciones: los objetivos y los contenidos, los materiales y la evaluación.

1.3.1. *Los objetivos y los contenidos*

Esta sección comienza con la pregunta: “¿Sigue algún tipo de currículo o programación vigente?”. La mayoría de los profesores (73%, 19 profesores) contestaron negativamente. Los que contestaron que seguían algún tipo de documento didáctico (23%, 6 profesores) indicaron los siguientes:

- “Programación de acción tutorial”
- “Programación específica para estos alumnos elaborada en el propio centro”
- “Programación personal adaptada a los alumnos concretos”
- “Guía de contenidos de métodos didácticos”. Los métodos señalados fueron: *Sueña* de la editorial Anaya, *Una rayuela* de la editorial SGEL y *Gente* de la editorial Difusión. Este último, según se apuntó, fue adaptado por los mismos profesores

El alto porcentaje de respuestas negativas pone en evidencia que la planificación de las clases de E/L2 llevada a cabo por los profesores no está ligada a un marco curricular superior. Por otro lado, en la variedad de respuestas de los que contestan afirmativamente apreciamos claramente una falta de unidad de acción entre los diferentes centros. En cuanto a las programaciones o documentos de referencia, parecen ser los propios docentes los que deciden sobre los contenidos y métodos didácticos y suelen tomar los libros de texto como base de su programación. Sólo en dos casos ésta ha sido elaborada por otras instancias, como el Dpto. de Orientación.

Los datos anteriores ponen de manifiesto que no hay coordinación entre centros a la hora de seleccionar y administrar los contenidos, que atribuimos a la nueva implantación del tipo de enseñanza que nos ocupa en el sistema educativo español. Esto también explica la escasez de documentos curriculares y didácticos en E/L2. Hay que recordar que en el año 2001, año anterior a la realización de la encuesta, se publicó el primer currículo específico de E/L2 de Hernández y Villalba (2001): *Diseño curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares*, del que los profesores que colaboraron en nuestra encuesta no parecen tener noticia. En los dos años siguientes vieron la luz tres currículos más: uno elaborado a instancias del Dpto. de Educación del Gobierno de Navarra (García Armendáriz *et al.* 2003) y dos publicados por su correspondiente en la Comunidad Autónoma de Madrid (Reyzábal 2002 y 2003).

En la pregunta siguiente se pidió que expusiesen los tres principales objetivos que ellos mismos se habían marcado para sus clases de E/L2. Dos profesores no contestaron y los restantes señalaron hasta 54 objetivos que hemos ordenado en cinco grupos temáticos:

a. *Alfabetización*

Enunciado por los profesores como “alfabetización”, “inicio a la lecto-escritura”, “aprender a leer y a escribir”. Teniendo en cuenta que algunos de los alumnos no sabían leer y escribir o no conocían el alfabeto latino, como veíamos en el § 1.2, no es extraño encontrar este objetivo entre los señalados.

b. *Desarrollo de la competencia lingüística básica*

Este objetivo ha acaparado casi la mitad de las respuestas (44,5%). En él se hace mención al desarrollo de las diferentes destrezas: orales (13 casos), escritas (8 casos) y lectoras (2 casos). En algunas ocasiones estas destrezas vienen acompañadas por los adjetivos “básico” o “inicial” indicativas del nivel de lengua: “adquisición de habilidades comunicativas básicas”, “destrezas en un nivel inicial”. Otras referencias frecuentes a la competencia lingüística básica las encontramos en enunciados como: “Iniciar y desarrollar una lengua de supervivencia”, “nivel conversacional en situaciones cotidianas” y “contextos habituales: casa-colegio”.

Respecto a la enseñanza de los diferentes planos lingüísticos, los docentes destacan el léxico entre los demás. En una ocasión se mencionó como objetivo prioritario y en otras dos más junto con otros elementos de la lengua como las “estructuras básicas”, que nosotros entendemos como morfosintaxis o gramática. Finalmente, se citaron una sola vez la “ortografía” y “pronunciación”.

c. *Desarrollo de la competencia académica*

En una proporción significativamente menor que el anterior (11%, 6 casos), los profesores indicaron los siguientes objetivos relacionados con el desarrollo de la competencia académica¹⁰ de los estudiantes: “Conseguir el dominio de un lenguaje escolar que les permitiese integrarse en un grupo de ESO”, “Adquisición del vocabulario y procedimientos relacionados con su integración en las clases normales”, “Destrezas básicas de la vida escolar (resúmenes, etc.)”, “Comprensión de términos de las asignaturas” y “Manejar textos de nivel medio de diversas áreas”.

d. *Desarrollo de la competencia cultural*

En cuatro casos (7,5%) se han indicado objetivos relacionados con la competencia cultural: “Conocimiento de la cultura española”, “Adquirir un conocimiento básico de la realidad cultural”, “Conocimientos de aspectos culturales españoles”, “Que conozcan algo de la cultura y costumbres españolas”.

e. *Integración*

Por último, en seis ocasiones (11%) los profesores incluyen entre los objetivos principales, por lo tanto de forma explícita e intencionada, facilitar la integración de los alumnos en la sociedad: “Intentar una integración social progresiva en la sociedad Navarra”, “Adaptarse a la cultura de España”, “Integrarse de manera adecuada”, “Ayudar a la integración en el centro/localidad” y “Facilitar la inserción al mundo laboral”.

10. Siguiendo a Cummins (2002), entendemos la *competencia académica* como el dominio de las destrezas cognitivo-lingüísticas necesarias para poder acometer el aprendizaje los contenidos académicos del currículo escolar.

Hemos considerado también dentro de este grupo objetivos relacionados con aspectos emocionales de los estudiantes: “Desdramatizar la integración en un sistema educativo que les supera” y “Valorar la ayuda y la riqueza que supone el conocimiento de la lengua española (rechazada inicialmente por su situación)”. En el último caso, el profesor se estaba refiriendo a alumnos marroquíes.

Por lo expuesto observamos que el objetivo principal para un mayor número de profesores es atender a las primeras necesidades que los alumnos tienen respecto a la lengua, es decir, aprender a desenvolverse en situaciones cotidianas, en los ámbitos casa y escuela. Este “aprendizaje para la supervivencia” nos hace suponer un desconocimiento total de la lengua por parte de la mayoría de los alumnos que se incorporaron en ese año a las aulas.

Con un porcentaje mucho menor, aparece el objetivo del desarrollo de la lengua académica. Las razones de este bajo porcentaje pudieran tener relación con lo anterior, es decir, los profesores se ven obligados a impartir español elemental o básico, posponiendo otros objetivos lingüísticos que exigen un cierto nivel de lengua y, aparentemente, presentan mayor complejidad tanto para los alumnos como para los profesores.

Otro dato que se desprende de las respuestas es la presencia, como uno de los objetivos prioritarios, de la integración, por delante del objetivo relativo a la competencia cultural. Si bien los dos pueden considerarse relacionados, en nuestra opinión hay una diferencia de matiz entre ellos: el objetivo señalado como “integración” muestra una actitud positiva del profesor con respecto al fenómeno de la inmigración y el deseo de que su labor docente trascienda la mera tarea de portador de conocimientos. Considerándolo así, se explica que hayamos incluido dentro de este grupo los dos últimos enunciados en él mencionados y en los que se puede observar la receptividad de los profesores hacia aspectos afectivos de los alumnos. Las palabras de Atienza (1998: 27), en este sentido, son clarificadoras: “el aprendizaje de una lengua extranjera afecta a dimensiones profundas de la persona produciendo una conmoción emocional”. Como vemos, algunos de los profesores son conscientes de ello.

La pregunta siguiente se centra en las destrezas y contenidos trabajados en clase. Para ello el cuestionario plantea 11 opciones. En las cuatro primeras dedicadas a las habilidades lingüísticas (lectora, auditiva, oral y escrita) se da también opción a señalar en qué grado se practican marcando las palabras: “mucho, algo, poco y nada”. Las respuestas sobre las destrezas lingüísticas, ordenadas de más a menos son:

Producción oral	22 respuestas mucho, 2 bastante, 1 poco
Comprensión auditiva	21 respuestas mucho, 2 bastante, 1 poco
Comprensión lectora	17 respuestas mucho, 7 bastante, 2 poco
Producción escrita	10 respuestas mucho, 10 bastante, 5 poco

El resto de las respuestas son:

Trato de desarrollar las cuatro destrezas conjuntamente	15 respuestas
Trabajo la competencia discursiva: textos orales y escritos	15 ”
Enseño cultura además de lengua española	12 ”
Utilizo textos de otras asignaturas en clase	10 ”
Trabajo sobre todo el vocabulario	8 ”
Trabajo vocabulario y gramática conjuntamente	8 ”
Desarrollo preferentemente la gramática	0 ”

Un aspecto reseñable en cuanto a contenidos y destrezas desarrolladas en las clases es que 14 profesores (54%) eligieron de 3 a 4 de las actividades de la lista, 7 profesores (27%) eligieron 2 opciones y 5 profesores solo una. No hemos observado que se repitan significativamente unas combinaciones de respuestas determinadas.

Estos datos reflejan un desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas, si bien las destrezas “comprensión lectora” y “producción escrita” parecen desarrollarse en las aulas en menor grado. Esto puede explicarse a la luz de las respuestas anteriores, en las que se destacaba como uno de los principales objetivos el de la comunicación básica, que tiende más a la oralidad.

En cuanto al elevado número de respuestas relacionadas con el desarrollo de la competencia discursiva, creemos que los profesores han interpretado este enunciado como atención a las dos modalidades –oral y escrita–, más que como el desarrollo de la lengua en producciones lingüísticas superiores a la oración, que es el sentido que le queríamos dar en nuestro cuestionario.

Un número considerable de respuestas muestran la atención de los profesores a aspectos culturales además de lingüísticos. Hay una cierta contradicción entre el elevado número de veces que se ha elegido esta opción en esta pregunta y el reducido número que se dio en la de los objetivos (vid. *supra*). La explicación puede estar en que la enseñanza de la lengua se considere inseparable de la cultura –la primera implicaría la segunda–, por lo que se da por hecho, y no necesitaría explicitarse como contenido o como objetivo primordial.

Por último, resulta destacable el número de respuestas que apuntan el desarrollo de vocabulario por encima del de otros planos lingüísticos ligados normalmente a la gramática. En los datos sobre los objetivos se advierte también la importancia que los profesores conceden al elemento léxico de la lengua sobre otros (cfr. § 1.3.1).

1.3.2. Los materiales

Esta sección comienza con preguntas relativas al uso de manuales como guía para el desarrollo de asignatura.

En primer lugar, las respuestas reflejan que el número de profesores que utiliza libros de texto en clase es ligeramente superior (54%, 14 profesores) al que no los utiliza (46%, 12 profesores). Cuando lo hacen, en la mayoría de los casos, les sirve de base para desarrollar la asignatura (78,5%, 11 casos). En los 3 casos restantes, si bien se apoyan en él en líneas generales, no utilizan el manual regularmente o se omiten ejercicios. Los manuales apuntados han sido:

- *ELE SM, nivel 1 y nivel 2*, editorial SM, 2001
- *Sueña 1 y 2 (Español lengua extranjera)*, editorial Anaya, 2000
- *Gente*, editorial Difusión, 2001
- *Chicos chicas*, editorial Edelsa, 2002
- *Curso de español para extranjeros*, editorial SGEL, 2001
- *Entre amigos 1*, editorial SGEL, 1990
- *Lengua y literatura 1º ESO Vacaciones Santillana*, editorial Santillana, 2000
- *Una rayuela. Español lengua viva*, editorial SGEL, 2000
- *Como Suena 1 y 2*, editorial Difusión, 2000
- *Cumbre*, editorial SGEL, 2001
- *Cuaderno de Alfabetización*, editorial Cruz Roja Española, 2001
- *Manual de Cáritas*, editorial Cáritas (no indica el año)

Los tres primeros de la lista son los más utilizados: han sido señalados por 5, 3 y 2 profesores respectivamente.

Todos los manuales, excepto el de la editorial Santillana, son publicaciones dirigidas a alumnos de español como E/LE y vienen acompañados, excepto los dos últimos, de material complementario (cuaderno de ejercicios, guía didáctica, cintas vídeo y audio, etc.) del que la mayoría de los docentes se sirven en sus clases. A este respecto hemos de añadir que en las fechas en las que se realizó la encuesta todavía no habían visto la luz en el mercado editorial español manuales de E/L2 destinados concretamente a alumnos inmigrantes, como, por ejemplo, el de Muñoz López (2003) o el de Hernández y Villalba (2004).

Hay dos tipos de razones que los profesores aducen para justificar la elección del manual que emplean en clase. Las primeras, señaladas en 9 ocasiones, se basan en las características de este:

- *idoneidad de contenidos y la forma de presentarlos*: “completo y fácil de seguir”, “aprendizaje por tareas”, “enfoque comunicativo”, “graduación adecuada de los contenidos”, “fácil y eficaz sin demasiada gramática”, “adecuado para empezar y evolucionar”
- *adecuación al tipo de estudiantes*: “se adapta a las exigencias de los estudiantes”, “sencillo y motivador”, “adecuado para la edad”

El segundo tipo de razones, señaladas en 5 ocasiones, no tienen que ver con valoraciones de tipo pedagógico o didáctico. Los profesores adoptan el manual sencillamente porque se lo recomiendan otras personas (compañeros profesores, orientadores y asesores), o se había usado ya en el centro en cursos anteriores.

A la pregunta sobre si seguirán utilizando los mismos manuales en los próximos años los docentes han dado respuestas diferentes: 5 de ellos contestan afirmativa-

mente, 2 no están contentos con él y 6 responden que depende. La falta de definición de más de la mitad de profesores puede deberse, por un lado, a la necesidad de adaptar el manual a las características de los alumnos que recibirán el próximo año y, por otro, al desconocimiento por su parte de si seguirán con este tipo de docencia en años venideros.

Nos pareció oportuno incluir en el cuestionario, junto a las preguntas anteriores, una destinada a conocer si estaban al tanto de las novedades bibliográficas en E/LE o E/L2 para inmigrantes. Más de la mitad, 54% (14 profesores), respondieron negativamente, frente al 38,5% (10 profesores) que dieron una respuesta de signo contrario. Dos profesores no contestaron.

Las tres preguntas siguientes tratan de obtener información sobre el tipo de materiales complementarios que utilizan, en qué porcentaje (aproximado) y los fines para los que se emplean. Las respuestas quedan reflejadas en el siguiente cuadro. En la columna central aparece el número de profesores que señalaron esa opción, información que nos da idea sobre lo extendido de su uso entre los docentes. En la columna de la izquierda ofrecemos el porcentaje medio de utilización de cada material:

<i>Materiales</i>	<i>Nº profesores que señalaron esta opción</i>	<i>Porcentaje medio de utilización</i>
Copias y material de otros libros	20	43,6%
Fotografías y otro material gráfico como mapas o posters	20	26,0%
Textos reales sin adaptar como cuentos infantiles, noticias de periódicos	15	29,3%
Textos adaptados por el profesor/a	13	32,3%
Material multimedia específico para la enseñanza de Español: CDRom, internet, cintas audio y vídeo	13	17,3%
Textos reales sin adaptar de otras asignaturas	11	24,0%
Material multimedia NO específico para la enseñanza de Español: CDRom, internet, cintas audio y vídeo	8	18,75%

A partir de los datos del cuadro se observa, en primer lugar, que los profesores en su mayoría coinciden en emplear copias de material de otros libros y que, además, los emplean en sus clases con un porcentaje alto frente a materiales de otro tipo. Esta respuesta es coherente con las que obtuvimos de las preguntas anteriores en las que se vio que los profesores, en un porcentaje significativo (46%), no utilizan libros de texto como base para desarrollar la asignatura en clase. Para subsanar esta falta de manual se echa mano de copias de otros libros de texto, práctica que quedará de manifiesto en las respuestas sobre el motivo del empleo de los materiales (vid. *infra*).

En cuanto al resto de los materiales, no se dan grandes oscilaciones numéricas en los porcentajes de uso, lo que indica que los docentes los combinan para sus prácticas educativas de una forma equilibrada.

Respecto a la preferencia de los profesores por determinados materiales, los hay que son utilizados por la mayoría, por ejemplo, las “Fotografías y otro material gráfico como mapas o posters”. Otros, en cambio, no son tan populares, como es el caso de los dos últimos: “Textos reales sin adaptar de otras asignaturas” y “Material multimedia NO específico para la enseñanza del español: CD Rom, internet, cintas audio y vídeo”. Precisamente estos últimos tienen que ver con el desarrollo de la competencia académica, que, como vimos, constituía un objetivo para un grupo de profesores minoritario.

En relación con los materiales complementarios se preguntó también el fin para el que los utilizaban. En el cuestionario se apuntaban cuatro razones. La señalada por la mayoría (10 profesores) fue la de “Elaborar, preparar las unidades didácticas a falta de manual”. El mismo número de docentes, 10, marcaron la opción “Para completar (mejorar, ampliar o clarificar) los temas del manual de texto”. Las opciones “Para añadir ejercicios en clases o para tarea” y “Sustituir algunos temas del libro de texto porque no les satisfacían en su tratamiento” fueron elegidas por 7 y 2 profesores respectivamente. Tres profesores no contestaron esta pregunta y 6 de ellos señalaron dos opciones, siendo en todos los casos la segunda de ellas: “Para añadir ejercicios para casa”.

Por último en esta sección, se preguntó si los alumnos tienen acceso a material, escrito o multimedia para autoaprendizaje fuera ya del aula: 15 profesores (62,5%) contestaron afirmativamente y, entre ellos, en un porcentaje alto (74%, 11 profesores) afirman que les consta que lo utilizan. Por el contrario, un porcentaje menor 37,5% (9 profesores) es el que responde que sus alumnos no tienen acceso a ese tipo de material. Dos profesores no contestaron a esta pregunta.

1.3.3. La evaluación

No queríamos cerrar la sección sobre las prácticas educativas sin una referencia, siquiera breve, a la evaluación, instrumento de control del proceso de aprendizaje e indicador de los conocimientos adquiridos.

La primera pregunta versa sobre la realización de una prueba de diagnóstico inicial en el momento en que los alumnos se incorporan a las aulas de E/L2. La mayoría de los profesores (66,5%, 16 profesores) afirman realizar un examen al recibir a los alumnos que, en general, preparan ellos mismos (11 casos). En 5 ocasiones, sin embargo, se da la participación de otras personas: “el orientador y la trabajadora social”, “los profesores de Pedagogía terapéutica”, “un equipo de profesores sin especificar”, “el profesor y el Depto. de Orientación” y “el profesor de minorías étnicas y el orientador”. Por el contrario, el 33% (8 profesores), no hacen examen alguno. De ellos, dos apuntan que no se lleva a cabo porque los alumnos llegan al centro con total desconocimiento de la lengua española. Dos profesores no respondieron.

Con la segunda pregunta quisimos conocer si se evalúa de alguna manera el proceso de aprendizaje a lo largo del curso escolar. Las respuestas estuvieron muy igua-

ladas: 12 profesores (48%) contestaron negativamente y 13 profesores (52%) afirmativamente. La forma de examen más utilizada (44%, 11 casos) es la que combina destrezas orales con escritas. Solo en 2 casos se apuntó la prueba de forma escrita. Un profesor no contestó esta pregunta.

Respecto a la realización de una prueba final de carácter global para determinar el nivel de lengua adquirido por los alumnos al concluir el programa o curso, el 62,5% de los profesores manifestaron llevarla a cabo.

Otro aspecto de la evaluación es la comunicación que se establece entre los docentes que se ocupan de los estudiantes extranjeros: los profesores ordinarios de las asignaturas y el profesor o los profesores de E/LE. En este sentido preguntamos sobre la manera en que se informaba a los primeros del progreso de los alumnos respecto a la adquisición de la lengua española y la frecuencia con que esta información se producía. Las respuestas indican que se dan dos formas diferentes de comunicación utilizadas por igual (fueron señaladas por 11 profesores cada una): por un lado, los profesores simplemente comentan a sus colegas su valoración acerca de los progresos de los alumnos, generalmente de forma oral; por otro, la comunicación se lleva a cabo de manera formal, por medio de informes. En ambos casos, estos encuentros suceden varias veces al año aunque no siempre una de ellas coincide con el final del curso (solo en 3 casos se realiza al final del programa). En un caso se indicó que esta comunicación se producía únicamente al terminar el curso escolar. Por su parte, un profesor anotó que, en su caso particular, él ejercía ambas tareas, la de profesor de E/L2 y la de profesor del resto de las asignaturas por tratarse de un aula autónoma (“Aula puente” del IES Huarte) por lo que, evidentemente, la evaluación era realizada por una misma persona.

Los datos comentados nos llevan a concluir que la práctica de la evaluación, entendida como valoración por medios objetivos de la progresión en el aprendizaje y adquisición de conocimientos, no está enteramente implantada entre los docentes. Era previsible que el sentido de “provisionalidad” que se deja ver en otras esferas de actuación, como la inexistencia de objetivos y contenidos unificados, afectara a esta última parte del proceso didáctico.

1.4. Valoración de la experiencia docente en E/L2

En este bloque final quisimos conocer la percepción que los profesores tienen de su experiencia en E/L2, convencidos de que sus apreciaciones aportarían claves para interpretar los datos que suministraron en el cuestionario, además de indicar tanto los aciertos como los aspectos mejorables de la manera en que se estaba llevando a cabo esta enseñanza. Para conseguir esta información se formularon dos preguntas.

Como dato anecdótico señalamos la participación del total de los profesores en la contestación a las dos preguntas formuladas, lo que demuestra su interés por compartir sus experiencias y, por tanto, un alto grado de implicación en su labor docente.

La primera pregunta tenía como objeto conocer las dificultades concretas con las que se encontraban. Para facilitar las respuestas, el cuestionario ofrecía 11 afirmaciones con las que los profesores, asignando un número entre 0 y 3, de menor a mayor, tenían que mostrar su conformidad. Pues bien, en el recuento de las respuestas nos encontramos con el problema de que 6 de los 26 profesores habían simplemente marcado el casillero de algunas de las opciones, sin señalar cifra. Para integrar estas respuestas en el cálculo total decidimos dar 0 a las respuestas no marcadas, porque entendemos que no les presentan dificultad y 2,5 a las marcadas. Los datos ordenados de mayor a menor puntuación recibida por el conjunto de los profesores son los siguientes:

Los alumnos se incorporan a las clases en momentos diferentes del curso	52
Escasez o falta de material adecuado a este tipo de alumnos	45
Los grupos son muy heterogéneos en cuanto a motivación y rendimiento académico	38,5
Me falta formación específica en Didáctica de lenguas extranjeras	38,5
Falta un currículo de la materia E/L2	36
Los grupos son muy heterogéneos en cuanto al nivel de español	34
El programa es insuficiente en cuanto al número de horas	30,5
No utilizo manual de E/L2 y necesito mucho tiempo para preparar materiales	28,5
Mezcla de edades de los alumnos	26
Me falta formación específica sobre la realidad de los alumnos inmigrantes	25,5
Diferencias culturales entre los alumnos y el profesor	22

En los datos de la tabla se observa que los profesores destacan como hecho más perturbador para su labor docente el que los alumnos se incorporen en diferentes momentos del curso. No muy alejado de este se encuentran los aspectos que se refieren a la heterogeneidad de los grupos y a su motivación, al rendimiento académico y al nivel de español de los alumnos. Pensemos en la dificultad que todo ello entraña para el desarrollo de una programación.

La escasez de materiales y la falta de un currículo específico también ocupan un lugar preferente entre las causas de dificultad concretas. Por otro lado, se observa que los docentes perciben como elemento negativo su falta de preparación específica en Didáctica de lenguas extranjeras. Sin embargo, no parece que les preocupe de igual manera su desconocimiento de aspectos relativos a la atención a la persona inmigrante en general. Tampoco, y contrariamente a lo que se pudiera pensar, ven como un problema las diferencias entre su cultura y las de los alumnos.

La segunda y última pregunta de este bloque, y también del cuestionario, la titulamos "Observaciones". Con ella, en la línea de valoración subjetiva en que se ha planteado esta última parte, queríamos conocer las opiniones que espontáneamente

podían surgir entre los profesores respecto al desempeño de su labor específica como profesores de E/L2.

La pregunta comienza con cuatro supuestos a los que los docentes debían mostrar su conformidad o disconformidad y, a continuación, se dejaba espacio para que libremente escribiesen sus comentarios. Los supuestos son: “Considero que me he adaptado adecuadamente a este tipo de clases”, “Al final del curso he observado una mejoría patente en mis alumnos”, “Los alumnos acogen bien las clases” y “Se debería destinar más recursos a este tipo de enseñanza”. 25 profesores marcaron los supuestos en el sentido siguiente: los tres primeros recibieron 22 respuestas afirmativas (88%) y 3 negativas. El cuarto fue marcado negativamente por 6 profesores por lo que el porcentaje de conformidad con él es ligeramente menor que los anteriores (76%).

Los comentarios que los profesores escribieron son de variada índole¹¹. Los hemos agrupado en tres puntos según el tema al que se refieren:

- a. *Comentarios relacionados con la reacción de los alumnos a la enseñanza de E/L2*
 - a.1. Escasa motivación de los alumnos o limitada a cuestiones prácticas: “Escasa motivación en el aprendizaje de los alumnos”, “Una vez alcanzan un nivel conversacional que les permite desenvolverse en el entorno no se preocupan de mejorar: quieren empezar a trabajar”, “Los alumnos tienen muchas veces motivaciones diferentes: una vez alcanzado el nivel mínimo de expresión hacen menos esfuerzos para mejorar su expresión. Tienen una motivación práctica, no académica”.
 - a.2. Diferencias entre los alumnos respecto a su rendimiento y aprovechamiento de las clases: “Diferencias en rendimiento de los alumnos que ha tenido”.
 - a.3. Irregularidad en la asistencia y permisividad frente a ella: “Irregularidad de la asistencia a clase”, “Permisividad ante la falta de asistencia”.
 - a.4. Problemas de integración: “Dificultades de integración y la escasa cooperación de la familia”.
- b. *Comentarios relacionados con la reacción de los profesores*
 - b.1. Uno de ellos señala el valor de la existencia de los grupos de E/L2: “Considero que estos alumnos tienen bastante suerte ya que disponen de muchas horas para recibir una educación adaptada a sus necesidades”.
 - b.2. Otro constata su inadecuación para esta enseñanza: “No me veo capacitado para enfrentar la problemática que conlleva el alumnado inmigrante, solo me veo capacitado para dar clase de español”.
 - b.3. El grupo de profesores que puso en marcha el “Aula de Inmersión Lingüística” en el IES de Tafalla se expresa en estos términos: “Es muy importante que el proyecto que hemos desarrollado este año se extendiera a otros centros el año que viene porque ha sido muy productivo”.

11. Los ofrecemos entrecomillados sin modificación alguna por nuestra parte.

c. *Comentarios sobre cuestiones organizativas*

- c.1. La necesidad de formación del profesorado: “Veo necesaria la formación continua del profesorado y la contemplación de espacios y tiempos por parte de la Administración para la comunicación de las diferentes experiencias personales y comunitarias”.
- c.2. Desorganización e improvisación, falta de asistencia a los profesores por parte del centro: “Los alumnos pasan por muchos profesores que no habrían sido informados sobre su asignación a este tipo de clases y la falta de coordinación entre ellos y la falta de especialización”.
- c.3. Falta de currículo: “Echo en falta un plan de estudios general”.
- c.4. Asignación de recursos suficientes para esta enseñanza: “Se deberían destinar más recursos a este tipo de enseñanza. Este año ha sido suficiente en nuestro centro pero en otros no lo ha sido. En los próximos años harán falta más”.
- c.5. Sugerencia de diversificación de grupos de alumnos inmigrantes según necesidades lingüísticas de aprendizaje de la lengua y también por otro tipo de necesidades: “Aula de inmersión mínima antes de incorporarse en el aula ordinaria (tiempo limitado, variable según las necesidades)”, “Aula puente para casos terminales (15 años sin perspectiva escolar posterior)”.
- c.6. Se requiere una “mayor implicación del Departamento de Educación.”

Conclusiones

Enumeramos, a continuación, las conclusiones a las que llegamos tras una lectura de conjunto de los datos arrojados en nuestro estudio:

- En el curso 2002-2003 la enseñanza de E/L2 en centros públicos de Navarra se encuentra en clara expansión a juzgar por el alto número de nuevos profesores que se incorporan a este tipo de enseñanza con respecto al curso académico anterior.
- La labor docente en el campo de E/LE no suscita entusiasmo entre los profesores, ya que, en un porcentaje más que estimable, participan en ella de forma no voluntaria.
- La Administración hace frente a las necesidades de profesorado para impartir clases de E/LE destinando docentes de diferentes áreas ya en servicio. En este sentido, los profesores que se ocupan de las clases E/L2 no cuentan con una formación específica en esa área aunque, en su mayoría, están relacionados con la enseñanza de lenguas, ya sea materna o extranjera, por su formación académica o por su experiencia profesional.
- Conocedores de sus carencias formativas para hacer frente a sus tareas docentes en este tipo de enseñanza, muestran de manera mayoritaria interés por recibir formación especializada. En concreto se decantan por cursos de carácter teórico-

- práctico y práctico sobre didáctica de E/LE y E/L2, más que por otros relacionados con las particularidades de este tipo de alumnado: multiculturalidad etc.
- Los grupos de E/L2 no son muy numerosos, hasta un máximo de 10 alumnos por grupo, y son heterogéneos en cuanto a edades, procedencia de los alumnos y niveles de español. Esta diversidad, sin embargo, no parece causar tantos problemas a los profesores como otros de distinta naturaleza: incorporación gradual a las clases, escasez de materiales didácticos adecuados, la distinta motivación y rendimiento académico o su propia falta de preparación específica.
 - En la mayoría de los casos, los profesores dedican parte de su jornada laboral a esta enseñanza que compatibilizan con la de sus asignaturas correspondientes o sus tareas pedagógicas.
 - La falta de unidad en la acción educativa entre los profesores, con diversidad de objetivos, de instrumentos pedagógicos y ausencia o descoordinación de criterios de evaluación, pone en evidencia la improvisación de este tipo de enseñanza, que atribuimos a su reciente implantación.
 - La respuesta de los centros a este tipo de enseñanza es variada: en unos centros parece estar más organizada con implicación de diferentes sectores, desde administrativos hasta docentes, mientras que en otros se lleva a cabo de forma improvisada. Si lo primero causa satisfacción en los docentes, la desorganización produce reticencias y descontento.
 - Del análisis de lo reflejado en las respuestas de la encuesta se desprende, en principio y ante todo, cierta perplejidad inicial de las Administraciones educativas respecto a la delimitación de las necesidades académicas de los alumnos inmigrantes, en los que parece detectarse no tanto un problema de raíz lingüística como de educación compensatoria, es decir, de déficit de aprendizaje. Esto viene a explicar la desigual organización por parte de los centros de la enseñanza de E/L2, que va desde su total ausencia hasta la presencia de un aula específica, pasando por la atención ocasional al alumnado inmigrante dependiendo de las disposiciones horarias del profesorado. Como se comprenderá, tal situación conlleva la imposibilidad de una acción educativa uniforme y coordinada entre los diferentes centros que ofrecen esta enseñanza.
 - Por lo que respecta al caso concreto de los profesores, lo respondido en los cuestionarios indica cierta desorientación sobre los contenidos, objetivos y metodología de estas clases. Esto es así, aparte de por la ausencia de cualificación específica, por la percepción por parte de los propios docentes de la precariedad en la organización de los programas que imparte, así como por la inseguridad sobre el futuro de estos y, probablemente, también por la inespecificidad de las directrices que se les proporcionan.

Para concluir, debe señalarse que, desde el año en que realizamos este estudio hasta el presente curso escolar, el Depto. de Educación del Gobierno de Navarra ha llevado a cabo numerosas iniciativas para intentar dar una respuesta educativa ade-

cuada a las necesidades del alumnado inmigrante. Entre las medidas estructurales hemos conocido que durante el curso 2004-2005 se han destinado 17 profesores de apoyo a los centros más otros 20 que se ocupan específicamente de programas de inmersión lingüística y sociocultural¹², y que, por otra parte, se ha tratado de llegar a acuerdos, no siempre satisfactorios, entre las Comisiones de escolarización para distribuir más igualitariamente los alumnos extranjeros en centros de distinta titularidad¹³. En el terreno de la formación, los Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs) permanecen muy activos organizando anualmente cursos de preparación sobre los temas relacionados con la enseñanza que nos ocupa. Es de destacar, por último, la creación o recopilación de materiales didácticos permanentemente actualizados en la página *web* <www.pnte.cfn Navarra.es/profesorado/recursos/multiculti/>, además de la publicación de un currículo específico de E/L2 al que ya nos referíamos en el § 1.3.1.

La situación, no obstante, dista mucho de ser la ideal. Así, por ejemplo, comparando la situación del profesorado con la descrita en el “Manifiesto” (cfr. § 1.1), se observa que, a pesar de destinar un mayor número de profesores a las clases de E/L2, el panorama no ha variado con respecto al curso 2002-2003: profesores de diferentes áreas siguen impartiendo las clases, y a los que se incorporan no se les exige formación específica ninguna. Por otro lado, todavía queda mucho por hacer en aspectos como la creación de documentos institucionales que unifiquen criterios y regulen la actuación de los centros en materia organizativa y pedagógica. Como vemos, cuestiones capitales como la profesionalización de los docentes o la consolidación y generalización de los programas de E/L2 quedan todavía pendientes de resolver.

Bibliografía

- Colectivo Ioé (2003), “Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas”, *Cuadernos de Pedagogía*, 323, 63-68.
- Consejo Escolar de Navarra (2004a), *Informe del Sistema Educativo en Navarra 2002-2003*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Pamplona.
- (2004b), *Memoria del Consejo Escolar de Navarra 2002-2003*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Pamplona.
- Cummins, J. (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía*, MEC y Ediciones Morata (trad. por P. Manzano), Madrid.
- Defensor del Pueblo (2003), *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, vols. I y II, disponible en <<http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>>.

12. Fuente: *Diario de Navarra* (7 de octubre de 2004, p. 26).

13. Por el periódico *Diario de Navarra* (17 de diciembre de 2004, p. 25) hemos sabido de la disconformidad de los centros públicos con la Comisión por el reparto de alumnos extranjeros ante el temor, según la misma fuente, a perder alumnos.

- García Armendáriz, M.V. *et al.* (2003), *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes*, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, Pamplona.
- Hernández, M.T. y Villalba, F. (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares*, Consejería de Educación y Universidades, Murcia.
- (2004), *Español Segunda Lengua. Educación Secundaria*, Anaya, Madrid.
- Llobera, J. y Perera, J. (2001), “El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua”, en De la Cruz, I. *et al.* (eds.), *La lingüística aplicada a finales del siglo XX, Ensayos y propuestas*, Universidad de Alcalá y AESLA, Alcalá Henares, 93-104.
- Muñoz López, B. (2003), *Mis primeros días en Secundaria. Español como segunda lengua en contextos escolares*, SGEL, Madrid.
- Reyzábal, M.V. (coord.) (2002), *Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria*, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa, Comunidad de Madrid.
- (2003), *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa, Comunidad de Madrid.
- Trujillo Sáez, F. (2004), “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua”, *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares, Glosas Didácticas*, 11, 14-36.

Anexo I

Sr./Sra. Jefe del Depto. de Lengua castellana y Literatura

Por favor, rellene esta hoja y envíela junto a las encuestas de los profesores que imparten E/L2 a los alumnos inmigrantes

Curso escolar 2002-2003

1. Nombre del centro escolar _____
2. Nº total de profesores que imparten Español como segunda lengua (E/L2) a los alumnos inmigrantes en la ESO _____
3. Nº de profesores del Depto. de Lengua castellana y Literatura que imparten clases de E/L2 a inmigrantes en la ESO _____
4. Nº de otros profesores del centro que no pertenecen al Depto. de Lengua castellana y Literatura y que imparten clases de E/L2 en la ESO _____
 - 4.1. profesor/a de _____ (asignaturas que imparte)
 - 4.2. profesor/a de _____ “
5. OBSERVACIONES (Previsiones para el próximo curso escolar respecto a la organización de clases de E/L2, profesorado que impartirá estas clases, etc. Otras):

Anexo II

Encuesta a los profesores de Español/L2 Curso escolar 2002-2003

Los datos de este cuestionario, de carácter anónimo, van a formar parte de una tesis doctoral que trata sobre el español como lengua segunda (E/L2) en la ESO.

Se ruega a cada uno de los profesores que imparten E/L2 a alumnos inmigrantes en el curso escolar 2002-2003 que lo rellenen y lo entreguen antes del día ____ a su Jefe de Departamento. Agradezco de antemano vuestra colaboración.

Profa. M^a Victoria López maria_victoria_lopez@hotmail.com

Centro escolar: _____

I. Información sobre el profesor/a

1. Titulación: _____

2. Asignaturas que ha impartido en los últimos 5 años: _____

3. Años que lleva impartiendo E/L2 contando el presente: _____

4. Razones por las que imparte E/L2:

De forma voluntaria. Para completar horas del horario.

De forma impuesta. Para completar horas del horario.

De forma voluntaria porque me interesa la asignatura.

Otra _____

5. Cursos de especialización o congresos relacionados con la enseñanza del E/LE o E/L2 a los que ha asistido:

	<i>Título</i>	<i>Impartido por</i>	<i>Nº horas (aprox.)</i>
--	---------------	----------------------	--------------------------

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

6. ¿Estaría dispuesto/a recibir formación en el campo de la Didáctica de lenguas extranjeras?

Sí, siempre que se contemplase como formación del profesorado.

Sí, en cualquier situación porque me interesa el tema.

No, porque no me interesa el tema y no quiero dedicarle horas extras de formación.

7. ¿Qué tipo de formación complementaria cree que le ayudaría a impartir las clases de español a estudiantes inmigrantes? Marque con una cruz las opciones posibles.

- Formación sobre las características específicas de alumnos inmigrantes.
- Formación práctica sobre didáctica de ELE/EL2: métodos de enseñanza, materiales, evaluación.
- Formación teórica sobre didáctica de ELE/EL2.
- Formación teórico-práctica sobre didáctica de ELE/EL2.

II. Organización de los grupos de E/L2

8. Número de grupos de E/L2 que imparte: _____

Grupos	9. N ^o horas/ semana	10. Horario semanal					11. Duración del programa (trimestres)			12. ¿Se mezclan alumnos de diferentes edades?	
		L	M	Mx	J	V	1	2	3	Sí	No
1											
2											
3											

Grupos	13. N ^o alumnos/ aula	14. Países de procedencia y número de alumnos de cada país	15. N ^o alumnos que no saben leer ni escribir y sus países de procedencia	16. N ^o alumnos que desconocen el alfabeto latino	17. Niveles de español por grupo
1					
2					
3					

III. La práctica docente: los objetivos y los contenidos

18. ¿Sigue en su práctica docente algún currículo o programación?

Sí _____ No _____

En caso afirmativo ¿cuál? _____

19. ¿Cuáles son los objetivos que Ud. se ha marcado en sus clases?

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

20. ¿Qué destrezas trabaja en clase? Marque con una cruz las respuestas que apliquen:

- a. Comprensión lectora mucho ___ algo ___ poco ___ nada ___
- b. Comprensión auditiva mucho ___ algo ___ poco ___ nada ___
- c. Producción oral mucho ___ algo ___ poco ___ nada ___
- d. Producción escrita mucho ___ algo ___ poco ___ nada ___
- e. Trato de desarrollar las cuatro destrezas conjuntamente
- f. Trabajo preferentemente gramática
- g. Trabajo preferentemente vocabulario
- h. Trabajo vocabulario y gramática conjuntamente
- i. Trabajo la competencia discursiva: textos orales y escritos
- j. Utilizo textos de otras asignaturas en clase
- k. Enseño cultura además de lengua española

III. La práctica docente: los materiales

21. ¿Utiliza un libro o manual como base de la asignatura? Sí No

21.1. En caso afirmativo, rellene lo siguiente (si no, pase a la pregunta 22):

Libro 1: Título: _____

Editorial: _____ Año de edición: _____

Libro 2: Título: _____

Editorial: _____ Año de edición: _____

21.2. ¿Utiliza materiales complementarios del mismo –cuaderno de ejercicios, guía didáctica, CDs, cintas de vídeo y audio–?

No tiene Sí No

21.3. Razones por las que ha elegido este/os libro/s:

21.4. ¿Seguiría con los mismos manuales en los próximos años?

Sí No No sé

- 21.5. Utilización del libro de texto en clase:
- Sirve de base para el desarrollo de la programación. Se emplea regularmente.
 - Sirve de base, pero no se sigue regularmente o se obvian ejercicios.
 - Sirve esporádicamente para realizar ejercicios en clase o de tarea para casa.
22. ¿Está al tanto de las novedades bibliográficas en ELE/EL2 para inmigrantes?
- Sí No
23. ¿Qué otros materiales utiliza en su práctica docente? Indique el porcentaje aproximado:
- | | | |
|---|-------------------------------------|-------------------------|
| Copias de material de otros libros | _____ % | |
| Fotografías y otro material gráfico como mapas o posters | _____ % | |
| Textos reales sin adaptar como cuentos infantiles, noticias de periódicos | _____ % | |
| Textos reales sin adaptar de otras asignaturas | _____ % | |
| Textos adaptados por el profesor/a | _____ % | |
| Material multimedia no específico para la enseñanza del español: | | |
| CDRom _____ % | Cintas de audio-casete/ CDs _____ % | Cintas de vídeo _____ % |
| Material multimedia específico para enseñanza de español: | | |
| CDRom _____ % | Cintas de audio-casete/ CDs _____ % | Cintas de vídeo _____ % |
24. ¿Para qué emplea los materiales citados en la pregunta anterior?
- No utilizo libro o manual de texto. Con ellos preparo las unidades didácticas.
 - Para completar (mejorar, ampliar o clarificar) los temas del manual de texto.
 - Para sustituir algunos temas del libro de texto porque no me satisfacen en su tratamiento.
 - Para añadir ejercicios en clase o para tarea.
 - Otros: _____
25. ¿Tienen los alumnos acceso a material –escrito o multimedia– para continuar su aprendizaje de la lengua española fuera de clase? Sí No
- En caso afirmativo, ¿le consta que los utilizan?: Sí No

IV. La práctica docente: la evaluación

26. ¿Se realiza un examen de diagnóstico inicial para conocer el nivel de lengua de los alumnos?
No Sí ¿Quién lo prepara? _____
27. ¿Se realizan pruebas o exámenes a lo largo del curso?
No Sí
 De forma escrita.
 De forma oral.
 Una combinación de ambas.
28. ¿Se realiza un examen final para determinar el nivel de lengua adquirido?
No Sí Otro tipo de evaluación final
29. ¿Se informa a los profesores de las demás asignaturas del progreso de los alumnos en la adquisición de la lengua española?
 Nunca.
 Varias veces a lo largo del curso, de manera informal.
 Varias veces al año por medio de informes.
 Al final de curso o programa de español.

V. Valoración de la experiencia como profesor/a de E/L2

30. Valore de 0 a 3 las dificultades con las que se encuentra en el desarrollo de la enseñanza de E/L2.
 Los grupos son muy heterogéneos en cuanto al nivel de español.
 Los grupos son muy heterogéneos en cuanto a motivación y rendimiento académico.
 Diferencias culturales entre los alumnos y el profesor.
 Mezcla de edades de los alumnos.
 Los alumnos se incorporan a las clases en momentos diferentes del curso.
 El programa es insuficiente en cuanto al número de horas.
 No utilizo manual de E/L2 y necesito mucho tiempo para preparar materiales.
 Escasez o falta de material adecuado a este tipo de alumnos.
 Falta un currículo de la asignatura E/L2.
 Me falta formación específica en Didáctica de lenguas extranjeras.
 Me falta formación específica sobre la realidad de los alumnos inmigrantes.

31. Observaciones. Marque si se identifica con el contenido de los siguientes enunciados y añada las consideraciones que estime oportunas.

q Considero que me he adaptado adecuadamente a este tipo de clases.

q Al final del curso he observado una mejoría patente en mis alumnos.

q Los alumnos acogen bien las clases.

q Se debería destinar más recursos a este tipo de enseñanza.

Otras _____

Un curso de inglés para ingenierías técnicas agrícolas usando el aulario virtual

M^a Camino Bueno Alastuey*

Introducción

Como consecuencia del proceso de globalización se ha producido un cambio importante tanto en el mundo laboral como en el educativo. La disolución o apertura de fronteras ha llevado a una feroz competencia por hacerse con nuevos mercados con el correspondiente énfasis en la innovación como manera de satisfacer los gustos de unos consumidores cada vez más exigentes y diversos (Dovey, 2005). Este cambio en el mundo laboral se ha reflejado a su vez en un cambio de orientación en la educación superior en la que se prima el aprender a aprender, la generación de conocimiento in situ y la comunicación efectiva.

En un mundo laboral en el que el conocimiento está sobre todo enfocado hacia la innovación, la capacidad de aprender deprisa en contextos en constante cambio se ha convertido en uno de los atributos más demandados por las empresas y exigidos al sistema educativo. Este aprendizaje no se refiere tanto a conocimientos estáticos o aprendidos sino a la creación o construcción de nuevos procesos en el ámbito laboral, como Dovey (2005) afirma, “It tends to be knowledge about processes that is highly valued – knowledge *how*, rather than knowledge *about*”¹.

El conocimiento creado, a su vez, tiene que ser comunicado de manera efectiva para que sea eficaz lo que conlleva que “the ability to communicate effectively with colleagues and managers becomes of crucial importance”² (Dovey, 2005). Enseñar a

* Universidad Pública de Navarra

1. “tiende a ser el conocimiento sobre los procesos el que es altamente valorado – saber cómo, mas que saber sobre” (mi traducción).

2. “la habilidad de comunicarse eficazmente con colegas y jefes adquiere un importancia crucial” (mi traducción)

los alumnos a comunicarse de manera efectiva es otra de las demandas que se hace al sistema educativo y, sobre todo, a la educación superior.

La educación superior está transformándose y adaptándose a estas nuevas exigencias laborales como se puede ver reflejado en el aumento de programas de estudio interdisciplinarios en los que se han introducido competencias variadas, por ejemplo el énfasis en la comunicación escrita en carreras técnicas de ingenierías, o programas que son una mezcla de dos titulaciones. Al mismo tiempo se ha producido un cambio de orientación pedagógica hacia el aprendizaje cooperativo producido por “both the new capitalism and sociocultural theory... [which] advocate school reform centered on collaborative learning with a stress on communication skills”³ (Gee et al, 1996: 67). Si tradicionalmente el aprendizaje era la adquisición de unos conocimientos estáticos transmitidos por el profesor, en este nuevo concepto el aprendizaje nace de la colaboración y se aprende cómo buscar información, compartirla, desarrollarla y transmitirla. Este tipo de aprendizaje está mucho más cercano al mundo laboral en el que el trabajo en equipo y saber llevarlo a cabo es fundamental.

Además las universidades españolas están inmersas en su adaptación al nuevo Espacio Común Europeo de Educación Superior en el que se va a pasar de una educación centrada en la docencia del profesorado (el actual crédito) a una docencia centrada en el trabajo del alumno (el crédito europeo). Si hasta este momento se contabilizaban sólo las horas impartidas por los distintos profesores ahora hay que contabilizar todo el trabajo del alumno con criterios claros, que permitan comparar las titulaciones de diferentes países y que promuevan la movilidad. Esto nos lleva a “una nueva concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje del alumno” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003: 3)

Es en este contexto de cambio en el que la enseñanza de inglés académico y el uso de las nuevas tecnologías cobran una especial relevancia. Por un lado para fomentar la movilidad por Europa y por otro, para desarrollar la capacidad de aprender a aprender a través de una enseñanza más individualizada, usando nuevas herramientas que permitan adecuar los contenidos a los intereses del alumnado.

El inglés académico y el uso de las nuevas tecnologías

Actualmente se distinguen cuatro direcciones del inglés como lengua franca, tanto en el campo de la investigación como de la enseñanza: el inglés como lengua materna (L1), lengua segunda (L2), lengua extranjera (LE) y el inglés profesional y académico (IPA) (Alcaraz Varó, 2000:14). Este último posee un carácter transversal, siendo

3. “ambos el nuevo capitalismo y las teorías socioculturales... abogan por una reforma educativa centrada en el aprendizaje cooperativo haciendo hincapié en las habilidades comunicativas” (mi traducción).

la principal dirección que se sigue en el mundo universitario español (Fortanet et al. 2005, 63) y engloba el inglés para fines específicos (ESP).

Si nuestras universidades tienen que centrarse en el alumno, en su aprendizaje y en sus futuras capacidades para incorporarse a la vida laboral, conocer sus necesidades “es un punto inevitable de partida” (Bocanegra Valle, 2003). El análisis de necesidades es a su vez el pilar fundamental del inglés para fines específicos (ESP) ya que “*students needs are given priority and teaching is usually learner-centred with a focus on the specific language the student needs or will need*”⁴ (Bueno, 2004: 565) lo que responde perfectamente a los nuevos planteamientos de la universidad española y, por tanto, debe continuar siendo la principal dirección a seguir.

Aunque la dirección a seguir está clara hay dos problemas fundamentales para la enseñanza de ESP en las universidades españolas: los diferentes niveles de inglés y el elevado número de alumnos en un mismo grupo (Pierce McMahon, 2004). En un estudio comparativo de las opiniones de los profesores de inglés de cinco titulaciones en la Universitat Jaume I, ambos factores aparecían como los más preocupantes en opinión de los profesores (Fortanet et al, 2005); opinión compartida en el resto de las universidades. Una de las soluciones a ambos problemas es el uso de las diferentes herramientas que las nuevas tecnologías de la información ofrecen en las clases de inglés.

Las nuevas tecnologías tienen numerosas ventajas ampliamente reconocidas y comentadas. En primer lugar son un elemento de innovación altamente motivador para el alumno, y le introducen a “*methods and ‘tools’ which may be applied in the workplace (methods which include knowing how to access information from diverse sources)*”⁵ (Dovey, 2005). Al mismo tiempo desarrollan la capacidad “*to adapt to an ever changing world and to compete in equal conditions with undergraduates of other countries*”⁶ (Roldán, 2005: 302). En segundo lugar permiten la individualización del aprendizaje puesto que cada alumno puede trabajar a su ritmo y de acuerdo a sus necesidades a la vez que “*permiten la evaluación (individual) continuada y procesual*” (Cantón & Gil, 2005: 175). Por último permiten una gran economía a la hora de evaluar a los alumnos.

Por todo esto no es de extrañar que Cantón y Gil (2005:173) afirmaran que “el uso de las nuevas tecnologías se convertirá a corto plazo en una de las herramientas casi imprescindibles, ante el reto que presenta una formación universitaria más centrada en las nuevas necesidades profesionales de los estudiantes”.

Aunque las ventajas de las nuevas tecnologías no se pueden negar, en algunos casos es verdaderamente difícil integrarlas en el currículo y son muchas veces un año-

4. “Se da prioridad a las necesidades de los alumnos y la enseñanza está centrada en el alumno basándose en el lenguaje específico que el alumno necesita o necesitará”.

5. “Métodos y herramientas que pueden ser aplicadas en el lugar de trabajo (métodos que incluyen como acceder a información de distintas fuentes)” (mi traducción).

6. “de adaptarse a un mundo en cambio constante y de competir en igualdad de condiciones con alumnos universitarios de otros países” (mi traducción).

dido aislado. Es por esto que algunos autores afirman que las nuevas tecnologías, especialmente los recursos de la red, deben integrarse en la clase de inglés “in an organised and comprehensive way in order to, pedagogically speaking, make the most of them”⁷ (Ushi Felix, 2000) y añaden que hay que observar dos criterios para dicha integración, organización (Leloup and Ponterio, 2001) y relevancia pedagógica (Sanz, 2003)⁸.

Aunque existen numerosas propuestas de actividades, e incluso algún programa completo, basados en Internet como fuente de información, prácticamente no existen propuestas de uso de otros recursos ofrecidos por las nuevas tecnologías. En este artículo yo quiero proponer un programa usando el aulario virtual WebCT en un curso presencial de inglés para fines específicos (en este caso Inglés para la Agricultura).

En primer lugar, explicaré qué es el aulario virtual WebCT y su uso en nuestra universidad. En segundo lugar, se expondrán las características típicas del grupo y sus necesidades. En tercer lugar, se presentará el programa y cómo está estructurado dentro del aulario virtual, así como la manera de usarlo y los recursos disponibles para los alumnos. Por último, se hará una reflexión sobre las reacciones de los alumnos al curso y las ventajas e inconvenientes encontrados tanto por los alumnos como por el profesor y posibles elementos de mejora.

¿Qué es el aulario virtual WebCT?

WebCT es una plataforma informática de teleformación (e-learning) que permite construir cursos interactivos e impartir formación a través de Internet, llevando a cabo la tutorización y el seguimiento de los alumnos. Es la plataforma que utiliza la Universidad Pública de Navarra desde el curso académico 2001/2002. Funciona en modo servidor (se aloja en una plataforma UNIX o Windows NT) y los clientes (estudiantes y profesores) tan sólo requieren de un ordenador (es independiente el sistema operativo) conectado a Internet y un navegador estándar (Mozilla, Explorer, Netscape, etc.).

El acceso a los contenidos de cada curso virtual puede hacerse desde cualquier ordenador conectado a la red en el campus o en cualquier otro lugar. Además, el acceso a los cursos es personal para cada alumno y se requiere de unos datos de acceso (Nombre de Usuario y Contraseña) que se envían al alumno una vez formalizada la matrícula. Con esos datos se controla el tiempo, lugar y fecha en la que los alumnos

7. “de manera organizada y comprensiva para, pedagógicamente, sacar el máximo provecho de ellas” (mi traducción).

8. Citado en Martínez. *et al.* (2004).

han visitado cada parte del curso. También permiten hacer un análisis estadístico exhaustivo, individualmente o para un grupo de alumnos determinado, de los resultados de ejercicios y exámenes.

Todas las titulaciones impartidas en la Universidad Pública de Navarra emplean, aunque no de forma exclusiva ni con la misma intensidad, herramientas e-learning. En muchas ocasiones, WebCT se emplea para publicar materiales complementarios a la docencia presencial, para ofertar ejercicios adicionales, o pruebas de auto evaluación.

Para dimensionar el uso de la aplicación, y determinar el coste de la licencia, se emplea el concepto de silla, o lo que es lo mismo, cada uno de los puestos que ocupa un estudiante en un curso virtual. Para hacernos una idea del uso e incremento de uso de esta aplicación, en la Universidad Pública de Navarra, se pasó de 98 profesores utilizando WebCT, 185 cursos virtuales y un total de 9.012 sillas (alumnos que acceden a la WebCT matriculados en cursos presenciales o virtuales) en el curso académico 2003/2004, a 800 profesores usando la WebCT, 3.000 cursos virtuales (no todos con contenidos) y 80.000 sillas (capacidad de uso que no siempre implica un uso real) en el siguiente curso.

WebCT se usa cada vez más porque cuenta con infinidad de herramientas de comunicación, contenidos, evaluación y estudio. Permite una inigualable flexibilidad en la personalización de la presentación de un curso on-line, así como en el tipo de archivos que se pueden incorporar a dicho curso. Por ejemplo archivos de audio y vídeo en los que el alumno puede leer un texto y mediante la activación de un botón escuchar la pronunciación de una persona nativa, y lo que es esencial para la enseñanza de idiomas, la posibilidad de poder oírlo cuantas veces quiera y a su ritmo. En el caso de los archivos de vídeo, la imagen apoya al sonido y la comprensión se hace más fácil y amena. Además se pueden almacenar textos, ejercicios para los textos, ejercicios gramaticales o de vocabulario y exámenes de auto evaluación o de evaluación que la propia aplicación corrige si los ejercicios son los adecuados. WebCT también tiene todas las herramientas de comunicación de Internet, servicio de correo electrónico, foros propios y comunidades virtuales.

Además, y como ya se ha mencionado, a través de las claves de acceso de los alumnos, es posible hacer un seguimiento del uso que cada alumno ha hecho de la aplicación y de sus resultados en diferentes auto-evaluaciones y exámenes.

Por todo esto, WebCT proporciona un entorno educativo flexible donde los alumnos pueden, además de aprender, compartir experiencias y conocimientos. Estas características la hacen una herramienta adecuada para fomentar el nuevo tipo de aprendizaje orientado hacia el aprender a aprender y además permiten hacer un seguimiento del propio aprendizaje. A través de ella, los estudiantes, entre ellos o con los profesores, pueden interactuar aún cuando no se encuentren en el mismo espacio físico y por tanto trabajar de modo cooperativo, exigencia del nuevo mundo laboral. Además la formación de equipos es mucho más sencilla al no ser necesaria la presencia física para comunicarse.

Ingeniería Técnica Agrícola

Ingeniería Técnica Agrícola es una de las titulaciones técnicas de la Universidad Pública de Navarra. Los alumnos pueden cursar una de tres especialidades: Industrias Agrarias y Alimentarias, Hortofruticultura o Explotaciones Agropecuarias. A partir del segundo cuatrimestre del primer año comienza la especialización y tienen asignaturas comunes y otras específicas para cada especialidad en cada uno de los tres años. La asignatura Inglés es una asignatura común a las tres especialidades en el tercer año y tiene 4,5 créditos de los cuales 1,5 son teóricos y 3 prácticos; esto implica que hay una hora semanal de teoría y dos horas de práctica. El número de alumnos que cursa la asignatura suele ser entre 60 y 90 dependiendo del curso académico.

Desde el primer momento se planteó que si la asignatura se quería enfocar a satisfacer las necesidades del alumnado, debería estar centrada en su especialidad y, por tanto, pertenecer al inglés para fines específicos. Esto suponía un problema, ya que los alumnos de diferentes especialidades y, por tanto con diferentes necesidades, cursaban la materia juntos. Si la materia debía responder a las necesidades propias de cada especialidad, tal y como recomiendan los especialistas, había que decidir qué necesidades particulares tenían los alumnos de cada una. Consecuentemente se realizó un análisis de necesidades –que se repite anualmente con el propósito de detectar cualquier cambio– y se comprobó que había tanto temas comunes como exclusivos de cada especialidad.

La siguiente decisión era qué enseñar ya que “for the teacher of English for academic purposes, the issue of ‘what to teach’ (as opposed to ‘how to teach’) is of particular significance”⁹ (Hunston, 2002: 198). Y con el propósito de satisfacer las diferentes necesidades expuestas, se creó material común y material específico que trabajara el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión y expresión escrita y oral.

El segundo problema era el elevado número de alumnos por clase y los diferentes niveles de inglés entre ellos. En la clase teórica había entre 60 y 90 alumnos, y en las clases prácticas (el grupo se divide en dos grupos de práctica) más de 30. Al no ser el nivel homogéneo, la única manera de satisfacer sus necesidades lingüísticas era preparar actividades y ejercicios con diferente grado de dificultad para distintos niveles. Otro problema era la práctica oral que era casi imposible en un grupo tan numeroso.

Al conocer las posibilidades del aulario virtual como forma de individualizar la enseñanza, se decidió plantear el curso como una combinación de clases tradicionales y elementos virtuales a través de la plataforma WebCT. Este tipo de aprendizaje en el que se combinan medios tradicionales y aprendizaje en red se ha denominado “blen-

9. “Para el profesor de inglés para fines académicos, ‘qué enseñar’ (en vez de ‘cómo enseñar’) tiene una gran importancia” (mi traducción).

ded learning” o aprendizaje combinado (Kerres, 2002; Reinemann-Rothmeier, 2003)¹⁰. “It integrates a combination of guided and self-regulated learning, receptive and exploratory learning as well as individual and cooperative learning and realizes these with the help of old and new media”¹¹ (Kupetz and Ziegenmeyer, 2005).

El uso del aulario virtual ha permitido optimizar el tiempo dedicado al aprendizaje del inglés por varias razones. En primer lugar, con la misma lectura, cada alumno puede trabajar de acuerdo a su nivel por medio de tareas más simples o más complejas; también hace posible que los alumnos trabajen con diferentes textos pero realizando la misma tarea. Además les proporciona la corrección de cada una de esas tareas. En segundo lugar, deja que cada alumno realice los ejercicios de escucha a su ritmo e, incluso que se hagan diferentes ejercicios de escucha al mismo tiempo. En tercer lugar, permite que cada alumno trabaje la expresión escrita, el vocabulario y la gramática a su nivel puesto que cada alumno puede estar haciendo ejercicios diferentes y siguiendo su propio programa de aprendizaje. Por último, posibilita que mientras un grupo de alumnos está desarrollando la destreza oral haya otro grupo trabajando otras destrezas. Esto permite subsanar el problema de los grupos numerosos para la práctica oral, puesto que los grupos de prácticas (unos 35-40 alumnos) se pueden subdividir a su vez por tareas de manera que en dos horas prácticas todos hagan todas las tareas a su nivel.

En las clases se trabaja mayoritariamente por parejas, lo que se ha demostrado eficaz en diversos estudios sobre los beneficios de este tipo de trabajo sobre el individual (Kowal & Swain, 1994; Storch, 1998, 1999, 2002, Salazar, 2003; Hamada & Scott, 2000). Además se fomenta el trabajo en grupo entre diferentes parejas, e incluso con la otra clase de prácticas, lo cual incide en el aprendizaje de habilidades transferibles al mundo laboral, ya que “group work provides an opportunity for collaborative embodied practice and, through this, the collective leveraging of knowledge distributed among participants and technologies, a skill regarded as vital to the contemporary workplace. Group work provides the opportunity to learn the processes of working in a team, processes that include the management of the ‘tools’ of the field of practice, but also, more importantly, involve a focus on effective communication... it is the processes of communicating within a team in order to get work done... that are regarded as transferable (to the workplace)”¹² (Dovey, 2005).

10. Citado en Kupetz y Ziegenmeyer (2005), 180.

11. “Integra una combinación de aprendizaje guiado y auto-regulado, aprendizaje receptivo y de exploración así como aprendizaje individual y cooperativo y hace esto con la ayuda de medios tradicionales y nuevos” (mi traducción).

12. “el trabajo en grupo crea una oportunidad de práctica cooperativa y, a través de ella, del ‘apalancamiento’ del conocimiento distribuido entre los participantes y la tecnología. una habilidad considerada vital en el mundo laboral actual. El trabajo en grupo da la oportunidad de aprender los procesos de trabajo en equipo, procesos que incluyen el manejo de ‘herramientas’ del campo de la práctica, pero también, y más importante, se enfocan hacia la comunicación eficaz... son los procesos de comunicación dentro del equipo para que el trabajo se lleve a cabo... lo que se considera transferible (al mundo laboral)” (mi traducción).

El aula virtual se empezó a usar con este grupo de alumnos en el curso 2003/2004 y los resultados han sido muy satisfactorios, por lo que se ha continuado con la misma organización añadiéndole más características, variedad y niveles cada curso.

Inglés para Ingeniería Técnica Agrícola en la WebCT

En la primera clase de Inglés para ITA se lleva a los alumnos a una de las aulas de ordenadores (hay 19 aulas de ordenadores en la Universidad Pública de Navarra con capacidad variable de 15 a 56 ordenadores dependiendo del aula). Se les explica que la asignatura se llevará a cabo usando el aula virtual, cómo acceder y cómo consultar la agenda y el e-mail. Para entrar en el aula virtual tienen que introducir un nombre de usuario y una contraseña proporcionados por la universidad, ya que el acceso es restringido a los alumnos que cursan la asignatura. Una vez que entran, encuentran una lista de todas sus asignaturas y tienen que elegir “inglés”, después aparece la siguiente pantalla:



Estas son las diferentes herramientas que el alumno puede usar. En primer lugar, aparece la agenda (calendar). En ella se va introduciendo un resumen de las tareas que el alumno tiene que hacer en cada clase. Por una parte, consultando la agenda los alumnos saben qué hacer en cada clase y, por otra, permite a los alumnos que no han asistido a clase hacer un seguimiento de qué se ha hecho para poderlo hacer antes de asistir a la siguiente.

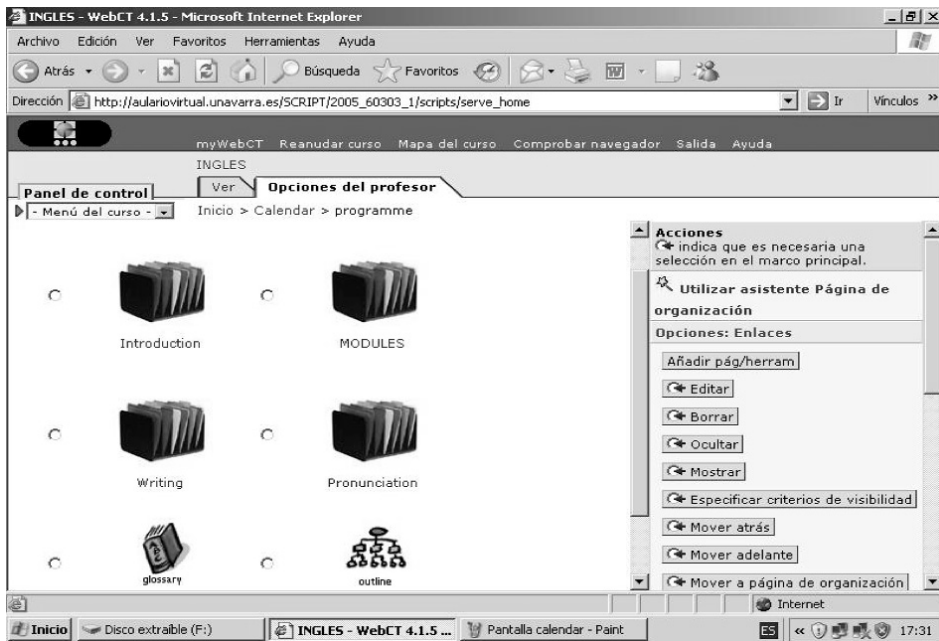
Al abrir “Calendar” aparece una pantalla en la que se ven los días del mes y en ellos un resumen de las tareas a realizar los días con clase. Además cada uno de los días señalados, el alumno recibe por e-mail un documento en el que se le dan instrucciones específicas, más detalladas y con expresión del tiempo a dedicar a cada tarea.

The screenshot shows a web browser window titled "INGLES - WebCT 4.1.5 - Microsoft Internet Explorer". The address bar shows the URL: http://aulariovirtual.unavara.es/SCRIPT/2005_60303_1/scripts/serve_home. The page content includes a navigation menu with "Inicio" and "Calendario". Below this is a "Panel de control" and "Opciones del profesor" section. A "Calendario" section is active, showing a calendar for February 2006. The calendar has columns for each day of the week. The following table represents the data visible in the calendar:

	Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
Ver semana				1	2	3	4
Ver semana	5	6	7	8	9	10	11
Ver semana	12	13 -Inicio de curso/ Introduction/ Needs Analysis/Level test	14	15 -TEORIA: Introduction Más...	16	17	18
Ver semana	19	20	21	22	23	24	25
Ver semana	26	27	28				

At the bottom of the calendar, there is a note: "Nota: Todas las entradas privadas están en cursiva." The browser's taskbar at the bottom shows the "Inicio" button and the system clock at 10:26.

Después de la agenda aparece la carpeta “Programme”, en la que están todos los contenidos del curso a los que el alumno puede acceder en cualquier momento y desde cualquier punto. Esa carpeta contiene a su vez seis subcarpetas:

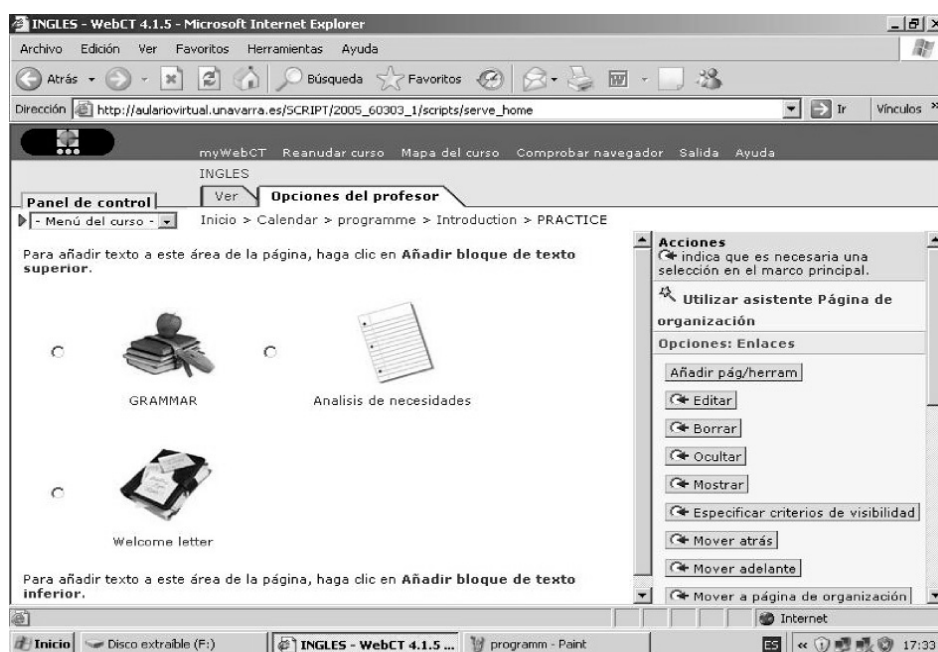


En la carpeta “Introduction” aparecen los contenidos de la primera semana de curso. En primer lugar, aparece una carta de bienvenida en la que se explica a los alumnos qué harán exactamente y el propósito del curso. Esta carta es una buena herramienta por dos razones: primero, porque es la primera lectura que se hace y es conveniente que sea en inglés, y segundo, porque desde este momento los alumnos se acostumbran a trabajar a su propio ritmo, ya que en la carta se indica qué tienen que hacer en las dos primeras sesiones del curso y cada alumno comienza una vez ha terminado la lectura, lo cual no lleva el mismo tiempo a todos.

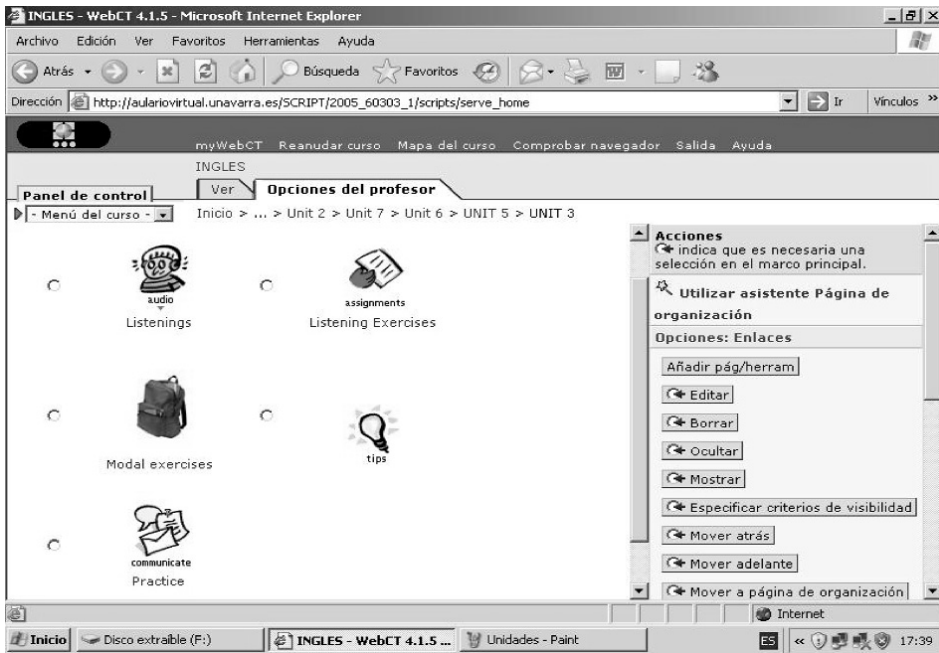
Además de la carta en la carpeta “Introduction” hay un análisis de necesidades que los alumnos tienen que completar y enviar por e-mail a la profesora y un examen de nivel denominado “grammar review”. El análisis de necesidades se realiza para constatar que las necesidades de las tres titulaciones siguen siendo las mismas. El examen de nivel muestra a los alumnos en qué nivel se encuentran, ya que para diferentes actividades del curso hay ejercicios de nivel I, II y III. También hay un test de vocabulario opcional, situado en la carpeta “Evaluation”, la cual veremos

posteriormente, que pueden realizar los alumnos de nivel avanzado que terminan la carpeta “Introduction” antes. Este test evalúa el conocimiento de vocabulario, hasta la Lista de Palabras Académicas (Coxhead, 2000), que todos los alumnos de Universidad deberían saber para lograr una comprensión lectora suficiente de textos académicos.

Tanto el examen de nivel como el test de vocabulario son corregidos por el propio ordenador instantáneamente. Una vez se envían para ser corregidos, el ordenador permite acceder a ellos, comparar la respuesta del alumno con la respuesta correcta y consultar explicaciones sobre las incorrecciones cometidas. Lo mismo se hace con el examen final.



La siguiente es la carpeta “Modules”, en la que aparecen los siete módulos de los que consta cada curso y en cada uno de ellos aparecen las siguientes subcarpetas:



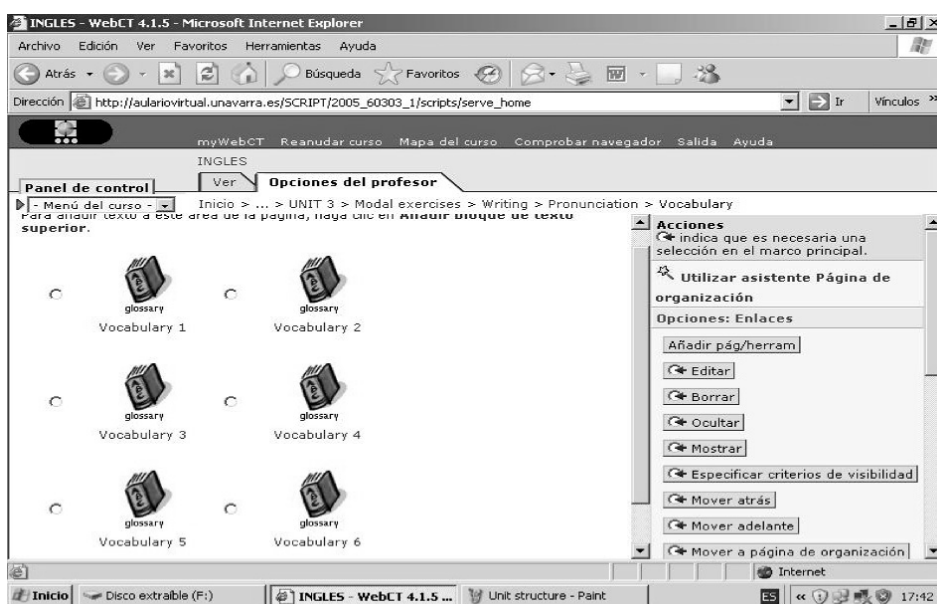
En primer lugar, se ve el enlace a los ejercicios de escucha y a su lado los ejercicios de escucha, después aparece un enlace al punto o los puntos gramaticales del módulo, a continuación la práctica en la que se incluyen la lectura, los ejercicios de la lectura y un ejercicio oral o escrito basado en la lectura o en el ejercicio de escucha. Por último, en la subcarpeta “tips” aparecen las soluciones a todos los ejercicios anteriores.

Como ya se ha mencionado, cada ejercicio de escucha, de gramática y de lectura está graduado en tres niveles; el alumno decide a qué nivel realizar cada ejercicio. Al terminar cada clase práctica y sin avisar previamente, la profesora recoge algún ejercicio, bien a todo el grupo o sólo a ciertos alumnos.

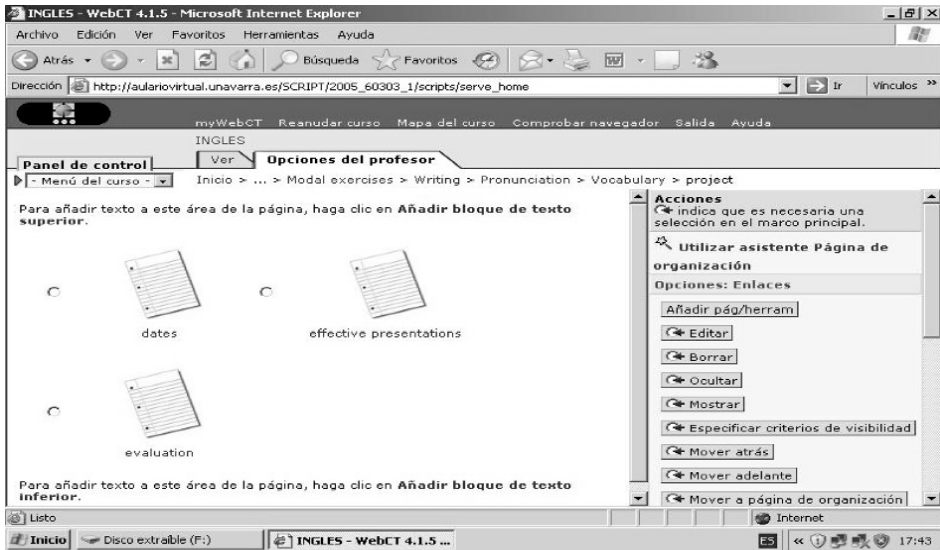
Además de las subcarpetas “Introduction” y “Modules”, hay otras cuatro subcarpetas en la carpeta “Programme”. En tercer y cuarto lugar encontramos las subcarpetas “Writing” y “Pronunciation”. La primera incluye algún ejercicio de escritura avanzado por si algún alumno quiere realizarlo, aunque hasta la fecha nadie lo ha hecho. La segunda incluye un mini-curso de pronunciación que los alumnos realizan en las clases prácticas; dicho curso consta de dos o tres ejercicios de los principales

contrastes fonéticos del inglés y se divide en vocales, consonantes, formas débiles y uniones. El objetivo del mini-curso es que los alumnos sean conscientes de la diferente pronunciación en las dos lenguas y puedan reconocer los sonidos en su forma escrita.

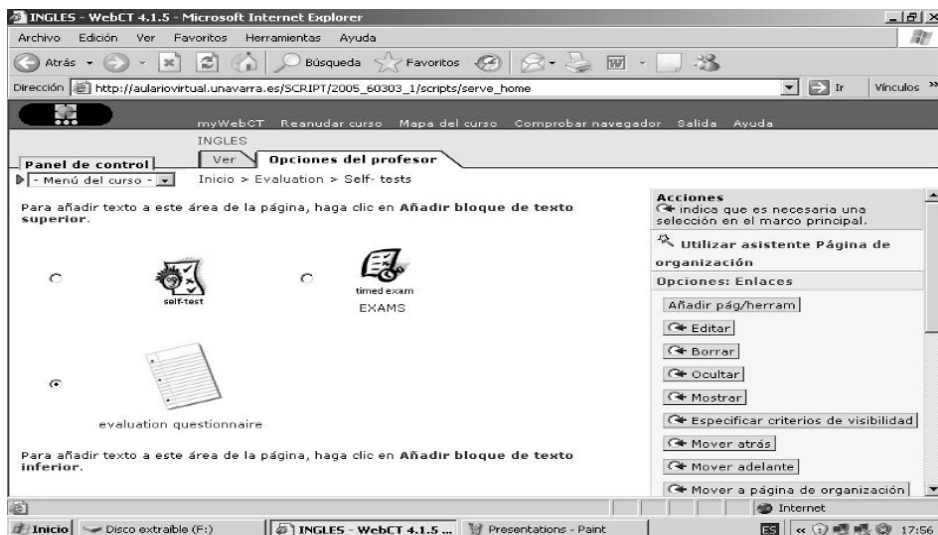
En quinto lugar en la carpeta “Programme” hallamos la subcarpeta “Vocabulary” que a su vez contiene siete subcarpetas. En cada una de ellas hay una lista con las palabras imprescindibles tanto de la lectura como de los ejercicios de escucha del módulo correspondiente. Los alumnos tienen que traducirlas y completar dos ejercicios rellenando los huecos de un texto.



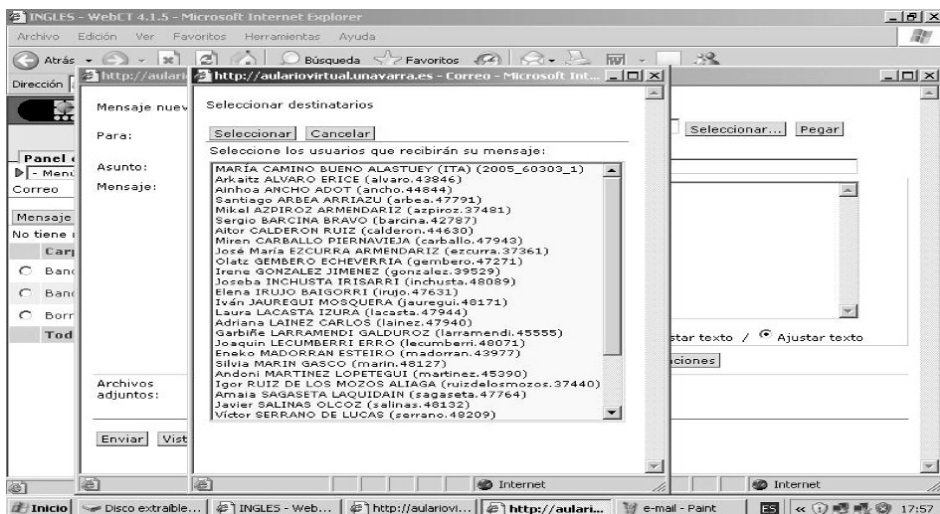
Por último, y siempre dentro de la carpeta “Programme”, tenemos la subcarpeta Project. Los alumnos tienen que realizar un proyecto respecto a un tema de su especialidad a su elección que tienen que exponer delante de toda la clase. Para ayudarles en la realización del proyecto se ha creado esta subcarpeta que incluye a su vez otras tres: una con fechas y puntos esenciales del proyecto, otra con consejos sobre cómo realizar exposiciones efectivas y, por último, la plantilla con la que se realiza la evaluación de las exposiciones para que sepan a qué tienen que prestar atención.



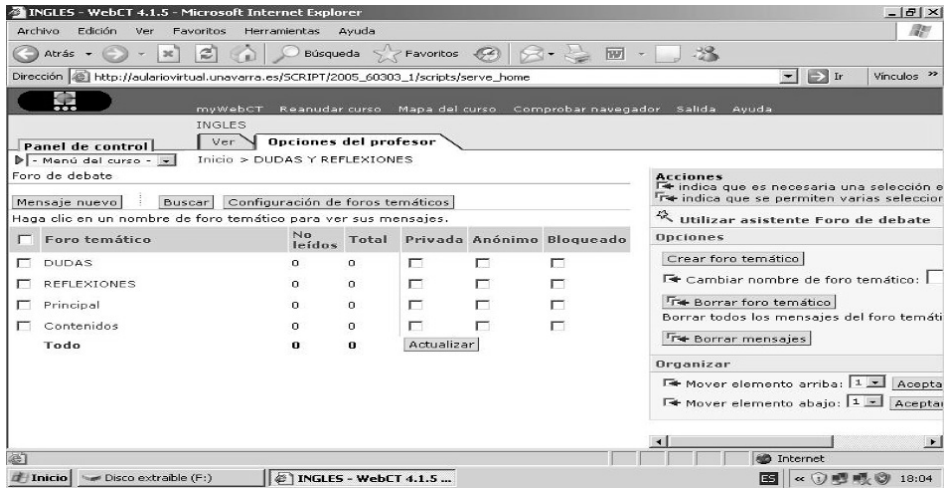
Otra de las carpetas principales que hay en la primera página del curso es la de “Evaluation”; en esta carpeta se han incluido todas las herramientas que permiten evaluar el proceso “donde lo prioritario no es el resultado final sino la optimización de este mediante el control y mejora del proceso de aprendizaje” (Cantón & Gil, 2005: 175). Además se incluyen herramientas de autocontrol del aprendizaje para que el propio alumno pueda hacer un seguimiento de su progreso. Para esto aparece, en primer lugar, una subcarpeta de “self-test” en la que hay cuatro pruebas: un test de los dos primeros módulos, otro de los cuatro, otro de seis de los siete totales y el test de vocabulario mencionado anteriormente. Además hay otra carpeta con los exámenes finales, y que se mantiene oculta hasta el día del examen. Por último, hay un cuestionario de evaluación de la asignatura a completar el último día de curso.



Las dos últimas herramientas del curso son el correo electrónico y los foros. Ambas aparecen también en la primera página del curso. El correo electrónico se usa a diario ya que las tareas a realizar, especificadas y con instrucciones detalladas, se envían a todos los alumnos por este medio. Y además, los alumnos envían sus trabajos y se les devuelven corregidos de la misma manera. Permite además controlar y mandar mensajes personalizados, ya que en la opción “seleccionar” del mensaje nuevo da un listado de todos los alumnos matriculados en la asignatura.



Por otra parte, la última carpeta en la página inicial del curso se denomina “Dudas y reflexiones”. Esta da acceso directo a dos foros específicos: el foro dudas y el foro reflexiones.



En el primero, los alumnos pueden plantear sus dudas y la profesora les responde en un plazo máximo de dos días. En el segundo, los alumnos pueden introducir cualquier reflexión sobre la asignatura que quieran.

Las clases usando el aulario virtual se llevan a cabo en aulas de ordenadores. Cuando los alumnos llegan, acceden al aulario virtual con sus claves y consultan su correo electrónico en el que habrán recibido instrucciones sobre qué hacer durante clase. Si la clase es de teoría, la profesora pondrá en la pantalla, la explicación gramatical correspondiente e indicará a los alumnos qué ejercicios tienen que completar y el tiempo para ello. En las clases teóricas se llevan a cabo ejercicios gramaticales y escritos, siempre con tres niveles de dificultad: pre-intermedio, intermedio y avanzado.

En las clases prácticas los alumnos hacen las lecturas, los ejercicios de escucha y los orales. Para llevar a cabo los ejercicios orales se da a un grupo un tiempo de x minutos para que prepare el ejercicio oral, mientras los demás alumnos hacen otras actividades. A continuación se monitoriza el ejercicio oral e, incluso en ocasiones se participa en él. Después se le indica al siguiente grupo o pareja que lo prepare, y así sucesivamente.

Reflexiones sobre el curso en WebCT

Los resultados usando esta nueva herramienta han sido satisfactorios tanto para la profesora, como para los alumnos. Durante los dos años de uso del aulario virtual, se

han realizado encuestas de evaluación para conocer la opinión de los alumnos respecto al curso y exámenes finales para ver los resultados de uso. Los resultados de ambos han mostrado la utilidad de la herramienta.

De acuerdo a las encuestas del curso 2004/2005, el grado de aprendizaje usando el aulario virtual se considera bueno por un 68% del alumnado y muy bueno por parte de un 30%. Sólo un 2% considera que su aprendizaje es malo y ningún alumno lo considera nulo. En cuanto a los resultados académicos, un 13% suspendió, un 39% aprobó, un 43% obtuvo notable y un 5% sobresaliente; esto significa que un 87% del alumnado superó la asignatura, lo cual es un resultado óptimo si se considera que en la prueba inicial de nivel más del 50% de la clase era de nivel pre-intermedio o menos y el examen es de nivel intermedio.

Las ventajas del aulario virtual para los alumnos son numerosas y reconocidas por los propios alumnos. En primer lugar, el aulario virtual le proporciona una experiencia similar a la que tendrán en el mundo laboral. Se les encomendarán tareas y tendrán que buscar información para realizarlas; además tendrán que usar las nuevas tecnologías y transmitir la información que obtengan. En segundo lugar, posibilita una individualización de la enseñanza que no se podría dar de otra manera en un grupo tan numeroso. En tercer lugar, todos los alumnos enfatizan las ventajas de usar este medio para los ejercicios de escucha, debido a la posibilidad de repetir la grabación cuantas veces se quiera, y para los de vocabulario. Por último hay un grupo numeroso de alumnos que expresan su satisfacción en cuanto al seguimiento que se hace de su trabajo y su progreso, y reconocen que se ha trabajado más de lo que esperaban.

En cuanto a las desventajas, los alumnos expresan su sensación de que debería haber más gramática y más explicaciones gramaticales, un repaso más amplio antes de empezar con temas específicos y, por último, la sensación de trabajo impersonal a través del ordenador y sin tener la posibilidad de comentar al grupo qué se está haciendo. La primera de las quejas es una constante en la enseñanza del inglés (Brinton & Holten, 2001) y además parece que los alumnos igualan su conocimiento lingüístico al conocimiento gramatical, sin tener en cuenta que sus principales lagunas se hallan en el vocabulario y en la expresión y comprensión oral. La sensación de soledad que provoca el trabajo con ordenadores se intentará solventar haciendo que todos los alumnos trabajen por parejas (en el año 2004/2005 era optativo) y creando un espacio de cinco minutos para la puesta en común al final de cada sesión.

Para la profesora las principales ventajas han sido: primero, la posibilidad de dar un temario diferenciado para los tres grupos (los diferentes temarios se incluyen como apéndice 1); segundo, mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a ejercicios de escucha y mayor avance de los alumnos en esta destreza; tercero, capacidad de dedicar tiempo a ejercicios de destreza oral que en un grupo tan numeroso no hubiera sido factible de otra manera. Cuarto, la corrección automática que realiza el ordenador de los exámenes y los tests permite un ahorro de tiempo y esfuerzo con-

siderable¹³. Quinto, las herramientas de seguimiento del progreso de los alumnos permiten controlar y evaluar el proceso además del resultado final. Por último, el aulario virtual desarrolla la autonomía del alumno y su capacidad de trabajo en grupo, así como su independencia respecto al profesor, habilidades que los alumnos tienen que desarrollar para poder incorporarse satisfactoriamente al mundo laboral. Además asegura el conocimiento de las nuevas herramientas imprescindibles para su futuro trabajo.

En cuanto a las desventajas percibidas por la profesora habría que mencionar dos. Por una parte, la creación de relaciones se hace mucho más complicada y uno de los aspectos necesarios para fomentar la necesidad de comunicarse, tan importante para aprender una lengua, es la creación de relaciones. Por otra parte, el trabajo necesario para llevar a cabo la asignatura por medio del aulario virtual es mucho mayor que el necesario para dar una clase magistral. Hay que introducir material adecuado a cada nivel, seguir y contestar las dudas en el foro, corregir individualmente los trabajos que se piden y seguir el progreso de cada alumno. Todo esto aumenta considerablemente la carga de trabajo del profesor.

Como posibles elementos de mejora para intentar paliar las desventajas percibidas por alumnos y por la profesora se van a introducir dos modificaciones importantes en el curso 2005/2006. En primer lugar y como ya se ha mencionado, se establecerán cinco minutos de puesta en común al final de cada sesión y se fomentará el uso del foro reflexiones. Se cree que ambas medidas fomentarán la creación de una comunidad de aprendizaje y se acabará con la sensación de soledad. En segundo lugar, se establecerán tutorías obligatorias en las que tratar las dudas gramaticales y en las que establecer programas individualizados de trabajo gramatical en más detalle. Con esta segunda modificación se intenta compensar la sensación de que no se trata la gramática con suficiente profundidad.

A pesar de las desventajas, el aulario virtual resulta una herramienta útil en las clases de inglés académico y, tanto alumnos como profesora, expresan su satisfacción respecto a su utilización. Además las ventajas y los avances percibidos superan con creces cualquier desventaja.

Conclusión

Si queremos preparar a nuestros alumnos para competir en Europa y en el mundo laboral, tenemos que empezar a usar, en las Universidades, elementos que promuevan la autonomía del alumno y que permitan una individualización de la enseñanza que

13. Para más información sobre exámenes a través del aulario virtual ver Bueno, M.C. y Berdonces, S. (2004), "Un examen de Inglés para Ingenierías Técnicas Informáticas en WebCT", en Sanz Sainz, I.; Felices Lago, A. (eds.), *Current trends of languages for Specific Purposes in an International and Multicultural Context*, Universidad de Granada, Granada.

se centre en los procesos. Para conseguir ambas metas una de las herramientas a nuestro alcance son los aularios virtuales.

A través de los aularios virtuales en contextos de enseñanza presencial, se puede conseguir una enseñanza más individualizada sin perder el contacto y el seguimiento estrecho que implica la figura del profesor en la educación presencial. Combinando las clases y los grupos virtuales con las explicaciones, las directrices y los ejercicios orales dirigidos por un profesor se pueden conseguir cursos que reflejen y que preparen para el mundo laboral al que el alumno va a acceder en breve.

El aulario virtual promueve el trabajo enfocado hacia el aprender a aprender y la comunicación efectiva de lo aprendido. Además promueve el trabajo cooperativo y el uso de nuevas herramientas de trabajo y comunicación imprescindibles en el mundo laboral de la globalización.

La Universidad, por su parte, tiene que responder a las nuevas demandas sociales de individualización de la enseñanza y de la utilidad de lo aprendido. Tanto el inglés para fines específicos como el aulario virtual responden a dichas demandas adecuadamente, creando espacios compartidos de conocimiento que se pueden usar dentro y fuera de la Universidad.

Bibliografía

- Aguilera Jiménez, A. y García Gómez, I. (2000): "Una universidad para el siglo XXI: algunas pistas para la reflexión", en Ortega Romero, A.; Castañeda Barrera, E. (eds.), *Materiales para la calidad. Actas de las II Jornadas andaluzas de calidad en la enseñanza universitaria. Desarrollo de planes de calidad para la universidad*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Alcaraz Varó, E. (2000): *El inglés profesional y académico*, Alianza, Madrid.
- Bocanegra Valle, A. (2003): "Why teaching instrumental English at undergraduate level?", en Luque Agulló, G.; Bueno González, A.; Tejada Molina, G. (eds.), *Las lenguas en un mundo global*, Universidad de Jaén, Jaén.
- Brinton, D.M. & Holten, C.A. (2001): "Does the emperor have no clothes? A re-examination of grammar in content-based instruction", en J. Flowerdew & M. Peacock (eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 239-252.
- Bueno, M.C. (2004): "Needs Analysis: results, practical applications and students' perceptions", en Sanz Sainz, I.; Felices Lago, A. (eds.), *Current trends of languages for Specific Purposes in an International and Multicultural Context*, Universidad de Granada, Granada
- Canton, M.L. y Gil, A.F. (2005): "Aula virtual y aprendizaje autodirigido en lenguas para fines específicos", en Hernández, E.; Sierra, L. (eds.), *Lenguas para Fines Específicos (VIII). Investigación y Enseñanza*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Coxhead, A. (2000): "A New Academic Word List", *TESOL Quarterly*, 34(2); 213-238.
- Dovey, T. (2005): "What purposes, specifically? Re-thinking purposes and specificity in the context of the new 'vocationalism'", *English for Specific Purposes* (disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/journal/08894906> en Articles in press)

- Duart, J.M. y Sangrà, A., “Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior”, www.uoc.edu/web/cat/articles/duart/Duart_Sangra.pdf [Consulta 10 de enero de 2006]
- Fortanet, I.; Palmer, J.C. y Ruiz, M.F. (2005): “De general a específico: Carencias comunicativas orales detectadas por el profesorado de lengua inglesa”, en Hernandez, E.; Sierra, L. (eds.), *Lenguas para Fines Específicos (VIII). Investigación y Enseñanza*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Gatehouse, K. (2001): “Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development”, *The Internet TESL Journal*, 7.10. <http://iteslj.org/>
- Gee, J.P.; Hully, G. y Lankshear, C. (1996): *The new work order behind the language of the new capitalism*, Allen & Unwin, Sydney.
- Hammada T. & Scott, K. (2000): “A collaborative learning model”, *The Journal of Electronic Publishing*, 6 (1). <http://www.press.umich.edu/jep/06-01/hamada.html>
- Hunston, S. (2002): *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge UP, Cambridge.
- Kerres, M. (2002): “Online- und Präsenzelements in Lernarrangements kombinieren”, en Hohenstein, A.; Wilbers, K. (eds), *Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*, Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln.
- Kowal, M. & Swain, M. (1994): “Using collaborative language production tasks to promote students’ language awareness”, *Language Awareness*, 3|2: 73-93.
- Kupetz, R. & Ziegenmeyer, B. (2005): “Blended learning in a teacher training course: Integrated interactive e-learning and contact learning”, *ReCALL*, 17 (2): 179-196.
- Leloup, J.W. & Ponterio, R. (2001): “On the Net. Sites for Soar(ing) Eyes”, *Language Learning and Technology*, 5/1 [Web document available at <http://llt.msu.edu/vol5num1/onthenet/default.html>]
- Martínez, A.; Bellés, B. y Ruiz, N. (2004): “Using an Internet Resource Guide in the ESP classroom: A comparison of pair and individual work with students of computer Science”, en Sanz Sainz, I.; Felices Lago, A. (eds.), *Current trends of languages for Specific Purposes in an International and Multicultural Context*, Universidad de Granada, Granada.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003): *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Superior Europeo de Educación Superior*, Documento-Marco.
- Pierce McMahon, J. (2004): “Why integrate ICT into the ESP currículum at the tertiary level in Spain?”, en Sanz Sainz, I.; Felices Lago, A. (eds.), *Current trends of languages for Specific Purposes in an International and Multicultural Context*, Universidad de Granada, Granada.
- Roldán Riejos, A.M. (2005): “Learning summary writing through multimedia”, en Hernandez, E.; Sierra, L. (eds.), *Lenguas para Fines Específicos (VIII). Investigación y Enseñanza*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Salazar, P. (2003): “The effects of comprehensible input on the process of language learning: A case study”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3.
- Storch, N. (1998): “A classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task”, *ELT Journal*, 52: 291-299.
- (1999), “Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy”, *System*, 27: 363-374.
- (2002), “Patterns of interaction in ESL pair work”, *Language Learning*, 52: 119-158.
- Ushi, F. (2000): “Learning on the Web – who does it, why and how? Paper presented as poster as part of the History of CALL exhibition at CALICO and EUROCALL 2000”, <http://www.history-of-call.org>.

Iparaldeko ibarretako lexikoari buruzko oharrak: eraginak eta kokapen geolinguistikoa

Orreaga Ibarra Murillo

Resumen. Partiendo de una recogida del léxico vasco realizada en los valles navarros de Esteribar y Erro, tratamos en este artículo de investigar cuál es la situación geolinguística del mismo. Analizamos, por tanto, el número de palabras que comparte con los dialectos colindantes: con el habla de Aezkoa, con las hablas del otro lado de la frontera, de Baja Navarra, y con el habla del vecino valle de Arce y también con el baztanés. Por otra parte, queremos saber si hay una parte del léxico exclusivo de estos valles, y qué parte del mismo es el que se pierde cuando un dialecto, por razones culturales y lingüísticas entra en recesión.

Artikulu honetan Erroibarren eta Esteribarren egindako lexiko bilduma batean oinarrituz, aztertu nahi dugu zein den eremu honetako kokapen geolinguistikoa inguruko hizkerekiko, zein hitz kopuru konpartitzen duen hurbileko hizkerekin: aezkerarekin, iparraldeko hizkerekin, eta hegonafarreraz mintzo zen Artzibarrekin. Bestaldetik, jakin nahi dugu lexiko eskusiborik ba ote den eta galbidean abiatzen denean hizkera bat zein den lehenik galtzen den hiztegi atala.

1. Galdu den ele kopurua

Jakina denez, hizkuntza batean bada lexiko kopuru bat galtzen dena eta aldi berean urteekin berritzen dena, Swadeshen metodo lexiko-estadistikoa kontuan hartzen badugu, ikusiko dugu mila urtetan berritzen den lexikoa %20 dela. Erroibar-Esteribarreko lexikoan arakatu ondoren ikusi dugu hitz anitz eta anitz galdu direla, alde batetik, bizimodu aldaketarengatik, alegia, laborari-gizartean berezkoak diren hitz kopuru handi bat gainbeheran abiatu da gizartezko eta kulturazko arrazoiengatik. Izan ere, hitzak dira erkidego bateko kultura bereziarekin lotura hertsia duten hizkuntz aldaerak eta horregatik, hitz baten hedadurak zibilizazioko objektuak eta kontzeptuak daramatza berekin.

Bestaldetik, hitzen galera eta mailegatze prozesua ez da nolana ere gertatzen, arrazoiak izaten dira:

Aunque las palabras pueden prestarse con gran libertad en muchas situaciones de contacto, está claro que no viajan como motas de polvo cósmico empujadas por fuerzas desconocidas. En realidad, se puede determinar por qué hay grupos particulares de palabras que se prestan, es decir, cuáles son los determinantes sociales y culturales del préstamo. (Appel & Muysken 247)

1.1. Azkueren eta Iribarrenen ekarpena

Erran bezala, anitz izan dira denboraldi honetan galdu diren hitzak. Esaterako, Azkuek bildu zituen anitz (batzuk hiztegian eta beste batzuk eranskinean) eta Iribarrenek ekarritako beste hainbeste. Honako hauek dira Azkueren hiztegitik bildutakoak Errobarren eta Esteribarren eta hauetako gehienak galdu dira dagoeneko, edo behintzat ez dira azkeneko hitzunen ahotan entzuten.

- A: *Adaki* ‘clase de leña delgada’. *Agian* ‘quizás’. *Agintza* ‘promesa’. *Agozbae*. agoz-bahe ‘Criba’. *Aitagutxi*. aitabitxi ‘Padrino’. *Aitu* ‘fatigarse mucho’. *Aize-txakur*, *ehizatxakur* ‘Sabueso’. *Andiustea* ‘orgullo’. *Apalkara* ‘bajete’. *Arlentza* ‘oveja primeriza’. *Auzo* ‘libre’. *Azil* ‘azaroa’. *Aztiatu* ‘asmatu’.
- B: *Bitika* ‘antxumea’.
- E: *Ebaska* ‘a hurtadillas’. *Eildu* heldu ‘Llegar’. *Ele* ‘ganado’. *Eleztei* ‘abertimantu, oharrarazpen’ ‘Admoniciones’. *Enbolokatu* (inbolokatu) ‘embaucar’. *Endegatu*, *endekatu* ‘Degenerar’. *Epatu* ‘fijar plazo’. *Erio* ‘erio suar dago’ ‘ez egitekoren bat egiteko dago’. *Estakuru* ‘aitzakia’ ‘Excusa’. *Estalgune* ‘cobertizo’. *Etsin* ‘yacer’.
- F: *Farrastatu* ‘deshojar las cañas de maíz’.
- G: *Gaingiroki* ‘superficialmente’. *Galtzapen* ‘ruina’. *Gelari* ‘camarero’.
- I: *Ihortziri* ‘trueno’. *Ikasturi*, *ikastuna* ‘aprovechado’. *Istil* ‘charco pequeño’.
- K: *Kalitu* ‘matar reptiles’. *Kara*. 2. *Eginkara* ‘Factible, fácil de hacer’. *Gorkara*, *minkara*, *makurkara* ‘picaruelo’ (Erro), *meekara* ‘algo débil’, *luzekara* ‘largueto’, *apalkara* [bajete]. *Makurkara* ‘bihurria’ ‘Picaruelo’. *Katxeta* ‘asiento pequeño, escabel’. *Kiturik*. doan, hutsean eman ‘Gratis’.
- L: *Larderio* ‘ikara handia’ ‘Temor grande’. *Lollo* ‘esnea’ ‘Leche (voz pueril)’.
- M: *Morro* ‘Dícese de los caracoles grandes’ *Karakol-morroak*, *andiak*. *Karakol-sorgiñak*, *tikiak* (Erro, Eransk). *Mukurritu*, *mukurutu* ‘Colmar’ *Mukurritu nuen neurria* ‘Colmé la medida’.
- N: *Nasgarri* ‘cucharón, todo objeto que sirve para remover una masa’.
- O: *Odol-bide*. ‘raza’. *Ogi-mustar*. ‘canto de pan’.
- P: *Paxeta* ‘faja’. *Pettiri*. 1. ‘granero vacío’. 2. ‘gente sin trigo antes de la nueva cosecha’.
- R: -Ra: *Nabartara dakit uskara*. *Atso zarrak atso zarretara*, *nik neuretara*.
- S: *Sastabin* ‘barreno’. *Sorgin afari*. sorgin-afaria. *Sorraik*. ‘apirila’.
- T: *Tranpots* ‘Eco’. *Tutula*. simple ‘ergela’.
- TX: *Txingar*, *eritxingar* ‘txikia’, ‘Dedo meñique’. *Txinuko* ‘Chinche’. *Txirmista*. zirikitua ‘Rendija’.
- TZ: *Tzitzirio* ‘garbanzo’.
- U: *Uregun* ‘bihurria’ ‘Travieso’. *Urzorri* ‘Camarón’.
- X: *Xango-makur*, *zango-makur* ‘Luxación’. *Xautu* ‘limpio’. *Xunbil* ‘Tajo’.
- Y: *Yori* ‘ugari’.

Iribarrenen *Vocabulario Navarro-tik* (1997) beste batzuk hartu ditugu, hauek ere ez dira azken urteotan burututako lanetan agertzen. Hona batzuk: *enbolokatu*. ad. inbolokatu <Embaucar, convencer con mentiras>, *kadena*. iz. kadena <Secundinas o membranas que mantiene el feto de los animales>, *pikardioso*. izond. maltzurkeriak dituena <Que tiene muchas picardías>, *pusza* iz. puzkerra <Ventosidad sin ruido>, *sañete*. iz. harri bat botatzerakoan sortzen duen hotsa <Sonido que produce en el aire una piedra>, *zingilitarda*. iz. sugandila <Lagartija>, *sapandil*, *apandil*. iz. apoandila <Renacuajo, cría de rana>.

1.2. Zein hitz desagertu dira eta zergatik?

Heriotz bidean dagoen hizkera batean zaila da esatea zein den desagerturiko hitz kopurua, azken batean hizkuntza osoa da kamusten dena, lehenik objektuak adierazten dituzten hitzak, alegia, izenak dira galera gehien erakusten dutenak, gero izenondoak maila apalagoan, eta azkenik, atzizkiak (cfr. Appel & Muysken 1996: 255).

Galera honetan sakondu nahiko genuke jakiteko zein hitz desagertu den eta zergatik, nahiz eta badakigun hizkuntza heriotz bidean dagoen lekuetan, arazoak izaten direla hondarreko euskaldunengandik erantzun egokiak eta fidagarriak biltzen. Bestaldetik, kulturak eta kultura berezi baten egoerak hitzen agerpenarekin, hedadura-rekin eta erabilerarekin du lotura handia.

Aztertutakoaren ondorioz ikusten dugu ez dela lexiko nuklearra galdu, alegia, honetaz ulertzen bada giza bizitzarako oinarritzkoa dena: *burua*, *eskua*, *bi*, *ogia*... bezalako hitzak, baina, bai elementu periferikoak honekin adierazi nahi da talde baten antolakuntzarako balio dutenak: *adaki*, *aitu*, *xautu*, *nasgarri*, *ogi-mustarra*, *enbolokatu*, *pusza*. Lexiko kopurua desagertu da erabiltzen ez den arlo semantikoetan bereziki, kultur asimilazioak ezabatzen duenean antzineko kultur praktika. Ikusiko dugunaren arabera, izenak, adjetiboak, aditzak eta baita atzizkiak ere galdu dira, azken batean, ez da lexiko berririk garatuko.

Hiru atal egin ditugu, baina gehiago izan zitezkeen:

- Gure eremuan galdu dira herriko eta nekazal munduarekin zerikusia duten hitzak, honekin adierazi nahi dugu natura, herri eta abereekin loturikoak, hitz hauek zibilizazio honetako hitzak biltzen dituzte: *agosbae*, *farrastatu*, *istil*, *kalitu* 'akabatu', *sastabin*, *sorgin afari*, *tranpots*, *txinuko*, *txirmista*, *urzorri*, *xunbil*...
- Kualitate abstraktuak adierazten dutenak: *agintza* 'promesa', *larderio* 'temor'. Haurrei erraten zaienak: *lollo* 'leche, voz pueril', *nesako*, *nesaki* 'neskatila' eta jendearen kalifikatzaileak *eritxingar* 'behatz txikia', *apalkara* 'apal antza', *andiuiste* 'harroa', *tutula* 'simple' *uregun* 'travieso', *malakate* 'individuo de malas intenciones'.
- Atzizkiak: *-zutu* (aurzutue, zarzutue) Intzaren esamesetan bildurik zeudenak, *-gune*. *estalgun*, *-kara*. *makurkara* 'picaruelo', *apalkara*, *-garri*. bizidun bezala (*nasgarri* 'cucharón'), *-pen*: *galtzapen* 'ruina'.

- Jakina denez, esamesak eta esaera zaharrak, hizkuntzaren aberastasunaren adierazgarri izan ohi dira. Intzak (1926, 1960) hauetako anitz bildu zituen ibar honetan, baina hizkuntza ahultze bide honetan abiatuak, gehienak ez ziren azkeneko hiztunen ahotara iritsi.

Beste aldetik, interesgarria da jakitea, kopuru honetatik zein diren hitz *esklusiboak* edo berezkoak eremu honetan. Guk uste dugu ondoko hizkeraren batean erabiltzen ez den hitz gutxi direla, hiztegi berezi gutxi dagoela uste dugu. Hurrengo hauek ez dugu beste hiztegitan aurkitu, baina honek ez du erran nahi hemen baka-rik erabiltzen direla: *bufetxa* ‘puzker’, *bottle/potte* ‘harro’, *artxitero* ‘trebea’, *aspenarte* ‘aisialdia’, *arriolaxo* ‘harri laxoa’. Beste hauek ez dira ez Azkueren hiztegian ezta OEH-n ere agertzen: *bulbi* ‘nacedero’, *kalizke* ‘oihua’, *kalizkeka* ‘oihuka’, *karraña*, *karrañatu* ‘haserre, errieta’, *ertzemine* ‘intestino delgado’, edota *elea* ‘ganado’ adierarekin ekartzen du Azkuek.

Beste batzuetan, adiera bat du eta guk aurkitutakoak ñabardura semantiko ezberdina du: *kortxila* ‘sabaiatik behera belarra botatzeko izaten zen zuloa’ erranahi honekin ez da testigatzen, ezta OEH-n ere, denetan da ‘aprisco, redil, estable’, ‘corral o cerrado hecho de seto para conservar castañas’. Edo *elurra danba-danba* onomatopeia beti aplikatu da hori kolpea jotzeko, baina ez elurra erortzen ari denean adierazteko. Edo *kapon* gaur erabilia ‘zapaburu’ adierazteko.

2. Nafarroa Behereko euskararekin konpartitzen duen ele taldea

Eremu honetako kopapen geografikoaz ohartuki, eta mendetan zehar izandako harremanak (salerosgoa, artzantza, nekazaritza) ikusirik, berehala ohartuko gara mendetan zehar iparraldeko eragina handia izan dela. Historikoki Nafarroa Behereak Nafarroa Garaiarekin izan ditu Erdi Aroan bere salerosgo harreman nagusienak (ik. Camino 2004). Hitz hauek iparreko ibarretan aurkitzen dira, eta ez dira hedatzen hegoalderago.

Garrantzitsua da ohartzea hego-nafarrerako hizkera batzuetan ipar-ekialdeko eragina handia dela, horrela erran dezakegu badela lexiko ugari iparra eta hegoa lotzen duena. Hori dela eta, hauetako hitz batzuk iparraldean erabiltzen dira, Baigorriin, esaterako, eta horrela agertzen da idatzirik Azkueren hiztegian –BN-rekin–, honek ez du erranahi GN-ra hedatzen ez direnik, baina, dudarik gabe ipar Euskal Herriko isuria dute, eta gure eremuan ere hedatu dira. Hona batzuk:

- A: *abarrikatu*, *abata*, *abrats*, *abre*, *afera*, *aidego*, *aidengo*, *airegaiusto*, *aixtur*, *aitzin*, *alo*, *alkea*, *alimaleko*, *alta* ‘ordea’, *anitz*, *apal*, *arrazoin*, *aratxe*, *arbole*, *arinoa*, *atsalaskaria*, *alta*, *ateri*, *aufes*, *aurride*, *arrazoin*, *aurtimenten*, *arroitu*, *artio*, *ateka*, *atari*, *atije*, *atra*, *aurzutu*, *astal*, *astaka*, *azazkal*.
- B: *bazterretxea*, *bearri*, *berant*, *biziki*, *boneta*, *buluxik*.

- D: *defota*.
- E: *egun* ‘gaur’, *elea atra*, *eleztu*, *eleztei*, *elia* ‘abere taldea’, *erreindure*, *erreposki*, *eskaratzea*, *esker mila*, *esoala* ‘hesi-ohola’, *gasna*, *esker-mila*, *mila esker*.
- F: *fier*, *fite* ‘laster’.
- I: *iler*, *iztatrok* (Baig. BN) Erroibarren *iztertoka*.
- K: *kabala* ‘azienda’, *kafia*, *kalitu* (BN), *kankailu*, *katedra* ‘aulki’, *kukurruxte* ‘kaildurra’, *kofa* koba ‘hueco de árbol’, *konten*, *kopa* ‘estuche para meter la piedra de afilar’ BN (Salaberry)-n agertzen da. *kukurruxte*: Baigorriko forma da, *kuxeta* ‘goilarea’, *kuzkuta* ‘Cuscuta’. (L, BN) ‘planta parásita’ (Iparraldean erabiltzen da)
- L: *larrazken*, *lotsa* ‘beldur’.
- M: *maipetik txistu* ‘sin comer, a silvar debajo de la mesa’, *mazkaro* ‘mancha, suciedad’, *muzikon*.
- O: *oren* ‘ordu’, *osagarri* ‘osasuna’.
- P: *propia*, *putzizil* ‘diminuto, despreciable’, *putzikatu* ‘xehetu, desegin’.
- S: *samurtu* ‘haserretu’, *sobera*.
- T: *tipi*, *tutula*, *txar* ‘txiki’.
- TX: *txizor*, *txetxor* ‘kazkarabarra’.
- U: *useia*, *usadioa* ‘ohitura’, *urde*.
- X: *xilko*.
- Y: *yauzi*, *yin*, *yinko*.
- Z: *zango*, *zerro* (BN, Uzt), *zerik*, *zerike* ‘nola’, *zilo*.

Hauetako batzuk ez dira gure egunetara heldu, alegia, ibarreko azkeneko hiztunek ez dute erabiltzen; galbidean abiatu dira, eta horrekin adierazi nahi dugu ekialdeko ezaugarriak gibelerantz joan direla, esaterako: *alkea*, *alta*, *arinoa*, *atsalaskaria*, *basterretxea*, *buluxik*, *elea atra*, *eskaratza*, *ezpartiña*, *fini*, *gasna*, *kafia*, *kofa* ‘zuhaitz zaharren zuloa’, *lotsa* ‘beldurra’, *oben*, *oren*, *pentse*, *propio*, *usu*, *xamurtu* ‘haserretu’ (Eugi), *xarmanta* (Erro, Mez). Esaterako, *tipi* aldaera dugu toponimian *Etteptipia*, baina egun *txiki* nagusitu da edota *elea atra* ‘mintzatu’ Azkuek biltzen du Esteribarren, baina, azken hiztunei ez zaie entzuten edo *joan-jin* ‘joan-etorria’ edo *brrra* ‘ardiak deitzeko oihua’... Hauetako gehienak behin edo bitan entzun dugu, gaulana egiten zuten hiztunei esaterako, Mezkirizko Juanito Ernaga zenari behin, *alta* entzun genion, baina ez dira solasaldi ordu luzeetan maiz agertzen.

3. Hego-nafarreraren ezaugarriak

Aztertzen dihardugun eremu hau erdialdeko hego-nafarreran kokaturik agertzen zaigu eta esperatzekoa denez, eremu honetako berezkoa den lexikoa erakusten du. Ele hauek euskalki honetan idatzitako idazkietan agertu ohi dira, baina honek ez du erran nahi beste eremu batzuetan erabiltzen ez direnik. Ele sorta hau hego-nafarreakoa da, eta baita Erroibar-Esteribarkoa ere:

Aingiru 'aingerua', *aitetamak* 'gurasoak', *alke* 'lotsa', *altzin* 'aurrea', *apal* 'baxua', *armimaro*, *armimagu*, *armimau* 'armiarma', *atari* 'atea', *auffer* 'alfer', *auteman* 'ohartu', *azaro* 'urria', *azpi* 'izterra', *bateo* 'bataio', *bediketu* 'bedeinkatu', *bezko* 'pertz txikia', *bolatu* 'hegan egin', *buruka* 'galburua', garia bildu ondoren gelditzen diren hondarrak', *burtxintx* 'katagorria', *egun* 'gaur', *ellegatu* 'iritsi', *mazteki* 'emakumea', *errespondatau* 'erantzun', *erroka* 'gorua', *erte* 'arte, tartea', *ertxi* 'hertsia', *eskindu* 'ofreker', *estrabil* 'etxe-ko sarrera, ukuilua' (*e*)*txokandre* 'etxe-koandre', *fuña* 'lepatxuria, udoa', *gardu* erdal 'cardo', *goititu* 'goratu', *goiztertu* 'goiz jaiki', *koldarron*, *goldarron* 'belar zakar eta gaiztoa arantzas josia', *goñatu*, *goñata* 'koinatua & koinata', *koñube* 'sotoa', *guti* 'gutxi', *izotzil* 'urtarrila', *ihortziri* 'trumoia', *kalfor* 'txitak eramaten dituen hegazti harrapakaria', *kider* 'kirtena', *koskil*, *kaskil* 'oskola', *katedra* 'aulkia', *kuxeta* 'goilara', *lazki* 'arras, guztiz', *ligu* 'lihoa', *intsusa* 'litsontsi', *lotsa* 'beldurtu', *maingi* 'errena', *mare* 'barea', *nesako* 'nexka', *opatu* 'aurkitu', *ortzi* 'hortzi', *pe* 'azpia', *putzikatu* 'xehatu', *saldo* 'abere taldea', *sandu* 'santua', *siñestatu* 'sinetsi', *subilero* 'sukil enborra', *txindi* 'txinparta, pindarra', *txintxeri* 'zizarea', *txongolo* 'orkatila', *ukerai* 'eskumuturra', *uskera* 'euskeria', *xarduki* 'mintzatu', *xautu* 'garbitu', *zalui* 'laster', *zango* erdal 'pié, pantorrilla', *zumerike* 'mimbre', *zurruka in* 'zurrunga egin'.

3.1. Artzibarko hiztegiarekin alderaketa

Behin hitz hauek ekarriaz, goazen zehaztasun gehiago ematera; honetarako parekatu dugu guk bildutako hitzak Aitor Artolak (cfr. Artola 2004) egindako Artzibarko hiztegiaren agertzen direnekin. Liburu honetan 2753 hitz edo sarrera egin ditu ikertzaileak eta horietatik, gehienetan batera doaz Erroibar eta Artzibar. 57 sarrera besterik ez dugu testigatu desberdin, osotara %2'07; beste modu batean erranez %97'3 kasutan kidesan aurkitzen ditugu.

Kontuan hartu behar dugu hiztegi honetan sarrera apartekoa daukatela honako hitzek: *guzi*, *guztis* eta aldaera bakoitza adib.: *irakoitz* eta *idiakoitz*. Toponimoek ere sarrera desberdina dute eta hainbat morfema ere bai: *-tuko*, *-turik*. Nolanahi dela ere, Artzibarko lexiko bildumak kidesan handiak ditu Erroibarkoarekin, hiztegia hartu eta hasierako begiradan, antzekotasun nabarmenak direla ikusten da argiro. Bestaldetik eta aurreko ikerketetan (ik. Ibarra 2003) adierazi dugunez, bi ibar hauen arteko harremanak estuak izan dira, orografiak lagundurik.

XVII. eta XVIII. mendeetan aztertutako dokumentuetan Artzibarko herri-izenek, maiztasun handia dute, urtetan zehar Erroibar-Artzibarren arteko harremana hertsia izan da eta gure egunotara horrelaxe segitu du, zaharren testigantzek horrela baieztatzen baitute.

Beste ardatz bat kronologikoa da, ardatz diakronikoa kontuan harturik, Erroibar-ko XIX. mendeetako testuak aztertutik ageri den joera lektala hego-nafarrerari eta iparreko hizkerari lotuagoa da aurreko lerrootan adierazi dugunez, orain, ordea, Nafarroa Garaiko erdialdeko hitzen joera garrantzitsuagoa da (ik. Ibarra 1997: 278).

4. Frantsesaren eta biarnesaren maileguak

Hasieran genioenez, ibar hauetan badira hitz ugari frantsesetik edo biarnesetik eratorri direnak. Hitz hauek hedatu dira iparraldean eta hegoaldera ere iritsi dira: *fier* (indartsu & ausart) (< fier), *finitu*, *afera*, *defota* < fr. default, *fite*, *galdegin* ‘eskatu & galdetu’ (fr. demander ‘eskatu’), *kadera* ‘aulki’ (biar. *cadrière*), *xarmanita*, *bisaia* (Zil), *kaskuin* ‘burugogor’ < gaskoin, kaskoin, *kokaluxe* < ‘fr. coqueluxe’ ‘tosferina’, *montra* < fr. montre (Auritzzen eta Eugin) (Echaide 1989 21. gald.), Auritzzen ere *finitu* (fr. finir), *mantsadera* < fr. *manger*, *mangeoir*: Bistan denez, kaskoineratik datorren *auffer* hitzean, *au-* hasiera Iruñerriaraino hedatu dela ematen du. Erroibarren ohikoak dira beste hauek ere: *arribetzen* (< fr. arriver) (Picabea 1985: 229).

Nahiz eta mugatik hurbil dauden herrietan -Zilbetin eta Eugin- mailegu gehiago erabiltzen diren: *omeleta* ‘tortilla’, *otoa* ‘autoa’, *montra* ‘erlojuia’. Argi erran dezakegu, ez dagoela gaurko frantsesetik eratorritako mailegu berririk, eten egin dira eta hori da, hain zuzen ere, gaurko harreman urritasunaren isla zuzena. Hori dela eta ez dago *mera* ‘alkatea’, *lusagar*, *lanjer*, *promena*, *plafuna* ‘sapaia’, *yuye* ‘epaile’ bezalako adibiderik Zugarramurdi eta iparraldeko herrietan hedatu direnak.

Honek erakusten digu iparraldekoarekiko harremana apaldu egin dela eta egun mailegu berririk ez dagoela, isoglosak horizontalak izaten hasiak direlako, eta iparraldean frantsesa eta hegoaldean gaztelaniak gero eta eragin handiagoa dutela. Nolabait esateko ele sorta hau egun galdurik dagoen harreman estuagoa erakusten du, Campbellrek dioenez <relics of past contacts which are no longer active> genituzke (Campbell 1985: 31).

5. Baztango hizkerarekin konpartitzen duen ele taldea

Hurrengo lerroetan dakargun hitz taldea zabalagoa izan daitekeela badakigu, esaterako Izetaren hiztegia (1996) hartuta, kopurua handituko litzateke, baina horietako batzuk eremu handiagokoak ere badira. Bestaldetik, Baztanen hizkerak bizitasun handiagoa du, eta gure eremuan zaila da zehaztea hitz horietako batzuk erabiltzen ziren lehen eta orain ez hizkuntzaren ahultzearengatik. Nolanahi dela ere, zerrendako hitz horiek guztiak erabiltzen dira Erroibarren, Esteribarren eta Baztanen. Kontuan har bedi Erroibarrek eta Esteribarrek muga guti konpartitzen dutela Baztanekin. Bazterreko bi herritatik -Eugitik eta Irigitik- hurbil daude, baina, urruntasuna dago eta, orografikoki ere Kintoren barrena joan behar da hara iristeko. Hala ere Baztangoekin beti izan da hartu-eman, gaueko lana eta artzantza aferen medioz.

Orografiari so egiten badiogu, ekialdetik mendebaldera hurrenkera hau segitzen dute ibarrok: Erroibar, Esteribar, Anue, Baztan. Honenbertzez, koherentea da inguruka dituen beste hizkerekin. Gisa honetan, eta dialektologian egin behar denez, ezaugarrien ponderazioz, eta konbinazioaz jakin ahal dugu gehiago euskalkiez, eta bereziki “nafarrera” deitzen dugun horren nondik-norakoan berri zehatzagoa izanen dugu. Hona konpartitzen duten hitz sorta:

- A: *alke, alkegabea, alatu, altxirre, andrerraie, animaleko, arakai, arlantsa, arruli, arto, arteka, artominten, atriye, atzapar, atzendu, aurride, auteman.*
- B: *bago, baitu, beoka, berantetsi, berdate, bertzenaz, besanga, besape, bilkorreztatu, birike, boneta, bizkarbesta, borobil.*
- D: *daldarike, daldara, defota, deskartzela 'zorroa', dilinden, donado.*
- E: *elezu, eleztei, erreindure, erdietsi, errebildure 'leche de oveja', espartin, estiketua, ezpore, ezta zeren.*
- F: *faranda, fier, frinketu, fullero.*
- G: *gaitxes, garagartzaro, gibelka, goibel, gorki.*
- I: *idorte, igen, igureia, ilurren, iretze, irrimurriz, irristeri, irringerri, itourren, izilari, iztizurri.*
- K: *kafi, kaleri, kanabite, kantoinke, karaka, karantsa, karraka, karrakaildu, kaskabile, katazka, katxeta, kazkarabar, kilike, kirikeka, krisketa, kofoin, kurrin, kuluxka.*
- L: *laketu, layatei, luzerna.*
- M: *maingi, manduli, matelezurko, mazteki, marrakuku, marrusketa, mugarriztetu.*
- N: *nastali, nasturi, neketan, nekez.*
- O: *ordainke, ordotsa.*
- P: *partzuer, pikon, piketu, pikero, pilotasoro, pipin, ponposa, purtizil, puzterka*
- S: *sañete, solas, soinke, solasaldi, soraio, sortetxe.*
- T: *talotxin, tarrapatata, teleka, tokil.*
- U: *urin, usmetu, useinke, usu, usuala, uzkur.*
- X: *xalo, xarpa, xaskito.*
- TX: *txingerra*
- Y: *yendaki, yinko-xakur, yoale.*
- Z: *zabar, zafra, zarreri, zanpa, zapadure, zarpail, zarpaildu, zato, zintz, zinger, zilo, zizteka, zola.*

6. Ekialderagoko haranekiko lotura: aezkera.

Ekialdetik hedaturiko ezaugarriak hego-nafarreran ageri direla erakutsi zigun Caminok (2003: 81); lexikoan ere nabari da eragin hau. Eta horren frogatzat hitz hauek ditugu, pare hauetatik eskuinaldekoak dagozkio Aezkoari eta Erroibarri:

Kattagorri/ urtxinx; azill/ azaro, ibar/ ugalde; ipuru/ orre; maingil/maingu (Erroibaren biak); *muñaka/ ukareñ, negar/ nigar, niar; responditu & errespondatu, tellatu/ teilatu & etxein, etxegain* erabiltzen da Aurizberrin; *tximika/ tximits; txintxare/ zizare, urri/ larraxken, atel/ atari, borta* eta x- ren osatutako aldaerak: *xai, xela, Xinkuenpasa* (arrastoak).

Baina, kideasunak nabarmenak diren arren, aldea ere nabaria da eta hori frogatu dugu hurrengo lerrootan Caminoren (1997: 597) glosategia parekatzearen ondoren, gure eremuan erabiltzen ez diren hitzak emanen ditugu, eta Aezkoan, ordea, ezagunak direnak:

- A: *Ablarte, abu, adukaldi, aerkiak, afer, aiar, aideska, aier, ailikari, ailingias, ailoba, aiots, airaxo, akeitu* ‘nekatu’, *albate, aldakan, aldero, aliko, alkizungarri, almadreina, alortza, altzo, altzinlarri, allara, alliko, amiña, amutxa, angabedura, antsa, antzatu, arabes & arabes ere* ‘ontsalaz’, *arakei, arka, armamil, armindirri & armindirri, arpatu, arroxki & arroxki, atorrasean, auli, artzanol, aulobio* ‘mailukia, marrubia’, *ausarki, auritu, auts*.
- B: *Bae, baia, bardin* ‘berdin’, *bearrikako, belakari, beloriko, bello, berekatu, berere, bertzeinatik, biarrazaldeko, biarriko, bilortze, bike, bilbe, bilortze, biltzurron, bizte, borrusta, bortzinda, bulargile*.
- D: *Datxikola, denge, desmandatu, ddunddur*.
- E: *Ebur, edazarki, egartxu, egitarle, egotzi, eguizian, eiar & eier, eilagende, eilalamia, eildu, eileti, eile, eiloba, ein ongi, einaztura, eino, eizina, ekestatu, elizari, eltseto, eluts, emaro-emaro, eneatu, enoiatu* ‘nekatu’, *enplima & enprima, entsuterre, erazarki, erdous, erkal, erman, erontsi, erribranes* ‘Erriberatarra joaten zena’, *errotazale, errixtratu, errostan, errularki, ertsitu, ertxeke, eslejiu, etxabin, etxabur, etxaperro, etxein* ‘etxegain’, *etxexki, etzontze, eundeino, exurroma, ezondu, ezontze*.
- F: *Fal-fal, falko, faltruka, famagarri, fantzale, farruska, fiara, firilli-faralla, friki-fraka, fiara, fil-fil, frutoska*.
- G: *Gala, gaoro, garaitxori, gazganza, galitx, ganbera, gaoro, garagarzaro, geben, geinas gein, gemen, gereta, gesaltan, gexto, gideil, gizonketari, goabete, goarteman, goartu, goatzearropa, gobre, goixtar, guarmendu*.
- I: *Ibilderia, idazkinde, igarritatu, igeile, iguitu, ilarrosi, ilingi, illuriko, imini, ingoitik, iolaterre, ione, iore, iragazi, irintan, italtzin, izarri*.
- J: *jake* ‘itxura on eta ederreko pertsona’, *jinestatu, jinetsi*.
- K: *kabrestu, kakaraziaz, kakarraldi, kantzola, kañoeta* ‘kanibeta, labana’, *kario, karrajo, karreo, kausten, kobre, koltxeila, komoski, kulka-kulka* ‘edatearen onomatopeia’, *kurtu*.
- L: *labrari, lasterreria, lazkadura, lazkatu* ‘ikaratu’, *lazo* ‘lasaia’, *lego, lepatxoki, lintsu, lixu, loilo, longaina, lotsagarri* ‘graduatzaila zentzua’, *lotsaldi* ‘ikaraldia’.
- LL: *llano* ‘lainoa’.
- M: *mandatuketari, mandreko, makolo, majato, maunkak, maxelki, maxtun, meaka, medianoki, mollarre, moimentura, momottu, monkak, montio, motigo, muilu* ‘artile opila’, *mumu ein*.
- N: *nasturia, naurtu*.
- O: *oetzki, oilalamia, oilkor, oinaztura, oindo, oiozki, olabai, onbor, orbat, oreitu, orounean, otsapaskan, otsosketan, ozidura*.
- P: *papatu, pasagarri, peina, paxa, pizukaldi, popa, pousu, progu, propiki, pukataro, puntuska, puntuska, puntxa*.
- R: *rafe, raso, rebokatu, ri-ra*.
- S: *sabe, saltarin, sardukaldi, seitsi, soinka, sostatu, soutsu, suber, suberketia, suber, subilaro*.

- T: *dailua, sega, otapurra, tarrea, teila-meila, tterreke-terreke, tilintan, tontotu* ‘haur hizkeran eseritzea’, *traste* ‘janzki, arropa’, *traxuan, triskun-traskun, tupin & ttupin*.
- TT: *ttak, ttak, ttak, ttarkala, tter-tter-tter, ttilko-ttalko, ttir-ttir-ttir, ttitta, ttottoriko, ttunttur*.
- TX: *txamarreta, txarrantxa, txikirrin, txortilo & txortilo, txusi* ‘itsusia’, *txutxurru*.
- TZ: *tzimelkurrin, tzimistari, tzokor, tzukatu, tzurripitaka, tzutzurru*.
- U: *ugaltaran* ‘ribera, orilla río’, *ugarre, umaztun, uratraio, urgune, urrikitu, urtebetaro*.
- X: *xakia, xakola, xaldegi, xamalko, xarraldi, xarreki, xarra, xas, xenebra, xo, xoitu, xokalari, xokazale, xosi, xutarri, xubra*.
- Y: *yesto*
- Z: *zai, zaloi, zaito, zangoxunta, zantzi, zare, zarri, zaitzi, zetako, zetaixo & zetaiztu, ziaurdi, zirein*. izaina ‘Sanguijuela’ *zizku, zoi, zopatu, zortziogei duro, zubar, zubeit*.

Hitz talde hau ikusirik, argi ageri da badagoela lexiko multzo bat Aezkoan arrunta dena eta ez Esteribar-Erroibar alderdian.

Zenbaketa egiten badugu, ikusten dugu glosategiak 460 hitzez osatua dagoela, eta haueetatik aurreko lerrootan idatzitakoak dira erabiltzen ez direnak, alegia, 342 hitz. Portzentaiaetan ikusten dugu %74’3 direla lexikoan ezberdinak direnak. Nolanahi dela ere, zerikusia dauka honek hiztegi bakoitzaren edukiarekin. Caminok berak (1997: 597) dioenez, hitz sorta berezi bat ‘eleen zerrenda bat, ez corpus sistematiko bat’ ekartzen du. Horrek adierazten du hitz berezienak edo ohargarrienak hartu dituela, behar bada beste hiztegi bilduma bat hartuko bagenu, esaterako, Cabodevillarena (1991), ziurrenik, bertze ondorio bat edukiko genuke, errealitatearen beste ikuspegi bat izanen litzateke, zeinekin alderatzen den, hor baita gakoa.

Caminok, aezkeraren hizkuntzaren atal guztiak aztertu ondoren horrela zioen:

“Bonaparteren eta gure datuetan oinarriturik, aezkerako eta goi-nafarrerazko datuak alderatu ditugu (Elkanoko nahiz Aezkoako XIX.eko datuak, eta Aezkoako eta Mezquirizko XX.ekoak); emaitzetan bi hizkeren arteko batasuna nabarmen gelditu da. Alderatutako 1181 hitzetarik, 1046 berdinak atera zaizkigu (%88’57), 86 desberdinak (%7’28) eta 49 kasutan alderaketak arazoa ageri zuen (%4’14)” (I. Camino, 1997: 260).

Guk, ordea, desberdintasun nahiko aurkitu dugu, Aezkoako euskara lexikoan aldentzen da zerbait Erroibarkotik, mintzo batetik bertzera jauzia nabarmentzen da. Gure ustez, etxe-izenekin bezala, lexikoan ere aldea dago, Caminok berak (1997:109) zioenez etxe-izenen erreferentzia eginez: “Aezkoakoen desberdin xamararak dira”. Izan ere, glosategiko hitz horiek guztiak aetzen ahotik bilduak dira eta beraz gaurko euskararenak; eta horietako gehienak Erroibarren ezezagunak direla erran dezakegu. Gure ustez, Aezkoak ekialdeko eta iparraldeko eragina jasaten du

indar handiagoz, nortasun berezia emanez eta aipatutako lexiko bilduma hauetan ere nabari da hau.

Hurrengo lerrootan bertze alderaketa bat egin dugu; Etxaideren (1989) “El euskera en Navarra” liburuan oinarriturik, hurbileko bi ibarrak hartu ditugu eta ezberdintzen diren hitzak parekatu. Ezkerraldean Aezkoakoak daude eta eskuinaldean Erroibarkoak, zenbakiak liburuko zenbaketari dagozkio:

3. zilarra| zilerra, 4. burdina| burrina, 5. airegaisto| iñasture 7. asauntsa, asotsa| ortzantzza, 8. auria| euria, 9. txixarre| txixorra, 10. intza | izotza, 11. isotza, lantxurda | izotza, 38. azaroa| lastalla, 38. azaroa| lastalla, 47. iyautre, igotre | ñutre, subilaro | gabona, 51. naurtu | negurtu, 54. iluntzean | illunabarrean, 56. axuina | uxune, 62. matsoko | morkotsa, 64. ellorria | elorria, 66. matxutxa | martoxa, 67. mailubia| maruri (nik ezarria), 68. ezkurra| babatxa, 69. etxagurra | txagurra, 71. sario | saroi, pentze, 73. erein | ereki, 75. arrea, arraina | amorraia, 86. arraiua | sagua, 91. gorputza | korputze, 97. asantsa | arroitu, 100. atson, urrin | urrine, 107. giltzurriak | gerruntzeak, 112. nitarea | dedalea, 124. zenborona | gaztanbera, rekesona, 127. otron | bazkari, 132. pixa | pixa, gernue, 137. arrostia | arrausia, 141. egitea | igitaya, 142. giderra | kiderra, 143. kamibita | nabal, 148. kuraxiak | kurixak, 153. kedarrea | kedarra, 161. ontasun | ondasun, 162. eskuarra | eskupena, 164. jangoikoa | jaungoikoa, 180. suya | subia, 188. emazteki | mazte, 190. artzei| artzea, 191. aurtzeia | aurtzea, 207. ortoxik | urtuxi, 219. gen| emen, 221. barneko | barreneko. 225. iyan 7 iyen, 227. ideki, ereki | ereki, 237 idatzarri, iratzarri| iretzarri, 258. bezanbat | adina, 260. bialdu | igorri, 262. jork | niok, 276. amirur | amiru, 277. amalaur | amalu, 287. egun | eun, 292. bakotxindako | baka-rrendako, 294. bilatuko | bilatiko, 295. fan | joan, 297. gau edo gura | au edo au, 298. oraartio | oraiartio, 299 ardura | maiz, 300. baya, baña | baña.

Zenbaketa egiten badugu ikusten dugu 301 hitzetarik, 66 desberdinak direla, osotara, %21'9; portzentaiak, bistan denez, nabarmen jaitsi dira. Dena den, kontuan hartu behar da zer den desberdin. Atal honetan sartzen baitira aldaera fonetikoak ere, gero lexikalizatu direnak, ez lexia desberdinak. Portzentaiak ikusiz, Caminok ateratzen dituenetara gehiago hurbiltzen gara, baina, hala ere aldea handiagoa da honetan, berak %7'2 ateratzen baitzuen. Argi dago erabilitako hitz bildumen arabera ondorio ezberdinak aterako direla, eta nolnahi dela ere, bada jauzi lexikal bat bi ibar hauen eta Aezkoaren artean.

Jauzi hau beste lan batzuetan ere frogatu dugu, gizataldeen arteko hartu-emantetan edo harreman ezaren arabera moldatzen baitira, hein batean bederen hizkerak. Horrela, Erroibarko XVII. eta XVIII. mendeetako dokumentuetako onomastika aztertzean (ik. Ibarra 2003), Aezkoako herrien izenak -gero abizen bilakatu direnak-gutxi agertzen dira, bi ibar hauen arteko ezkontideen harremanak ere historikoki urriak izan dira. Artzibarkoenak, ordea, maiztasun anitzez handiagoa dute.

Caminok (2003), urte batzuk beranduago burututako beste lan batzuetan hego-nafarreraren egituran maisuki sakontzen du aezkera ekialdeko hego-nafarreraren bar-

nean kokatuz, Esteribar-Erroibar erdialdekoan utzirik, nolabait jauzi lektal hau mape-tan islatuz, baita hitzetan ere, Aezkoari buruz horrelaxe dio “Nafarroa Garaiko bazte-rrean egoteak, Nafarroa Beherean ondoan egoteak eta Pirinioetako hizkera berezien ondoan egoteak nortasuna ematen diotela Aezkoako euskarari” (Camino 2003a: 463)

Nolanahi dela ere, errealitateari so egiteko modu bat da hau, hizkera batek sail-kapen bat baino gehiago onar baidezake. Eta beste aldetik, badakigu dialektoen errealitatea ez dela isomorfikoa eta hizkuntzaren atal batzuetan besteetan baino ki-detasun gehiago aurki daitezkeela, dialektologian horrelakoak ikusten ohitura dugu.

7. Ondorioak

Konplexua da hizkuntzaren erdigunean dagoen azpidialekto baten alderdi lexikoa aztertzea. Ere mu honetako euskara koherentea da kokapen geolinguistikoarekin, hego nafarreraren berezkoak diren hitz andana erakusten du, dudarik gabe; era bere-an, Nafarroa Behereko eragina nabarmena da bere lexian, bestetik, ekialdeko ezaug-arri nahiko biltzen ditu, nahiz ondoko aezkeratik aldentzen den lexiko alorrean; erabilitako hitz bildumen arabera, portzentai ezberdinak erakutsiz. Bestaldetik, baz-tanerekin hainbat ezaugarri lexiko konpartitzen du. Azkenik, frantsesa edo biarne-saren eragina ere ageri da.

Bibliografia

- Aitchison, J. (1981), *Language change: progress or decay*, Cambridge University Press, Londres.
[Trad. Cast.: *El cambio en las lenguas: ¿progreso o decadencia?*, version española de Ladislao Castro y Vicente Forcadell, Ariel, Barcelona, 1993.]
- Appel, R. & Musysken, P. (1996), *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Ariel Lingüística.
- Artola, A. (2004), *Hegoaldeko Goi-Nafarrera, Artzibarko aldaera, Hiztegia*, Hiria.
- Azkue, R.M. (1969), *Diccionario vasco-español-francés*, Biblioteca de la Gran Enciclopedia vasca.
- Cabodevilla, J. (1991), *Aetzen uskara*, Nafarroako Gobernua, Lehendakaritza Departamentua.
- Camino, I. (1997), *Aezkoako euskararen azterketa dialektologikoa*, Nafarroako Gobernua, Hez-kuntza eta Kultura Departamentua.
- (2003a), “Hego-nafarreraren egituraz”, *FLV*94, 429-468.
- (2003b), *Hego-nafarrerera*, Nafarroako Gobernua, Hezkuntza Departamentua.
- (2004), “Nafarroa Behereko euskara”, *FLV*, 97, 445-486.
- Campbell, L. (1985), “Areal linguistics and its implications for historical linguistics”, in: J. Fisiak (arg.), *Proceedings of the Sixth International Conference of historical linguistics*, Benja-mins, Amsterdam, 25-51.
- Chambers, J.K.; Trudgill, P. (1980), *Dialectology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Etxaide, A. (1984), *Erizkizundi Irukoitza*, Iker-3, Euskaltzaindia, Bilbo.
- (1989), *El euskera en Navarra (1965-1967)*, Eusko Ikaskuntza (= Hizkuntza eta Literatura, 8. zb.), Donostia.

- Ibarra, O. (1991), “Mezkirizko toponimiaz”, *FLV*, 58, 301-357.
 — (1996), “Erroibarko lexikoaren gainean”, *Euskera*, 41-3, 929-973.
 — (1997), “Erroko testu argitaragabe bat eta beste batzuen iruzkina”, 75 zbk., 265-282.
 — (2000), *Erroibarko eta Esteribarko hizkera*, Nafarroako Unibertsitate Publikoa, Nafarroa.
 — (2003), “Erroibarko onomastikaz ohar batzuk”, *Huarte de San Juan*, 6, 23-46.
 Intza, D. (1927), “Esaera-zarrak”, *Euskera*, 1926, 5-16, *Euskera*, 1927, 146-149, *Euskera*, 1928, 228-236.
 — (1960), “Nafarro’ak Erizkizundiari erantzun diona (Yarraipena)”, *Euskera*, 2. edizioa 5, 35-58.
 Iribarren, J.M. (1997), *Vocabulario navarro*, Ed. Diario de Navarra.
 Izeta, M. (1996), *Baztango Hiztegia*, Nafarroako Gobernua.
 Swadesh, W. (1956), “Perspectives and Problems of Amerindian. Comparative Linguistics”, *Word*, 306-332.

Laburdurak

OEH: Orotariko Euskal Hiztegia.