

Número 7 *Zenbakia*

2004

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 7 *Zenbakia*
2004



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

Armando López Castro <i>Antonio Machado y la tradición del haikú</i>	9
Consuelo Barrera García <i>Fantasia, onirismo y muerte en las novelas de Espido Freire</i>	21
Thomas R. Franz; Emilia Alonso Marks; Esperanza Zamora-Lara <i>Sociedades en transformación/dialectos en flux: Dinamismo en “La Reina del Sur” de Arturo Pérez-Reverte</i>	59
M ^a Jesús Goikoetxea Tabar <i>Apuntes sobre los libros de texto en la enseñanza de la Lengua en Educación Primaria</i>	73
Amparo Lázaro Ibarrola <i>La forma ‘is’ y la transferencia sintáctica en la adquisición del inglés por niños bilingües (euskera-castellano)</i>	87
Rosa Fontal <i>Content and Language Integrated Learning Approach: Learning Science through English</i>	99
Juan Karlos Lopez-Mugartza <i>Altsasuko Dermu toponimoa hizkuntz komunitate eleanitz baten lekuko</i>	111

Reseña

Eduardo Mateo Gambarte Bernard Sicot, <i>Ecos del exilio. 13 poetas hispanomexicanos. Antología</i>	123
--	-----

Estudios

Antonio Machado y la tradición del haikú

Armando López Castro*

El poema breve, escribió Poe, es el determinante de la modernidad. Las formas breves más conocidas en las literaturas occidentales, la sentencia, el aforismo, el epigrama, el fragmento, tienen siempre algo que ver con una actitud reflexiva de la experiencia interior, mientras en las orientales el tanka y el haikú ofrecen una percepción directa de los fenómenos sin ninguna dimensión metafísica. Fue esta experiencia del ser del mundo, basada en el budismo Zen, que más que una filosofía es una actitud vital que tiene su fundamento en la vivencia del instante, la que atrajo la atención de los autores occidentales por los géneros literarios japoneses desde finales del siglo XIX, sobre todo por el haikú, que en Japón alcanza su punto culminante en los siglos XVII y XVIII, y cuyos rasgos de concreción, situación única y simultaneidad, además de la estructura tripartita con esquema métrico (17 sílabas: 5/7/5), y de los recursos expresivos de brevedad y sugerencia, crearon una fascinación en los lectores, permitiéndoles una libertad para insertar estos objetos en relaciones más amplias. De los dos canales más importantes de difusión del haikú, el de los impresionistas franceses, representados sobre todo por Pierre Loti y Judith Gautier, que publica la antología de *Poèmes de la libellule* (1884), serie de poemas japoneses traducidos al francés, y el de los imaginistas angloamericanos, a los que pertenecen Ezra Pound y Williams Carlos Williams, fue sin duda el primero el más utilizado por nuestros modernistas. A partir de 1900, autores como Gómez Carrillo, Díez-Canedo y los hermanos Machado mostraron su predilección por el haikú, especialmente el primero, corresponsal de *El Liberal* en París y director de *El Nuevo Mercurio*, donde publicó el artículo “El sentimiento poético japonés”, en el que compara el haikú con los cantares populares españoles, señalando que lo que le interesa al poeta japonés es “sugerir o evocar mucho con pocas palabras”, rasgos acordes con lo que va a ser la poética machadiana. El

* Universidad de León.

hecho de que Gómez Carrillo aparezca en París con Antonio Machado en 1889, y más tarde en la primavera de 1902, da a entender que la lectura y asimilación que Machado hace de los poemas japoneses, debido a su semejanza con los cantares tradicionales andaluces, es anterior a la composición de las primeras *Soledades* (1899-1902)¹.

Antes de empezar con la indagación lineal del haikú en la poesía de Machado, conviene recordar los resortes íntimos de una poética distante y ajena a nuestra tradición. Dentro del rigor compositivo oriental, donde la busca más difícil es siempre la de la simplicidad, habría que tener en cuenta algunos ejemplos notables de esta pobreza sobreabundante, donde lo voluntario siempre estorba y ha de ir lentamente anonadándose. Históricamente, el haikú surge al final de la época Muromachi (1393-1573), en las obras de dos sacerdotes, uno budista, Yamasaki Sookan (1465-1553), y el otro sintoísta, Arakida Moritake (1473-1549). Durante esta primera etapa de aprendizaje, el haikú se reduce a un brillante juego de ingenio en el que falta la naturaleza profunda de las cosas. Muestra de esa poesía ingeniosa es el siguiente haikú de Moritake:

Flores caídas
retornan a la rama.
¡Es una mariposa!

La vuelta de la flor caída a la rama en forma de mariposa es una manera de vivificar lo que está muerto. A ella aludirá Juan José Tablada en su haikú *Mariposa nocturna* (“Devuelve a la desnuda rama, / nocturna mariposa, / las hojas secas de tus alas”). La mariposa como símbolo del renacimiento tiene aquí el valor de una transformación progresiva, pues lleva de la separación a la unidad.

Con Matsuo Bashoo (1644-1694), el haikú alcanza su madurez poética, convirtiéndose en expresión del *satori* o iluminación, que es una contemplación del ser, y aspirando a abarcar la totalidad del momento, con lo cual queda excluido de cualquier tipo de reflexión (“Haikú es simplemente lo que está ocurriendo en este sitio, en este momento”, dice Bashoo). Debido a su sencillez y falta de retórica, el haikú se libera de los límites del lenguaje para señalar la desnudez del silencio. Así lo vemos en uno de los más conocidos:

1. Respecto a la recepción del haikú en España, conviene destacar los estudios de P. Aullón de Haro (1985): *El jaiku en España. La delimitación de un componente de la poética de la modernidad*, Madrid, Playor; y O. Paz (1983): “La tradición del haikú”, en *Los signos en rotación y otros ensayos*, Madrid, Alianza, pp. 237-252. Por lo que se refiere a la confusión terminológica del término *haiku*, que nos ha llegado por vía francesa y anglosajona, véase el estudio de D. Keene (1956): *La literatura japonesa*, México, FCE, p. 8. Sobre el haikú, su técnica y sus fuentes espirituales, véase la obra que, en cuatro volúmenes, ha dedicado R.H. Blyth (1951): al tema *Haiku*, Tokyo, Hokuseido.

Un viejo estanque;
al zambullirse una rana,
ruido de agua.

Este haikú, compuesto en 1686, muestra un agudo contraste entre la composición inconsciente de los dos últimos versos y la madura deliberación del primero (“Este es mi poema de despedida, puesto que he hecho mi propio estilo con este verso. Desde entonces he hecho miles de versos, todos con esta actitud”, dice el poeta poco antes de morir), entre la tranquilidad del viejo estanque durante el otoño y el ruido fugaz de la rana que rompe esa tranquilidad en la estación primaveral, entre el cambio y la permanencia. La imagen visual, el ruido del agua salpicando, para captar el momento de la verdad, hace de este haikú uno de los mejores ejemplos de iluminación².

Después de Bashoo, el haikú experimentó cierta decadencia, hasta que, a mediados del siglo XVIII, dos grandes renovadores, Yosa Buson (1716-1783), con su impresionismo formal, y Kobayashi Issa (1763-1828), con su compasión por lo diminuto, le devuelven su antiguo esplendor. A esta misma época pertenece Oshima Ryata (1718-1787), sucesor de Bashoo, que nos ha dejado este admirable haikú:

No hablan palabra
el anfitrión, el huésped
y el crisantemo.

La invitación al silencio, que es una suspensión del ánimo, revela que no hay oposición entre silencio y palabra, sino que los dos elementos tienen que estar presentes en la composición poética. Además, el crisantemo (*kiku*) evoca por homofonía la palabra *kiku-ri* (audición de la verdad), con lo que se convierte en mediador entre el cielo y la tierra, en símbolo de totalidad, condición a la que aspira el silencio.

Después de un contacto inicial con la tradición folklórica y de su relación con el movimiento simbolista de finales del siglo XIX, dentro del cual comienza a formarse su lírica, Antonio Machado experimentó la revelación de lo que hasta entonces había venido buscando: la integración de los cantares tradicionales andaluces con las nuevas formas de vanguardia, entre ellas los poemas japoneses, que le permitían sugerir o evocar mucho con pocas palabras. Como es sabido, la etapa modernista de Machado, la anterior a 1907, corresponde a un momento de formación donde el poeta intenta encontrar una forma expresiva adecuada a su interioridad. La voluntad de de-

2. Sobre el parentesco interno que el Budismo Zen tiene con estructuras del pensamiento cristiano, véase el estudio de D.T. Suzuki (1975): *Budismo Zen*, Bilbao, Mensajero. En cuanto a las interpretaciones de este famoso haikú, tengo en cuenta el estudio de F. Rodríguez-Izquierdo (1972): *El haiku japonés*, Madrid, Fundación Juan March / Guadarrama, pp. 77-81; y la traducción que O. Paz hace de Matsuo Bashoo (1981): *Sendas de Oku*, Barcelona, Seix Barral. Respecto a la resonancia de este haikú en la literatura española de la época, véase el artículo de E.S. Speratti Piñero (enero-marzo 1958): “Valle-Inclán y un Hai-ku de Basho”, en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, Año XII, n. 1, pp. 60-61.

puración de los poemas y el afán de selección de los mismos, pues algunos de los poemas de *Soledades* (1903) no aparecen en *Soledades, galerías. Otros poemas* (1907) ni en *Poesías completas* (1917), revelan no sólo un alejamiento del modernismo más superficial y brillante, confirmado por el prólogo de las *Obras completas* de 1917 (“Pensaba yo que el elemento poético no era la palabra por su valor fónico, ni el color, ni la línea, ni un complejo de sensaciones, sino una honda palpitación del espíritu; lo que pone el alma, si es que algo pone, o lo que dice, si es que algo dice, con voz propia, en respuesta animada al contacto del mundo. Y aun pensaba que el hombre puede sorprender algunas palabras de un íntimo diálogo, distinguiendo la voz viva de los ecos inertes; que puede también, mirando hacia dentro, vislumbrar las ideas cordiales, los universales del sentimiento”), donde se percibe un modernismo contagiado de intimismo, sino también el desplazamiento hacia una meditación sobre la existencia cotidiana, un diálogo íntimo con las cosas, donde el primado del sentimiento revela el fracaso de la razón. En su deseo de dejarse guiar por la luz del corazón, Machado parece despreciar lo exterior para alcanzar la verdad íntima. También Bashoo habla de que hay que seguir “la naturalidad que procede del corazón”, de modo que esta emoción compartida se hace vislumbre de totalidad³.

En la adaptación del haikú al cantar tradicional andaluz, Machado prescinde del exotismo oriental e incorpora la brevedad sentenciosa de la copla popular, tan próxima a la reticencia japonesa, procurando evitar la acumulación verbal y haciendo hablar a la soledad humana en la propia soledad de las palabras. El hecho de combinar dos tradiciones distintas, pues la seguidilla se nutre de la tradición folklórica y el haikú posee una estética refinada, hace que las posibilidades de combinación sean múltiples, desde la simple glosa del cantar japonés hasta la asimilación de la imagen deslumbrante, pasando por la estructura interna dual y el final de obra abierta, de modo que, en ese proceso de adaptación, resulta a veces difícil deslindar lo que es simple material de acarreo de lo que es pura invención. Por eso aquí, debido a los límites de este ensayo, nos detendremos tan sólo en aquellos poemas machadianos que ofrecen una mayor proximidad con el modelo oriental. Comenzando por la segunda edición de *Soledades* (1907), y en concreto por la parte adicionada respecto a la de 1903, encontramos ya esta sorprendente analogía

<p>Silencio. El canto de la cigarra taladra la roca.</p>	<p>Dentro de un olmo sonaba la sempiterna tijera de la cigarra cantora, el monorritmo jovial, entre metal y madera que es la canción estival.</p>
--	---

3. El intimismo de Machado, que encuentra su expresión en la adecuación entre la sencillez de la palabra y la profundidad de la vivencia poética, ha sido estudiado por M. Rodríguez (1998): *El intimismo en Antonio Machado*, Madrid, Visor. En cuanto al trabajo del corazón, que es pensamiento imaginativo, véase el ensayo de J. Hillman (1999): *El pensamiento del corazón*, Madrid, Siruela. El misterio del haikú se enmarca en el centro del corazón, con una luz tamizada que viene de su interior.

En el haikú de Bashoo, cuyas circunstancias él mismo explica (“El bello lugar estaba en silencio y calma; mi corazón se hallaba reposado. Yo era consciente sólo de esto”), lo eterno y lo fugaz están captados en una sola dimensión acústica (“penetra”), forma de presente que, al ser común con el infinitivo en la lengua japonesa, se reviste de impersonalidad. El silencio que abre el poema, y que a la vez lo nutre, nos libera de lo obvio (“El canto de la cigarra”), remitiéndonos a lo que le falta a la palabra, a su resto disonante. Por el contrario, el fragmento de Machado, al aparecer inserto dentro del fondo melancólico del poema XIII, pierde su entidad autónoma en beneficio de la triste meditación que siente el hablante. Además, la sensación de monotonía del canto de la cigarra, visible en los sintagmas “sempiterna tijera”, “monorritmo jovial”, “metal y madera”, contribuye a un efecto de redundancia, corroborado por “la canción estival”, pues “cigarra” connota ya verano. Frente a la excedencia verbal del canto de la cigarra y su monótono discurrir, el haikú de Bashoo deja ver, en su concisión esencial, la simplicidad del silencio extremo⁴.

En la cultura vienesa de comienzos del siglo XX, la vía zen es objeto de nostalgia, de superación del nihilismo, de reflexión sobre el lenguaje. Desde que el agotamiento de los lenguajes quedó fijado en la *Carta de Lord Chandos* (1902), de Hugo von Hofmannsthal, la escritura aparece necesariamente envuelta por lo indecible. En una anotación de 1931, Wittgenstein escribe: “Lo inefable (aquello que me parece misterioso y que no me atrevo a expresar) proporciona quizás el trasfondo sobre el cual adquiere significado lo que yo pudiera expresar”. Este fondo de lo no dicho, en el cual se inscriben los fragmentos del *Tractatus* y los *Lieder* de Mahler, Berg y Webern, donde los textos chinos cumplen una función esencial, es un mundo abierto, en expansión, que se trasciende en la dimensión de lo posible. Esta intuición de lo inacabado, en que la experiencia es superior al pensamiento y a la palabra, deja ver el fondo de silencio que lo constituye. La relación entre palabra y silencio, así como entre dibujo y vacío o entre sonido y pausa, es comparable a la espera sin intención de la poesía zen. La atracción que los poetas europeos de estos años sintieron por la brevedad y sencillez del haikú responde al objetivo de disminuir la intención para percibir la totalidad del momento. En la composición del haikú, el fondo silencioso de cada palabra, las pausas que las distinguen, el vacío desde el que se expresan, cuentan más que su efímera singularidad, por eso la voz ha de quedar limpia, si intención, tensa hacia lo imposible. Algo de esta indeterminable ausencia, de su ruptura en el lenguaje, ha quedado en este ingenioso haikú, glosado más tarde por Machado:

4. El silencio extremo o primordial alude a una ausencia originaria, que impide al hombre sentirse totalizado. Sobre él ha hablado S. Kovadloff (1993): en su estudio, *El silencio primordial*, Buenos Aires, Emecé Editores. También Fernando R. de la Flor (1997): enmarca el haikú en la llamada “retórica del silencio”, en *Biblioclismo. Por una práctica de la lecto-escritura*, Valladolid, Junta de Castilla y León, pp. 159-167. En cuanto a la comparación entre ambos poemas, tengo en cuenta el artículo de Ricardo de la Fuente Ballesteros (1990): “El haiku en Antonio Machado”, en *Antonio Machado, hoy*, Sevilla, Alfar, vol. II, pp. 393-403.

Sokán

Luna de estío:
si le pones un mango
¡un abanico!

Revon

A la lune, un manche
Si l'on appliquait, le bel
Eventail!

Machado

A una japonesa
le dijo Sokán:
con la blanca luna
te abanicarás,
con la blanca luna,
a orillas del mar.

El poema de Machado pertenece a *Nuevas canciones* (1924), libro que, si bien no comporta ningún cambio abrupto respecto a *Campos de Castilla*, sí se decanta claramente por el poema breve, por la forma de la canción popular, donde la voz irrumpe en busca de su originaria presencia. Esta es la razón por la que tanto el poema de Sokán como la versión de Revon parecen más desnudos que la composición machadiana, pues en ésta interviene la reiteración paralelística de la canción tradicional (“con la blanca luna”). Lo importante en los tres poemas, más allá de esencializaciones o redundancias, es la irrupción de la voz, su presencia en el poema, que le proporciona el medio para manifestarse. Al añadir el metro de los cantares andaluces al esquema silábico del haikú japonés, lo que hace Machado es incorporar una sensibilidad culta, refinada, al mundo de la tradición folklórica, ajeno al exotismo oriental. De esta manera, la experiencia del haikú, que en su brevedad ayuda a enraizar con la tradición popular, responde a la necesidad de integrar dos formas autónomas en una síntesis superior. En ambos casos, debido a la tensión de su discurso, el haikú y la copla popular se articulan en el límite del lenguaje, en el ámbito de lo posible⁵.

A veces la imitación no es tan directa, pero la realidad última a la que apunta el lenguaje es la misma. Tal sucede con estos dos poemas:

Un relámpago	¡Sólo tu figura,
y el grito de la garza,	como una centella blanca,
hondo en lo oscuro.	en mi noche oscura!

Bashoo decía que un buen haikú debe revelar sólo el setenta u ochenta por ciento del objeto, y si todavía revela menos será inmortal. En general, supone un encuentro de dos realidades distintas, por eso se presenta como una aventura que va de lo cotidiano a lo fantástico. La asociación simbólica de lo superior (“relámpago”) y lo inferior (“garza”) en la noche fecundante revela la fusión de dos realidades distintas,

5. Para la búsqueda de la vena popular en el período de *Nuevas canciones* (1917-1930), que remite la escritura de Machado a la concisión del haikú, véase el ensayo de Luis Antonio de Villena (abril-septiembre 1973): “Del *haiku*, sus seducciones y tres poetas de lengua española”, en *Problema*, IV, 1-2, pp. 143-174. En cuanto a la reminiscencia del haikú de Sokán en la poesía de Machado, a través de la versión de Revon, ya fue apuntada por E. Díez-Canedo en su artículo, “Antonio Machado, poeta japonés”, publicado en *El Sol* (Madrid, 20 de junio de 1924), y recogido en *Antonio Machado*, edición de R. Gullón y Allen W. Phillips, Madrid, Taurus, 1973, pp. 301-363.

la vida y la muerte, en el instante del poema. En el poema de Machado, que figura como una de las “Canciones a Guiomar” dentro del *Cancionero apócrifo* (1928-1936) y llega a ser un buen haikú a pesar del término expreso de la comparación, todo es más personal y la marca subjetiva de la exclamación apunta a una experiencia erótica poéticamente evocada. En ambos poemas, la irrupción súbita del “relámpago” y la “centella” alude al poema como lugar de la fulgurante aparición de la palabra, a la inminencia de su repentina aparición⁶.

La visión intuitiva del haikú, próxima a la técnica impresionista del simbolismo europeo, sirvió a Machado, en un momento de juegos vanguardistas, para fundir dos sensibilidades distintas, la poesía japonesa y el cantar andaluz, tarea en la que le había precedido Bécquer, al articular en sus *Rimas* la copla popular andaluza con el *lied* germánico. Los tres ejemplos machadianos no sólo muestran una lectura de los poemas japoneses en antologías francesas, pues durante esos años el poeta sevillano estaba preparando sus oposiciones a cátedra de francés, sino también su fidelidad al espíritu del haikú a lo largo de su trayectoria poética. Dicha fidelidad es la que nos lleva a establecer una *poética* del haikú a partir de unos rasgos específicos, que permiten comprobar si nos hallamos o no ante esa “estética de lo incompleto”, de lo indeterminado, aunque resulte difícil detectar su procedencia. Podríamos reducirlos a cuatro:

- 1) *Instantaneidad*. El haikú aspira a captar el momento, el aquí y el ahora (“Haikú es simplemente lo que está ocurriendo en este sitio, en este momento”, dice Bashoo), y utiliza el instante para alcanzar la eternidad.
- 2) *Apertura*. Gracias a su brevedad, el haikú está dotado de un gran poder de sugerencia, que invita a que el lector lo complete.
- 3) *Dualidad*. En su estructura, el haikú consta de dos partes: Descripción en los dos primeros versos y suspensión en el tercero, que se distingue de los anteriores por la fuerte pausa o palabra cortante (*kireji*).
- 4) *Concentración*. En su desnudez, el haikú aspira a expresar lo inexpresable, de ahí que se muestre como una poesía libre de artificios retóricos, predominando el estilo nominal, pero llena de sensaciones.

Teniendo en cuenta que, en su brevedad constitutiva, el haikú se construye en torno a la evocación de estados de ánimo y que el lenguaje emerge en él con absoluta claridad, sería posible aislar ciertos poemas machadianos, en que la palabra, a la vez vaga y precisa, tiende a hacer presente lo no dicho y se distingue por su modo insinuante de decir. Un primer ejemplo lo encontramos en la parte añadida de *Soledades* (1907), donde aparece el siguiente poema sin título:

6. El instante poético a que se reduce el haikú tiene mucho que ver con la situación de inminencia que define lo poético, donde lo que va a manifestarse se percibe antes que su propia manifestación. A esta manifestación del poema como enigma, como objeto irradiante, alude A. Sánchez Robayna (1996): *La inminencia (Diarios, 1980-1995)*, Madrid, FCE. En cuanto a la inmediatez del haikú, que aspira a captar lo eterno en el instante poético, disolviendo los límites entre el sujeto y el objeto, véase el artículo de Ana M^a Pérez Cañamares (marzo 2001): “Una pura actualidad del siempre: el haiku”, *Babab*, n. 7, pp. 1-11.

¡De amarillo calabaza,
en el azul, cómo sube
la luna sobre la palza!

Este poema, que recuerda uno de los últimos haikús de Shiki (1867-1902) antes de morir, se basa en la técnica impresionista, que sugiere estados de ánimo sin manifestarlos de forma expresa. La división del poema en dos mitades a partir de la pausa del segundo verso, una primera pictórica (“amarillo calabaza”) y una segunda simbólica (“la luna”), permite asociar sintácticamente ambos símbolos dentro de un mismo proceso fecundante, lo cual viene subrayado gráficamente por la exclamación. Lo solar y lo femenino, lo activo y lo pasivo, se funden en el azul, expresión de lo absoluto ya desde Novalis.

El segundo ejemplo aparece en la sección “Apunte de sierra”, no incluida en la primera edición de *Campos de Castilla* (1912), en donde paisaje y sentimiento son una misma cosa, según comenta Azorín, sino en la de 1917, en la que encontramos un tipo de poesía aforística, epigramática, donde el sentimiento tiende a alcanzar la verdad del pensamiento. De esta serie de haikús enlazados, que se graban en la mente del lector por su sobriedad, podríamos destacar esta breve estampa, producto de una experiencia profundizada:

¡A la luna clara,
Guadarrama pule
las uñas de piedra!

En el prólogo a la segunda edición de *Campos de Castilla* (1917), al intentar hacer un balance de su aventura poética, escribe Machado: “Somos víctimas –pensaba yo– de un doble espejismo. Si miramos afuera y procuramos penetrar en las cosas, nuestro mundo externo pierde en solidez, y acaba por disipárenos cuando llegamos a creer que no existe por sí mismo sino por nosotros. Pero si, convencidos de la íntima realidad, miramos adentro, entonces todo nos parece venir de fuera, y es nuestro mundo interior, nosotros mismos, lo que se desvanece”. En este poema se ha superado ya todo solipsismo, que es la dimensión negativa del idealismo subjetivista, y lo que se describe es una impresión paisajística de afuera hacia adentro, desde la conciencia que lo envuelve todo y en donde la representación parece realidad. Bajo el claro de luna, de raíz romántica, la realidad ensancha sus límites y la unión de imágenes dispares reduce el poema, como en el haikú, a una exclamación, a un suspiro, a un dolor hecho piedra, que permanece fijado para siempre en la forma verbal (“pule”). Se trata de un poema llevado al límite: a la evocación de un paisaje fijado en la memoria en el que se deja ver un peculiar estado de alma. Un dentro suyo que, en su imaginación, parece esconder una esperanza de amor que el viajero siempre lleva consigo⁷.

7. En las dos últimas series de poemas con que se cierra *Campos de Castilla* (1912), así como en los poemas incorporados en la edición de 1917, encontramos ya un tipo de poesía distinto, aforística, epigramática,

El tercer ejemplo lo hallamos dentro de la serie “Canciones”, de *Nuevas canciones*, que es donde se da una mayor coincidencia entre la tradición del haikú y la poesía popular española. Es precisamente dentro de esta fusión como hay que entender el siguiente cantar:

Junto al agua negra.
Olor de jazmines.
Noche malagueña.

La maestría expresiva de esta *soleá*, ya advertida por Cernuda, consiste en capturar una sensación de recuerdo imperecedero. El corte o enfrentamiento entre los dos primeros versos y el tercero, entre el contenido simbólico y el marco andaluz, esconde la unidad profunda de la imaginación creadora, que trata siempre de sobrepasar la realidad. En función de la imagen dominante (“el agua *negra*”), que representa la ensoñación de la muerte, hay que entender la asociación simbólica de lo inmortal (“mar”) y lo efímero (“jazmines”), dentro de un ambiente geográfico preciso (“malagueña”). Aquí, en el instante poético, el agua nocturna de la inmensidad marina materializa el recuerdo de una infancia lejana, irremediabilmente perdida. ¿Acaso no puede el deseo encarnarse en un perfume, en un sonido?

Por último, entre las poesías de la guerra, publicadas en periódicos o revistas desde octubre de 1936 a octubre de 1937 y que no hay que separar de los escritos en prosa durante esos años, encontramos una seguidilla, que expresa el dolor de la separación amorosa:

En aquella piedra...
(¡tierras de la luna!)
¿nadie lo recuerda?

La guerra ha introducido un corte entre el pasado y el presente, el recuerdo y la evocación. El hablante quiere hacer partícipe al lector de ese recuerdo, por eso introduce su punto de vista mediante la ruptura lingüística del paréntesis, matizado además con la marca subjetiva de la exclamación, “(¡tierras de la luna!)”, complicidad a la que contribuye tanto la insólita alianza de la dureza de la piedra y la ensoñación de la luna como la respuesta afirmativa de la interrogación retórica (“¿nadie lo recuerda?”), todo ello dentro de un contexto de gran sugerencia, según revelan los puntos

menos sentimental y más condensada. A ella han aludido R. Gullón en su estudio *Una poética para Antonio Machado* (Madrid, Espasa-Calpe, 1986, pp. 226-284); y G. Sobejano (1976): “La verdad en la poesía de Antonio Machado: de la rima al proverbio”, en *Journal of Spanish Studies Twentieth Century*, Spring, vol. 4, n. 1, pp. 47-73. En cuanto a la relación de la forma breve con la tradición del haikú, véase el ensayo de X. Rabassó (1989): “Antonio Machado, entre la tradición del haikú y el vitalismo lírico de su poesía breve”, en *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (ed.), A. Vilanova, Barcelona, PPU, vol. III, pp. 201-209.

suspensivos. Machado torna aquí real lo imaginario, expresando de modo transparente la continua transmutación poética de amor y muerte⁸.

La relación de Machado con el haikú japonés habría que inscribirla dentro de un contexto más amplio, el de la filosofía oriental, que empezó a entrar en el pensamiento español a través del modernismo. La preferencia por el pensamiento oriental en un momento de desorientación en la Europa moderna, puesta de relieve en el *Juan de Mairena* (“Yo os enseño, o pretendo enseñaros, oh amigos queridos, el amor a la filosofía de los antiguos griegos, hombres de agilidad mental ya desusada, y el respeto a la filosofía oriental, mucho más honda que la nuestra y de mucho más largo radio metafísico”, señala el profesor apócrifo), obedece al deseo de hallar un mundo más equilibrado. Bastaría un tema tan persistente como el del eterno retorno, entre otros muchos posibles, asimilado por Nietzsche y Schopenhauer, y al que se sintieron tan próximos Valle-Inclán en *La lámpara maravillosa* y Baroja en *El árbol de la ciencia*, para darnos cuenta de lo arraigado que está dicho concepto en la poesía de Machado. Aparece ya en el poema “La noria”, de *Soledades*, donde “la eterna rueda” del renacer, antiguo símbolo oriental, expresa la idea de transmigración de las almas (“De acuerdo con el espíritu del Oriente, la sucesión de nacimientos y de muertes se ve como una eterna rueda que sigue rodando sin fin”, escribe C. Jung en sus *Memorias*). Y llega hasta las poesías de madurez, donde el anterior pesimismo da paso a la esperanza de resurrección, según vemos en los versos finales del poema CXXV de *Campos de Castilla* (“Un día *tornarán*, con luz del fondo unguidos, / los cuerpos virginales a la orilla vieja”), en los que Machado expresa su fe en el renacimiento de su esposa. Tal movimiento de renovación se halla implícito en el símbolo de la luna, reiterado en el haikú y en la poesía de Machado, que crece y mengua de una manera cíclica. En el fondo, lo que subyace, bajo las formas del pensamiento oriental, es una percepción de la realidad, que se encuentra más allá del alcance del pensamiento dualista. Frente al pensamiento occidental, que pone énfasis en la apropiación y el dualismo, el oriental elude la razón y capta la realidad mediante la intuición. En esto consiste el *satori*, y su reflejo en el haikú, en un conocimiento intuitivo de la realidad⁹.

El movimiento hacia la visión de un mundo integrado se traduce en una poética del desasimiento, que hace de la simplicidad su más bella expresión. El vacío del po-

8. Las poesías escritas por Machado a partir del 18 de julio de 1936 se recogieron íntegramente por primera vez en el libro de Aurora de Albornoz, *Poesías de guerra de Antonio Machado* (San Juan de Puerto Rico, Ediciones Asomante, 1961). Sobre la interpretación de estos poemas pueden verse, entre otros, los estudios de B. Sesé (1980): *Antonio Machado (1875-1939)*, Madrid, Gredos, vol. II, pp. 843-873; y de A. Sánchez Barbudo (1981): *Los poemas de Antonio Machado*, Barcelona, Lumen, 4ª ed., pp. 448-467.

9. Para los dos modelos de estetización del mundo, el oriental totalizador y el occidental diferenciador, véase el estudio de Ch. Maillard (1998): *La razón estética*, Barcelona, Laertes. En esta misma línea se mueve el de L. Racionero (1993): *Oriente y Occidente*, Barcelona, Anagrama. En cuanto a la simpatía de Machado por la filosofía oriental, que sin duda aprendió de sus maestros de la Institución Libre de Enseñanza, ya señalada por R. Gullón en su artículo, “Ideología del modernismo” (*Ínsula*, 211, p. 1), véase el trabajo de Armand F. Baker (1985): *El pensamiento religioso y filosófico de Antonio Machado*, Ayuntamiento de Sevilla, pp. 93-114.

ema se corresponde con el blanco de la pintura, el blanco o el centro del color, de modo que el silencio del lienzo en blanco, que precede a toda creación, se convierte en la absoluta inminencia del decir. Estética de la retracción y de la brevedad extremas, tan presente en la música de Webern o en la poesía de Celan, que rechaza los excedentes verbales y nos remite a la absoluta interioridad de la palabra, donde el lenguaje queda en suspenso (En *El imperio de los signos*, señala Barthes que la finalidad del haikú es “suspender el lenguaje”). En el haikú todo tiene una tonalidad sobria, simple, desde el motivo central hasta la expresión. Hay que saborear este lenguaje en profundidad, porque, bajo la sencillez de las expresiones, se intuye una conciencia de la realidad total y extrema como superación de lo relativo. En realidad, el enigma que propone el haikú es demasiado inquietante para no interrogarlo. El haikú debe ser oscuro y guardar la realidad con todo su misterio, como si tuviera siempre la capacidad de sorprender al lector con una inesperada revelación. El reino blanco, silencioso, del haikú no necesita fronteras y en él aparece el lenguaje confundido con el infinito potencial de sus formas. De repente, durante un instante, se ha producido un encuentro y el deseo crea sólo hacia dentro del recuerdo

Sólo suena el río
al fondo del valle,
bajo el alto Espino.

Este cantar de *Nuevas canciones* habla de un viaje al pasado, de la memoria de un sueño de amor que el agua arrastra. El río, con su mensaje de tiempo, ha sido testigo de su amor por Leonor y el agua sigue su curso, llevándose el secreto de su reconocimiento. Seguir esa corriente tal vez sería el único medio de escapar del tiempo, de quedar la palabra en suspenso, como queda la mariposa reflejándose en el agua, según vemos en uno de los más bellos haikús, en el instante de la eternidad (“bajo el alto Espino”), al que aspira la poesía de Machado. Por eso, el haikú no es ajeno a su visión poética, que viene del interior y recuerda una melodía incompleta, sino que se hace cauce natural de su expresión¹⁰.

10. A pesar de los estudios ya citados de F. Rodríguez-Izquierdo y P. Aullón de Haro, no hay un estudio de conjunto sobre el haikú en un autor determinado, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con la poesía de Juan José Tablada, sino una serie de estudios parciales, entre los que cabe destacar, por lo que se refiere a su pervivencia en poetas del siglo XX, el de M. Lentzen (2000): “Formas líricas breves. El haiku en las obras poéticas de Juan José Domenchina y Ernestina de Champourcin”, en *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (eds.), C. Alvar y F. Sevilla, Madrid, Castalia, vol. II, pp. 695-702; y el de J.E. Martínez Fernández (2002): “El haiku: nuevas propuestas teóricas y creativas”, en *Estudios de Literatura Comparada. Actas del XIII Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, Universidad de León, pp. 621-632. En cuanto a la relación del haikú con la poética intimista de Machado, véase el artículo de Yong-Tae-Min (2001): “Antonio Machado, poeta japonés”, en *Asociación Coreana de Hispanistas. Congreso Internacional de la Universidad Nacional de Chonbuk*, Seúl, pp. 415-430.

Los géneros breves, el aforismo, el epigrama, el fragmento, el haikú, han sido siempre géneros matrices, portadores de un cambio de sensibilidad. Eso es lo que ha sucedido, dentro de la tradición hispánica, con la gruegería en Gómez de la Serna o con el relato breve en Borges, que tienden a obtener una experiencia directa de la realidad, eliminando del lenguaje cualquier interferencia. Nada mejor para ilustrar esa incorporación intuitiva de la realidad que este bello haikú:

¡Oh dondiego de día
que has apresado el cubo!
Pido agua.

Si vemos una flor, podemos tomarla como representación del universo. Antes de ver la flor, hay una dualidad de sujeto y objeto, pero cuando la poetisa contempla la flor se da una captación intuitiva de la realidad y, al exclamar “¡Oh dondiego de día!”, en ese instante de eternidad, ya no hay conciencia de la separación, formando una misma identidad flor y poetisa. En esto consiste la belleza, en captar la realidad desde dentro. Esa es la tensión que hace vibrar la escritura del haikú y la vuelve fascinante: el preciso intervalo de un instante que metafísicamente es la eternidad.

Fantasía, onirismo y muerte en las novelas de Espido Freire

Consuelo Barrera García

Introducción

La narración de Espido Freire es un tema que responde al interés que ha suscitado esta joven escritora desde que obtuvo el premio Planeta con su novela *Melocotones Helados*.

Por otro lado, destaca su temprana vocación por la escritura, así como su ya extensa producción literaria que en pocos años ha realizado un número amplio de novelas, así como ensayos literarios, cuentos y poesía. También cabe resaltar la calidad y originalidad de sus narraciones que han sido aceptadas tanto por el público, como elogiadas por la crítica, y le han hecho merecedora a los 26 años de premio tan prestigioso como el Planeta 1998. Galardón que sólo ha sido otorgado a nueve mujeres hasta hoy día, por todo ello la novelista ha alcanzado un excelente prestigio y sus obras una enorme difusión.

Por otra parte, al ser una escritora joven posiblemente su universo novelístico se encuentra menos explorado que el mundo de otros escritores, ello permite que este acercamiento a su producción narrativa sea más novedosa. Por tanto, dicha reflexión define el objetivo inicial de realizar un análisis semiótico y preciso sobre su narrativa que permita comprender y valorar su obra.

Pretendemos colaborar al estudio profundo sobre una escritora joven que dada la singularidad de su novelística y la extensión que ya alcanza, la justa sin ser desorbitada, requiere un estudio monográfico extenso.

El estado actual de las investigaciones sobre Espido Freire resulta insuficiente. Los manuales de literatura no contemplan en sus páginas a la actual novela, ni los cita brevemente porque los escritores de este momento aún son jóvenes y les queda un

largo camino que recorrer, además en la investigación se necesita un tiempo distanciador entre la creación literaria de los actuales escritores y el estudio sobre sus aportaciones literarias. Ello permitirá que tras los estudios oportunos pasen a formar parte de la historia de la literatura y realmente es así, porque, para acreditar su valía literaria hace falta un periodo de tiempo que dé madurez y continuidad a su creatividad.

Así mismo, la literatura realizada por la mujer no es muy representativa dentro del panorama de la literatura actual, tal vez por el ingente número de mujeres que escriben, porque no todas han alcanzado un nivel estilístico deseado. Algunas han brillado en un momento determinado en el panorama literario, pero después han sucumbido por falta de continuidad y madurez, otras no logran diseñar un camino seguro y continuo en su creación y se pueden añadir otras razones. Estas situaciones precisamente no atañen a Espido Freire que aunque joven en el mundo creativo ya enarbola una excelente carta de presentación con sus novelas, cuentos, ensayos y colaboraciones periódicas.

Análisis semiótico de las novelas

1. Estructura de las novelas

Esta investigación, como ya hemos observado en puntos anteriores, pretende realizar un estudio semiótico aproximativo a las novelas de Laura Espido. Para ello hemos partido de las novelas *Irlanda*, *Donde siempre es octubre*, *Melocotones helados*, *Diabulus in musica* y *Nos espera la noche*. No hemos seleccionado para este análisis *La última batalla de Vincavec*, novela juvenil, así como tampoco los cuentos realizados por la escritora, puesto que son bastante numerosos y excedería los límites de este trabajo. Por otra parte, estas narraciones breves se hallan incluidas en periódicos, revistas, premios y algunos en internet que en estos momentos dificultaría su recopilación, pero pretendemos que vea la luz posteriormente.

Estas novelas publicadas a partir de 1998 con *Irlanda* y continuada su producción con *Donde siempre es octubre*, se complementa con la última narración *Nos espera la noche* más *Melocotones helados*. Realmente este grupo se diferencia en asunto y forma de contar el relato con *Diabulus in musica*.

Todas las obras tienen su propia identidad a pesar de su diversa orientación y temática peculiar. *Irlanda* (1998) dos primas adolescentes: Irlanda y Natalia disfrutaban un verano juntas en la vieja casa de los abuelos, comparten la vida estival, por el contrario, tienen formas de ser, ideologías y ambientes diversos, economías diferentes y por supuesto situaciones sociales opuestas. Los celos de Natalia le inducen a cometer un accidente voluntario con su prima.

Donde siempre es octubre (1999) un número amplio de personajes se mueven bajo la mirada de la mítica y soñada ciudad de Oilea que protege a sus habitantes y los lanza a las más indescriptibles luchas que, en ocasiones, terminan de forma dramática. A

pesar de ser una narrativa hermética y plagada de personajes ha servido para que su autora derroche ingenio al crear un discurso rico en diálogos y con muy diversos puntos de vista.

En Melocotones helados (1999) Elsa Grande sufre la persecución de una secta debido a que sus dirigentes la confunden con su prima Elsa. La perseguida se ve obligada a refugiarse en Duinos el pueblo donde aún se conserva la casa de su abuelo. Hecho que le permite reencontrarse con sus propias raíces e ir descubriendo, paso a paso, a cada uno de los miembros de su familia.

Cada novela tiene su propia identidad, pero *Irlanda. Donde siempre es octubre* y *Nos espera la noche* los personajes y situaciones no tienen relación entre sí, sin embargo están coordinadas por la temática y la evocación de sociedades muy concretas. *Melocotones helados* presenta un mundo particular y *Diabulus in musica* es una novela inspirada en un ambiente real contemporáneo.

La estructura de todas ellas la observaremos bajo el punto de vista externo y cómo el contenido semántico se adecua a ese molde estructural. *Irlanda* es un relato compuesto de 185 páginas condensado en 11 capítulos sin títulos que narran la relación de dos primas en el caserón familiar durante el verano. El relato que parte de una situación inicial, la muerte de Sagrario, se perfila con datos de interés hasta que el lector presencia la falta de comunicación entre Irlanda y Natalia. Este momento es el más álgido de la novela, porque después veremos como los celos, envidia y complejos de Natalia la delatan de las dos muertes y el desenlace se produce con el accidente de su prima.

También dividida en diez capítulos y un Epílogo, y a lo largo de 328 páginas *Melocotones helados* sitúa al lector en el ambiente de Duinos y concretamente en la casa de los abuelos a la llegada de Elsa mayor. Vive allí las situaciones y conflictos de cada uno de los familiares, paralelamente se desarrolla la lucha de su prima Elsa pequeña frente a la secta secreta donde milita. Este es el momento de mayor tensión la necesidad de escapar de este mundo de terror del cual hace partícipe al receptor. La historia acaba cuando asesinan a Elsa pequeña y su prima descubre a quienes le amenazaban secretamente.

Donde siempre es octubre (220 páginas) y *Nos espera la noche* (256 páginas) ambos textos están diseñados en función de sus ciudades Oilea y Gyomandroed arcaicas e imaginarias. A lo largo de una serie de capítulos, 25 y 5 respectivamente cuaja el contenido semántico de estas obras. En la primera cada capítulo presenta a un personaje o pareja de esos habitantes y su conflictividad expresada mediante la semantización de un objeto, situación o deseo; mientras que la segunda novela brinda el análisis de personajes de cinco familias de la ciudad que resaltan por su autoritarismo, sensibilidad, agresividad o videncia. En conclusión, todos los capítulos se encaminan para pintar el perfil de estas ciudades y de las vivencias de sus habitantes.

Por último, la identidad de una joven actual, moderna y enamorada se ofrece en *Diabulus in musica*. Esta trama no se incluye por medio de capítulos, sino se engloba en secuencias separadas por espacios a lo largo de 180 páginas. Asistimos al desarrollo

de una protagonista feliz en su vida de pareja con Chris hasta que desafortunadamente descubre su infidelidad y sus cambios de personalidad. Dichos conocimientos le impulsan a su destrucción total.

1.1. *Títulos de las novelas*

Los títulos forman parte del texto de las novelas y es la primera visión que nos encontramos en un relato, tiene el poder para atraer la atención del lector. Los títulos de las novelas de Espido Freire suelen ser atractivos e incluso llamativos, abren un horizonte de expectativas, es como una promesa de cara al receptor¹. Los títulos de las novelas de Espido tienen significado literal como *Irlanda* que con el onomástico alude a la prima de Natalia un personaje destacado de la novela. Al estilo de los escritores ingleses se menciona el relato por el nombre de su protagonista. *Melocotones* helados recuerda el postre preferido del abuelo. También los títulos se formulan mediante un significado simbólico, en este caso hace referencia a algún elemento semántico que se desprende del texto es el caso de *Siempre es octubre*, *Nos espera la noche* y *Diabulus in musica*.

Espido se preocupa del título de sus narraciones y cada uno de ellos responde acertadamente al contenido de la obra. Ahora bien, como muestra cada encabezamiento, sus títulos siempre están cargados de misterio que no se suelen descifrar hasta bien avanzada la lectura de la obra y de connotaciones que el contexto literario va sembrando continuamente.

Todos tienen relación con algún personaje de la obra como *Irlanda*, la prima que parece que provoca tensiones en el ambiente familiar y después es víctima, o indica los efectos de frustración, tensión y acritud que produce una ciudad como Oilea donde parece que nunca se ve la serenidad, la alegría sino por el contrario *Siempre es octubre*, época otoñal, donde los efectos del verano se van extinguiendo: la luz, el sol, y llegan los días cortos y tristes. En la misma línea, *Melocotones helados* hace eco del postre tan exquisito que la Tata realizaba en la casa del abuelo y a toda la familia solía agradecerle. Este postre refleja el punto común en el que coinciden los gustos de una familia, que se encuentra sumida entre tensiones, silencios, misterios, recuerdos y confusiones. El melocotón como fruta símbolo del deseo que puede atribuirse al que tiene esta familia de vivir en armonía y los propios dones que quieren alcanzar, reflejado sobre todo en el abuelo, vínculo y tradición para todos sus descendientes, personaje e imagen donde confluyen todos ellos.

Nos espera la noche el motivo principal es la muerte que siembra estragos en una serie de familias. La muerte con toda su polisemia en el relato. Unos viven obsesio-

1. Eberenz, Rolf, *Semiótica y morfología textual del cuento naturalista*, Madrid, Gredos, p. 245. Los títulos “anticipan en forma sumamente condensada uno, varios o el conjunto de los elementos constitutivos del mundo ficcional sobre el cual versa el relato”.

nados con ella y hasta observan sus propios presagios, otros por triunfar en la ciudad de Gyomaendrod y convertirse en cabecillas propician la muerte a sus ciudadanos. Sin olvidar la creencia de sus vecinos en la Cacería Salvaje y la Dama del Lago que habitan en el monte e involucran a cualquier habitante de la ciudad.

Procedente de una situación musical que tiene lugar en el sistema diatónico se origina *Diabulus in musica*. Es un hecho que no es natural entre la relación de las notas normales, la cuarta aumentada, donde se realiza un salto de tres tonos. Dicho desajuste musical lo aplica la narradora de la novela así misma. Descubre que su vida es un desajuste continuo entre lo que ella espera del amor y de los hombres a quienes ama y su pérdida de identidad cuando realmente se entrega a ellos.

1.2. *Inicios de las novelas*

Al estudiar el comienzo de cada una de las novelas permite observar las diferencias y concomitancias de significado que dichas novelas guardan entre sí, por un lado cada una de ellas introduce al lector paulatinamente en la trama de la novela, aporta parte muy importante del significado de cada relato y crea un marco propicio para el desarrollo de éste. Por otro lado, cada narración capacita su propia unidad a partir de sus diferencias semánticas, y, a la vez, todos los relatos contienen puntos concomitantes.

Irlanda comienza haciéndonos partícipes de los pensamientos de Natalia. De forma paulatina crea el marco donde después se va a desarrollar la acción como es el hecho de la defunción de Sagrario hermana de Natalia, momento que se mantendrá siempre presente en el transcurso de la novela y en el pensamiento de su hermana. De este modo, el personaje rememora dicha muerte que aportará tensión en su vida. De aquí surge la trama de la narración, porque dicho evento provoca la estancia de Natalia en la casa familiar del campo con sus primos y su consecuente conflictividad.

“Sagrario² murió en mayo, después de tantos sufrimientos, y tuvo un entierro en el que la iglesia se abarrotó. Hubo muchas flores sobre su tumba la primera semana, y luego nada ya. Todos los días la pequeña y yo acudíamos al cementerio para evitar que las coronas se echasen a perder. La pequeña espantaba a los gatos que se colocaban bajo la verja de la entrada, recogía palmas y flores de los ramos, y me preguntaba si alguna de ellas era venenosa (...) Mi madre quería componer un álbum con esas flores, las cintas y la trenza del pelo que le había cortado a mi hermana.

(...) Yo ocupaba de nuevo la habitación que había compartido con Sagrario, y evitaba dormir de cara a la cama vacía”³.

2. Las palabras subrayadas tienen el objetivo de recoger todo el léxico común que aparece en las diferentes novelas para aportar unidad semántica.

3. Freire, Espido (1998): *Irlanda*, Barcelona, Planeta-DeAgostini, p. 7.

Donde siempre es octubre inicia el relato oyendo la voz de Vasía mencionando a su amante Muriel, uno de los muchos personajes que pueblan la narración. Después continúa una exposición dilatoria, donde se van presentando factores determinantes del relato, como es la situación y poder de Oilea. Dicha ciudad se manifiesta como un personaje colectivo. Sobre ella caerá el peso de la trama de la narración, a la vez, que será la culpable de las propias frustraciones de los habitantes, de sus habladurías y sufrimientos.

“—Muriel!

Francamente hace ya tres días que pienso en ella con un deje de nostalgia. Luego debe ser cierto que estuve enamorado. Ha sido mala suerte la mía, descubrirlo justamente ahora que su nombre corre de boca en boca y gira como una peonza. En una ciudad como la nuestra, en la que la historia del vecino es conocida tan al detalle como la propia. Muriel se consideraba un pegote de barro en las cortinas, la mujer más escandalosa de Oilea. Bien, sin negarlo, si partimos de ello, ¿qué necesidad tenía de remover entre la basura? Muriel caso extraño, lo reconozco. Se solazaba en el dolor.

También mi caso suponía una excepción. Ser extranjero me ha condicionado más de lo que yo, al llegar aquí, hace ya más de veinte años, podría haber imaginado. La pequeña sociedad de Oilea se había constituido férreamente cuando yo llegué. Y eso, a veces, resulta realmente molesto”⁴.

Otra novela se abre mediante la digresión dedicada a las formas de matar, modo original de comenzar el relato, como si de un ensayo se tratase. Logra la circularidad puesto que el final se corresponde con este mismo parlamento. Así, comienza *Melocotones helados*, después los datos principales se van revelando paulatinamente a lo largo de la narración hasta que logra crear una situación idónea donde se desarrolla la trama.

“Existen muchos modos de matar a una persona y escapar sin culpa: es fácil deslizar una seta venenosa entre un plato de inofensivos hongos. Con los ancianos y los niños, fingir una confusión con los medicamentos no ofrece problemas. Se puede conseguir un coche y, tras atropellar a la víctima darse a la fuga. Si se cuenta con tiempo y crueldad es posible seducirla con engaños, asesinarla mediante puñal o bala en un lugar tranquilo, y deshacerse luego del cadáver. Cuando no se desean manchas en las manos propias, no hay más que salir a la calle y sobornar a alguien con menos escrúpulos y menos dinero. Existen sofisticados métodos químicos, brujería, envenenamientos progresivos, palizas por sorpresa o falsos atracos que finalizan en tragedias.

(...) Durante algún tiempo el recuerdo aun perdura, pero los días pasan y dejan una capa de polvo(...)

(...) Olvidaron a Elsa. Juraron que jamás permitiría que eso ocurriera, (...). Elsa continuaría entre ellos; lo que había sucedido con tantos no se repetiría. Elsa sobreviviría a través de la distancia, sobre el bosque de cruces del cementerio (...) Todos los días llega la muerte.

4. Id. (1999): *Donde siempre es octubre*, Barcelona, Seix Barral, p. 11.

Durante la mayor parte del año los ciclos se mantenían azules en Duino. (...)

Elsa grande que acababa de llegar a Duino, (...) Ni siquiera mencionó el viento frío cuando llamó a sus padres; aun con los calores de agosto (...)”⁵.

La forma sorpresiva es el recurso que se emplea en otra novela, el lector se ve introducido de lleno en la acción y los datos principales se revelan ordenadamente a lo largo del relato. Este recurso capta inmediatamente la atención del receptor, como sucede en *Nos espera la noche*. Inicia la narración con la presentación de la familia Pozbieta, la más representativa del lugar, que manejará el comportamiento de los demás habitantes de Goymandroed.

“Marzo era un mes alegre para los Pozbieta. En veintiséis días cumplían años el padre y uno de los cuatro hijos, y de primero al último no había nadie Goymaendrod que quedara aparte del salvaje entusiasmo con que se entregaban a la fiesta. Se había olvidado la festividad del santo, y ahora todos seguían el culto a los Pozbieta; la iglesia se arreglaba, compraban vestidos nuevos y en las casas se mataba algún animal. Desde que amanecía el aniversario de Lautaro, el menor, los hermanos subían a la espadaña y avisaban, con más tino que las cigüeñas, que había derrotado al invierno. Para el último de marzo, el pueblo estaría exhausto por los excesos y delirante, medio cómplice, medio esclavo de los caprichos de un clan entrelazado como las agujas de un abeto.

(...) La mayor parte del movimiento de esta zona lo atraían ellos (...) Desde mucho tiempo atrás (el padre) sabía que nada se podía hacer con los temperamentos que se parecía al suyo (...) de modo que los hijos campaban por sus respetos, (...) dejaban por todas partes recuerdo de sus apuestas barbas y su endiablado orgullo”⁶.

El inicio descriptivo comienza con la enumeración de una serie de elementos observables en un estado de vigilia centrado entre el sueño y la realidad; la oscuridad de la noche y las sombras de Balder. Explica su situación en la cama, su amor por Chris y la llegada sigilosa de Balder. Todo ello presenta una lectura del significado con valor simbólico, que hace alusión a su situación de pérdida de identidad desde que convive con Chris.

Cuando Balder vino a pedirme cuentas yo aún aguardaba desvelada entre los brazos de Christopher. Apareció en mitad de la noche, en la casa de Belgravia, que yo, por sus rododendros y sus hileras de enfebrecidos, sabía de su preferencia. Levanté la cabeza y adiviné su sombra más allá de la ventana, (...)

Cerré los ojos, y apreté los párpados para alejarlo, pero cuando los abrí de nuevo él ya se encontraba en la habitación, envuelto en las sombras del recoveco junto a la ventana. Quise advertirle, porque si se descuidaba podría pisar (...) los cristales rotos, las huellas del último forcejeo entre Chris y yo, entre mi voluntad y mis debilidades, el desastre en el que se

5. Id. (1999): *Melocotones helados*, Barcelona, Planeta, pp. 9-11

6. Id. (2003): *Nos espera la noche*, Madrid, Alfaguara, pp. 13-14.

había convertido la casa y nuestra vida, (...). Conocía aquel cuarto, lo había recorrido conmigo en múltiples ocasiones, (...). Levantó la cabeza, fijó en mí sus ojos feroces, y aguardó a los pies de la cama.

Yo me incorporé, observé por un momento a Christopher; que continuaba dormido, indefenso bajo las capas de sueño, y me despedí de él. Sus labios cedieron levemente bajo los míos, y por primera vez dudé del calor de la vida, (...). Busqué las zapatillas bajo el borde de la cama y me acerqué a Balder. Sus manos blancas, de huesos transparentes bajo la piel lívida, cortaron el aire con algo de vuelo de ave y me atravesaron el pecho; sentí el latido de la piel al hendirse, la frialdad de un tacto de hielo que se abría paso entre mi sangre.

Luego, con un tirón, extrajo las manos de mi busto y me mostró lo que buscaba; era mi corazón, o tal vez mi hígado, y lo apretó hasta reducirlo a un polvo seco, que cayó poco a poco a sus pies, un serrín rojizo y muerto. (...)

Balder me trajo a Christopher; incluso a Clara: me prestó años de búsqueda, una felicidad pastosa y de malvavisco, confundida con muchas otras cosas, la liviandad, la insatisfacción, la nostalgia (...)

Pero Chris vive en una casa rodeada de azahar insípido en San Diego, la misma que compartía con su mujer y su hija (...) todo lo que conocí se ha desmoronado. (...)

Respecto a mí, estoy muerta. Todas las mañanas me levanto, me miro en el espejo y me dedico luego a recorrer la escuela. Mucho después de que los niños hayan abandonado las clases con las manos llenas de dibujos, (...) termino mi trabajo y regreso al cuarto de baño a comprobar si el rostro que refleja el espejo continúa siendo el mío; pero estoy muerta⁷. (...) Hacia frío.

Respecto a los elementos comunes que aparecen en los inicios de estas narraciones son variados y conforman la configuración concreta del conjunto de los relatos, a la vez que indican una técnica propia de plantearse la construcción inicial del relato. Al atender a dicha forma de expresarse se observan una serie de elementos similares que ofrecen coherencia e identidad a su producción literaria. Así emplea unidades de tiempo como los meses del año que connotan una estación determinada con todo lo que ella aporta a la vida del hombre así “mayo,”⁸ “marzo,”⁹ “Donde siempre es octubre,” “agosto”¹⁰ y el invierno de “hacia frío”¹¹. Meses que aluden a las diferentes estaciones del año. Otra concreción es el lugar donde se desarrolla la acción como “el campo,”¹² “Oilea,”¹³ “Duino,”¹⁴ “Gyomandroed”¹⁵ el apartamento de “Belgravia” en Londres, San Diego¹⁶. De igual modo, cita un onomástico referido a personajes de

7. Id. (2001): *Diabulus in musica*, Barcelona, Planeta, pp. 13-15.

8. Id., *Irlanda...*, p. 7.

9. Id., *Nos espera...*, p. 13.

10. Id., *Melocotones...*, p. 11.

11. Id., *Diabulus...*, p. 14.

12. Id., *Irlanda...*, p. 7.

13. Id., *Donde siempre es...*, p. 11.

14. Id., *Melocotones...*, p. 11.

15. Id., *Nos espera...*, p. 13.

16. Id., *Diabulus...*, p. 13.

real importancia en la narración que serán desencadenantes de los conflictos, así “Sagrario,”¹⁷ “Muriel,”¹⁸ “Lautaro,”¹⁹ “Elsa,”²⁰ “Balder y Christopher”²¹.

En cuanto a la narradora se advierte una primera persona, manifestada en “yo,” “mi madre” en *Irlanda*; “pienso,” “reconozco” en *Siempre es octubre*, “cerré,” “incorporé” en *Diabulus in musica* y la narración en tercera persona de *Melocotones helados* y *Nos espera la noche*. Sin embargo, todas ellas comparten la técnica in media res en el inicio, con una visión de los hechos cotidianos y para ello recurren al “recuerdo,” excepto en el último relato que alude a la fiesta que se celebrará al día siguiente con un carácter precursor de lo que va a ocurrir.

El referente que aparece en primera instancia es la muerte de forma literal, muerte de Sagrario²², la muerte que todo vecino percibe en una ciudad como Oilea²³ donde resulta difícil vivir por la vida de la ciudad y los habitantes, la digresión sobre las diferentes formas de morir²⁴, el dominio de los Pozbieta sobre la ciudad que dominan por encima de la muerte con su endiablado orgullo²⁵ y participando de esa muerte, la protagonista de *Diabulus* se siente muerta mediante la extracción de sus órganos que no expresan más que la pérdida de su propia identidad. Junto al léxico de “muerte” existe un término asociado como es el “cementerio” que también se reproduce en las narraciones, si no es de manera concreta sí con la connotación del cementerio. Frente al léxico de dolor y fallecimiento se muestra un mundo antitético y refrescante del ambiente con términos como “flores, palmas, cintas, ramos,”²⁶ o las acepciones festivas como “fiesta, festividad del santo, vestidos nuevos, salvaje entusiasmo”²⁷. El mundo novelesco paulatinamente expresa incógnitas que aparecen de manera progresiva desde las primeras páginas. El receptor a quien se alimenta adecuadamente con una dosis ideal de misterio para mantener su atención debe desvelar dichas incógnitas. La resolución del enigma suele ser en el desenlace y casi siempre a través de los parlamentos de los personajes.

1.3. *Final y desenlace de los relatos*

Otro aspecto digno de destacar es el final de cada relato, hemos atendido al carácter terminativo y cierre de la novela y por otro lado al desenlace²⁸. Comprendiendo el

17. Id., *Irlanda...*, p. 7.

18. Id., *Donde siempre es...*, p. 11.

19. Id., *Nos espera...*, p. 13.

20. Id., *Melocotones...*, p. 19.

21. Id., *Diabulus...*, pp. 13-14.

22. Id., *Irlanda...*, p. 7.

23. Id., *Donde siempre es...*, p. 11.

24. Id., *Melocotones...*, p. 11.

25. Id., *Nos espera...*, p. 14.

26. Id., *Irlanda...*, p. 7.

27. Id., *Nos espera...*, p. 14.

28. Kunz, Marco (1997): *El final de la novela*, Madrid, Gredos.

cierre como final de la historia con un recurso terminativo determinado, y desenlace se siente relacionado con la historia y con la trama, así observamos como se comportan dichas técnicas en cada una de las novelas.

“Mientras la niña corría entre las tumbas con una caña entre las manos, espantando a los gatos, yo charlaba con el ángel que custodiaba a mi prima para que no volviera a la vida y que alejaba el tiempo con sus alas plumosas. Su labor era inútil, porque Irlanda jamás se hubiera dejado ver en ninguna parte con el aspecto con el que la muerte la había dejado. Pero yo, esperando complacerla, le contaba los avances del cortejo de Armando, los mimos que me prodigaban en el colegio y lo agradecida que le estaba por su herencia. Mi propia hermana sólo me había dejado el amor por un chico que leía en el parque, pero como en todo, Irlanda la había superado ampliamente. Cuidaba de que la tierra no llenara de rojo la pulcritud seráfica de su casita nueva, porque a ella no le gustaría que nada blanco se ensuciara.

Allí enterramos su recuerdo y sus ojos fríos, y allí vivió por siempre, sin regresar jamás, sin visitarme en estos años, atrapada en la ronda laberíntica que yo había tejido durante tanto tiempo para ella, con tanto cuidado, con tanto cariño, con los espíritus nuevos de mis noches”²⁹.

Los recursos terminativos empleados “Allí enterramos su recuerdo y sus ojos fríos... que yo había tejido durante tanto tiempo para ella,” y sobre ello la reflexión. La circularidad domina al relato, finaliza con el recuerdo de Natalia, de la misma forma que se inició en el cementerio y con la misma situación del principio, ante la tumbas de Sagrario e Irlanda. La diferencia estriba en que al comienzo pesaba la muerte de su hermana sobre ella y después también recae en su persona el dolor de su prima, a pesar de su regocijo. El desenlace trágico ha sucedido en páginas anteriores, Irlanda cae desde un balcón de las habitaciones de un viejo caserón empujada por Natalia, de este modo el orgullo y vanidad de Natalia se sienten satisfecho.

Ahora en estos últimos momentos martiriza a su prima con sus pensamientos y argumentos sobre la limpieza y detalles coquetos de su prima, que forma un campo semántico, “pulcritud, blanco no manchado, no ver el aspecto de la muerte”. El lector que en cada momento se ha sentido atraído por este personaje, ahora ya puede hacer un balance de su personalidad e incluso rectificar ante la opinión cuando lee las palabras “había tejido y atrapada”. Ahora se comporta como un ser irracional.

Donde siempre es octubre su final presenta el recurso terminativo con la última expresión “los rumores surgieron un poco cuando él se fue, la última noche de Oilea”. Coincide con la marcha de Delian de la ciudad. El desenlace se concreta en la visión de Delian, en el cementerio contempla las tumbas de los diferentes habitantes de la ciudad de Oilea, después de que hemos asistido a todos los conflictos relatados de la vida de sus ciudadanos.

29. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 185.

“Delian toca para Guillemette y para los muertos con lo que le queda dentro, derritiéndose en cada nota (sin oír nada más, sin ver nada más) sin percibir el olor a humo acre que invade el viento triste de otoño. Toca hasta que comienza a anochecer y se queda sin música, y entonces deja caer el arco, se cubre el rostro sobrenatural con la mano y se raja en sollozos, entre las tumbas de Oilea, las hileras de fosas pobres y ricas de Oilea, los antiguos personajes de las historias de Oilea.

Jamás ocurrirá nada similar a ello. Dicen que luego se levantó, dejó su violoncelo sobre la tierra y se llevó las manos a la nuca, y un momento más tarde los mechones negros de su belleza antigua latían como plumas abandonadas sobre el nombre de Guillemette. Delian miró su pelo, se puso en pie y se perdió en la sombra mientras Oilea ardía y se enroscaba en llamas, y jamás se volvió a saber de él.

Mucho hace ya de esto. Y todos los susurros, todas las leyendas, todos los rumores surgieron un poco cuando él se fue, la última noche de Oilea”³⁰.

El relato se expone de forma circular, también es Delian quien contempla a uno de sus habitantes al inicio de la novela, pero ahora se encuadra mediante la contemplación de sus tumbas. En esta situación se origina el desenlace que parece una cámara fotográfica que quiera captar una perspectiva cromática.

“Cuando la noche se fue y vino el día Oilea salió de su profundo sueño (...) ¿Qué le ha ocurrido a esta ciudad? Hemos soñado algo funesto. Hemos soñado que un ángel pequeño y mudo caminaba con una espada de fuego por la calle de los Cerezos. ¿Dónde está Delian...?”

Para conseguir este desenlace el texto aparece plagado de percepciones acústicas, táctiles, visuales. Los efectos acústicos se expresan tras el instrumento musical de Delian que era compositor surgen sensaciones acústicas “música de violonchelo,” “toca,” “violonchelo mágico,” “ruidoso,” “música,” “suena,” “nota,” “latían,” “susurros,” “rumores,” susurran” que remiten a los ecos de las palabras de los habitantes.

Las sensaciones táctiles se acumulan a través de hipónimos como, “vaho caliente,” “lágrimas,” “hierba fría y húmeda,” “hacerse sangre,” “muerde la mano,” “cerezos,” “rozan el muro de cristal,” “las manos en la nuca,” “viento” se expresan para crear situaciones donde se percibe de lleno cada una de las sensaciones a las que alude.

Por otra parte, también es rico en efectos visuales como “gris cobalto,” “niebla,” “ve,” “noche,” “cerezos,” “azafrán,” “abrigo blanco,” “cementerio,” “ve,” “delias blancas,” “hierba,” “anochecer,” “llamas,” “mechones negros,” etc. Intenta recrear el mundo que describe como si de una pintura se tratase donde predominan todas las gamas de colores. Igualmente hace uso de los recursos olfativos tales como “aroma,” “olor a humo acre,” “flores,” etc., llenan de fragancias naturales el propio texto que se pueden percibir y recordar. Esta pintura poética contrasta con la ciudad de Oilea tan desgarrada e inhóspita.

La tercera parte de la trilogía emplea un recurso terminativo sorpresivo para el personaje que le ocurre. Frantanes uno de los amigos de todas las familias de la ciu-

30. Id., *Donde siempre es...*, p. 220.

dad y conocedor del monte del Gato, aquí se encuentra a todos los hermanos Pozbienta, incluido Lautaro y Bilawal que ya habían muerto. El panorama final es desolador donde permanece un superviviente del pueblo que no ha sido afectado por las fuerzas destructoras. La perspectiva se limita a Frantanes y la familia dominante en el pueblo. El recurso terminativo es un “claro” que manifiesta la comprensión de todo cuanto sucede en el monte maldito.

—¿No nos conoces, Frantanes?

El trataba de pensar. Los dos hombres de complexión más fuerte sostenían al cuarto, que parecía frágil, y quizás herido, porque había sangre en su cara y en sus ropas.

—No.

Frantanes entrecerró los ojos. Entonces los reconoció. Reconoció al cuarto hombre vestido de blanco, que no podía caminar ni sostenerse ya en pie, lejos de un cielo con ángeles y expulsado de la tierra fecunda, y sintió frío en la espalda. Las manos le sudaban, y, por un momento, creyó perder la cabeza.

—Esperamos a los Ralco. ¿Sabes algo de ellos?

Él negó con la cabeza. El hombre de blanco volvió a hablar.

—¿Vienes al entierro?

—¿Qué entierro? ¿Quién ha muerto?

—Robin Ianua ha muerto, y lo llevan a enterrar. Todos lo saben. ¿Por qué no lo sabes tú, Frantanes?

Frantanes calló, lleno de pánico. *No puedo detenerme; pero volveré pronto.*

—Voy a Gyomaendrod —dijo, a modo de explicación, con voz temblorosa.

Darío hizo ademán de adelantarse, pero el otro, el ser demacrado que los guiaba, que en alguna ocasión había sido Bilawal, extendió el brazo, conteniéndole. Inmóvil, recorrió de arriba abajo a Frantanes con la vista y, como respondiendo a una fuerza invisible, sonrió. En su expresión helada, aquella mueca imprevista y maligna repetía la mirada de una víbora.

—Claro —dijo, y los otros también sonreían. Adelante”³¹.

El desenlace ya ha venido resolviéndose paulatinamente, el monte del Gato es el lugar de la muerte y donde se realizan las Cacerías salvajes, muchos ciudadanos han muerto aquí. Al monte ha ido Lautaro y al reflejarse en la fuente ve un osario, su caballo resbala y él al caer del caballo se mata. Robin tras hablar con el hombre que vende limones, le sobreviene la muerte. El lector ya ha sido informado de la situación, pero este último acontecimiento lo desconoce Frantanes y al encontrarse a los hermanos en el monte entiende, a la vez que el receptor, que Lautaro y Robin tenían que seguir esa trayectoria e intuye que los hermanos serían los causantes del terror que ocurría en el monte y lo manifiesta mediante la sensación que le produjo Bilawal “expresión helada, mueca imprevista y maligna repetía la mirada de una víbora.” Al final, también ha caído en la trampa.

La novela se encuadra dentro de la circularidad, comienza y termina con la misma familia. Se diferencia antitéticamente en que esta familia crea un ambiente festivo al

31. Id., *Nos espera...*, p. 256.

inicio y al final los Pozbieta se encuentran llenos de rabia por la muerte de sus hermanos.

Melocotones helados presenta un final tal como se aprecia con un recurso terminativo que hace alusión a un acontecimiento final como “salir del museo y dirigirse a su casa para continuar su historia no contada.” La palabra final se refrenda con el final de la novela. Y a continuación expone un epílogo que su final encuadra con el comienzo de la novela, como ya hemos visto “las diferentes maneras de matar.” Su enunciador es la misma autora. Se diferencia del cuerpo de la novela porque viene demarcada por unos espacios que lo diferencian del resto del discurso. Es un suplemento al texto, pero tiene referencia a su contenido.

“—Rodrigo...

Entonces el mundo se desintegró definitivamente, y sintió lo que era vivir sin aire. Respiró muy profundamente, creyendo que se ahogaba... La vida sin Rodrigo. (...) Cómo podría afrontar la vida, /... La vida sin Elsa pequeña. Sin las cosas seguras, sin lo que siempre había existido. (...)

Era un museo pequeño, con un buen fondo arqueológico, pero dotado de pocas pinturas interesantes. Elsa subió, bajó, hizo un itinerario desorganizado que le hubiera puesto nerviosa en cualquier otra ocasión, y paró ante cada cuadro, analizándolo sin verlo.

Llegó ante una sala que albergaba varias obras prestadas. Una naturaleza muerta muy notable, varios retratos del mismo pintor. Frente a Elsa grande colgaba un cuadro diminuto, una mujer de perfil. Una trenza rubia le enmarcaba la línea del pelo y la oreja, y acababa en el moño. Las manos, muy pequeñas, surgían de unas grandes bocamangas de terciopelo rojo, y descansaban en el regazo.

Se parecía a Elsa pequeña.

Vestida de rojo, el color prohibido de la Orden, el de aquella tela flotante y liviana que Elsa pequeña guardaba cuidadosamente doblada en el armario, lana y seda, con la que bailaba cuando aún era feliz.

Se parecía a Elsa pequeña.

Elsa grande permaneció sentada en aquella sala, ante el retrato, mucho tiempo. De cuando en cuando, un guarda del museo se asomaba, la contemplaba unos instantes y salía de nuevo.

Cuando anocheció, el guardia se acercó a ella.

—Vamos a cerrar en un momento —dijo. Luego insistió —Señorita, vamos a cerrar. (...)

Mientras ella recorría las salas fueron apagando las luces. Salió del edificio y por un momento no supo qué hacer, ni recordó con mucha claridad lo que había ocurrido aquel día, ni qué hacía en aquella ciudad. Luego regresó a casa, a continuar completando su historia no contada.

Existen infinitos modos de matar a una persona. Muchos de ellos son fáciles. Existe el olvido, llega la muerte. Se olvida todos los días, y los muertos son discretos. No regresan de la muerte. Ni del olvido. Olvidaron a Elsa tantas veces, tanta gente. A tantas Elsas. Simplemente, pasó su tiempo, continuó la vida y su lugar fue ocupado por otras cosas, por otras personas.

Hubiera sido inútil buscar culpables”³².

32. Id., *Melocotones...*, pp. 326-28.

El desenlace se viene percibiendo a lo largo de la lectura de la novela puesto que la prima Elsa pequeña ha sido avisada de su muerte y ella a pesar de entenderlo, procura evitar el enfrentamiento con la secta, vive de forma natural, procura olvidar y reincorporarse a la vida diaria hasta que llega un día que al volver de la playa no puede evitarlo. Sus homicidas lo hacen correctamente sin causar la menor extrañeza entre los ciudadanos. Aquí finaliza la historia. En el epílogo Elsa se entera a través de Antonia y ello le hace pensar en su vida, en su relación con Rodrigo. La muerte de su prima es el acicate para volver a su casa y “a continuar completando su historia no contada” porque con “la muerte llega el olvido.”

De nuevo asistimos a un final circular en *Diabulus in musica*. Se percibe similar a Oilea, concluye la obra con la situación mitad realidad y parte de sueño de la propia protagonista con el que se ha iniciado la novela. Se cree muerta y se observa impávido a Chris. Y su recurso terminativo hace alusión al final de la relación. “Ese fue el último día.”

“Chris no lloró hasta mucho más tarde, intoxicado de alcohol y de nervios (...) Yo, reclinada sobre su hombro, le acariciaba el pelo y las dos canas (...) me dolían más que mis muñecas abiertas. Luego me marché.

Ese fue el último día.

A veces Balder me visita. Abandona la casa de Belgravia que ha perdido parte de su interés desde que Christopher regresó a vivir a San Diego, y se acerca a mí.

A menudo los fantasmas intercambiamos visitas, breves apariciones, una sonrisa, estoy bien, te recuerdo, la muerte no ha logrado separarnos. Así sé que Clara sigue viva, que nadie de los míos ha abandonado aún el sendero correcto, que si mueren, serán enterrados con dignidad y honra, y reposarán bajo una losa de calma. Nosotros, los suicidas, los malditos, los que se mataron en un coche sin tiempo a reflexionar sobre la muerte, los niños perdidos, las madres que los dejaron marchar, habitamos en nuestro espacio y nuestro tiempo propio, las casas vacías, las calles oscuras, los parques con voces extrañas, los desvanes con baúles misteriosos y pasos audibles.

Balder permanece lejos del colegio, como si supiera (lo sabe) que otro fantasma lo habita, que es tierra sagrada. Lo siento pasear por fuera, cada una de sus pisadas claramente diferenciadas de la anterior, hueca, cavernosa. En esos casos, yo me encierro en el cuarto de baño, me siento sobre una de las tazas con la cabeza entre las rodillas y me abrazo muy fuerte. Siento miedo, una aguja fría recorriendo mi columna vertebral, un recuerdo perpetuo de la culpa. Sé qué penas me causó mientras estuvimos vivos, mientras al menos uno de los dos permaneció vivo. No quiero ni imaginar de qué torturas es capaz ahora que los dos compartimos oscuridad y frío, ahora que los dos estamos definitivamente muertos, definitivamente vivos”³³.

33. Id., *Diabulus...*, pp. 185-6.

1.4. *Temática*

Una vez analizados los comienzos y desenlaces de las novelas nos ofrecen la posibilidad de acercarnos a la temática que los inspira. De dicho análisis deducimos que todas las narraciones están conformadas por los temas de la familia, el amor, la muerte y el misterio. Este análisis coincide con el que un día dedujimos, donde el universo narrativo de Espido Freire lo configuramos según un trabajo de investigación anterior con una temática basada en la tradición familiar, el amor y la muerte³⁴ y la autora confiesa que tras la publicación de *Melocotones helados*, en ese momento del premio Planeta comenzó su experimento con la temática “a partir de aquí se van a convertir en sus obsesiones literarias las hadas, las voces y la muerte”³⁵.

El punto común entre las declaraciones de la autora y el citado trabajo lo constituye el tema de la muerte. Esta temática, diríamos que es el pilar de todas sus obras. La muerte reside en todos los ámbitos de su novelística en los espacios, en las vidas y mentes de sus personajes. El fallecimiento adopta diversas perspectivas según la obra y las circunstancias de los personajes.

Ya en el comienzo y final de *Melocotones helados* la autora expone un código de las diferentes maneras de matar. “Setas venenosas, confusión de medicamentos, atropellar a la víctima, asesinarla con un puñal, sobornar a alguien con menos escrúpulos, etc.”. Estas variadas formas de asesinar precisamente no las emplea en sus novelas, sino que introduce otras. La muerte aparece de forma callada y secreta sobre determinados habitantes de Duino de mano de la Orden del Grial, oscura organización medieval que reacciona brutalmente contra cualquier persona que los desvele o atente contra ella. De esta situación se desprende que la muerte siempre está presente en este relato. La muerte le sobrevino a Elsitita que desapareció de Vitro con nueve años. Después de curar el tiempo la herida familiar, ahora se siente Elsa pequeña amenazada de muerte y al final lo logran de forma siniestra y velada, y no conforme con ello, también amenazan a Elsa grande, pero al final se desvela que no era la persona indicada. Unido a la muerte se produce el miedo de estos personajes. “La fragilidad de la muerte y del descanso de los muertos le aterrizzaba. Eso, y no otra cosa, era el miedo... Para la niña Elsa, en cambio, el miedo era rojo y palpitante, el miedo de la fiebre y la enfermedad, y se encontraba en muy pocas cosas”³⁶.

En *Irlanda* la muerte viene de la mano de Natalia, progresivamente va perdiendo el equilibrio. Se siente acorralada por los desprecios de su prima y culpable de la muerte de su hermana. Se hace agradable, afectiva en su entorno, pero pierde el con-

34. Barrera García, Consuelo (2001): “Algunas reflexiones sobre la narrativa de Espido Freire”, *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, p. 34.

35. Espido Freire publica sus *Cuentos maldados*, el mundolibro.com. (25-06-2003).

36. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 115-116.

trol y se convierte en la homicida de su hermana Sagrario, que entonces lo descubre el lector y de su prima Irlanda a quien arroja desde un balcón del viejo caserón.

Donde siempre es octubre remite a la ciudad de Oilea donde sus habitantes-personajes se muestran como transeúntes de la ciudad, están de auténtico paso, lo propio de la vida humana. Se sienten abocados a la muerte, sin saber qué ímpetu del destino o energías negativas de la misma ciudad impulsan a sus naturales a la muerte por enfermedad, homicidio realizado por Leanor Prime a su compañera Sorella por pertenecer a niveles sociales distintos, por suicidio o por la pérdida de la honra como Lavinia; por celos Loredana obra contra el médico y su esposa. Los que logran salvarse de esta tragedia buscan la huida de la ciudad, porque se convierte en una utopía, en una obsesión.

También la muerte la causa la deshonra de sentirse atraídos dos personas que pertenecen a distintos barrios y tienen que huir de la ciudad como Nordri y Ragnelle.

El problema de las drogas es el causante de la muerte de Mikel en *Diabulus in musica*. La familia lo mantenía callado y hasta después de su fallecimiento no comentó palabra alguna, aunque ya poco a poco el lector se va informando de las rarezas del chico del violonchelo. La protagonista desea la muerte “la vida se trunca fácilmente. Aunque sorprenda... Un padre muere, una madre enferma”³⁷. La misma protagonista aparece en la bañera con las venas cortadas. Pone fin a su vida cuando observa que su amor entra en declive, cuando conoce las infidelidades de Chris. Ello unido a su situación personal de pérdida de identidad ante una relación que le coartaba su propia identidad. “Vagamente comprendo que en un momento inmensamente lejano, incomprensiblemente cercano, elegí dormir. Intento recordar las palabras esenciales, las que dejarían las sombras, las que me devolverían al mundo. Socorro. No quise hacerlo. Ayuda. Tengo frío. Tengo miedo. Mamá, Mamá, Mamá”³⁸. De esta situación se desprende que la vida de los protagonistas poseen unas cabezas llenas de miedos y fantasmas.

La Cacería Salvaje en el monte es el lugar propicio para la muerte en *Nos espera la noche*. Allí los animales, las fuerzas de la naturaleza y los mismos vecinos de Gyomaendrod producen el asesinato contra los habitantes de la ciudad. La muerte y la fantasía confluyen en estos personajes de tal manera que aparentan realidad, pero se mueven en un mundo fantástico. Entre ellos mismos se odian y están llenos de rencor por tanto esas cacerías las suelen originar los habitantes más fuertes para dominar a los demás. Otros mueren a manos del bandido Vincavec. Lautaro al reflejarse en la fuente del monte cayó y murió. Robin viene a recogerlo el hombre de los limones. Matan a Jasar Ralco por intentar violar a Perla, etc. De tal manera, es tan amenazante la muerte que sus habitantes piensan que “en Gyomandroed sólo nos queda sentarnos y esperar a la muerte”³⁹. De nuevo, el tema de la muerte viene refrendado con la mezcla de lo real y fantástico.

37. Id., *Diabulus in...*, p. 96.

38. *Ibid.*, p. 182.

39. Id., *Nos espera...*, p. 253.

El tema del amor en sus novelas está siempre en función de los personajes y sus motivaciones. En una de sus entrevistas añade que “el amor es un sentimiento esencial en la vida, porque las novelas tienen que ser su reflejo”⁴⁰. También comenta que tiene problemas con las historias de amor porque son tópicos que ella detesta.

El amor de sus relatos tiene diferentes facetas dependiendo entre qué personas se produzca. Aparece en dos vertientes: el amor fraternal y el amor enamoramiento.

La temática de todas las narraciones está sustentado sobre la tradición familiar que ejerce en ella un atractivo especial. Es sorprendente como los personajes evocan el pasado de sus antecedentes, sus luchas, amores y vivencias, de esta manera explican su situación actual. Por ello, en primer lugar predomina el amor fraternal típico de la familia que mediante su entrega y amor desinteresado desean que sus componentes no se destruyan

Al dirigir esta atención al grupo familiar como célula donde se originan todos los conflictos narrativos, lo hace enfocándolo bajo diferentes puntos de vista, así el amor de abuelo sirve para que todos permanezcan unidos, ayudándose en cualquier circunstancia, como sucede en *Melocotones helados*. Pretende ser el lazo de unión entre hijos y nietos, e inculca la idea a sus hijos de un comportamiento fraternal para que sean respetados y admirados, así Elsa grande al volver a Duino ha encontrado el refugio para sobrevivir. La abuela de los Durach oculta la muerte de Jasar por proteger a su nieto e incluso lo descuartiza y cocina un plato, haciendo ver que era faisán.

El amor del padre que se produce en la familia Pozbieta, cuida a sus hijos y les enseña a hacerse fuertes y orgullosos como él. Su hijo Bilawal expone a sus hermanos una teoría de amor para llevar a la práctica. Se dirige hacia la familia Ianua como meta para contraer matrimonio con las hijas dicha familia e incluso él, como hermano mayor se casaría con la madre de estas jóvenes con el único fin de unir “animales y tierras”.

El amor familiar convencional basado en el concepto de unión y ayuda ciega al miembro de la descendencia que lo necesite. Este amor hace que Natalia pase un verano en el viejo caserón familiar con su prima Irlanda. Les mueve el deseo de que las primas convivan y se unan. Natalia descubre paulatinamente que ese amor es falso, que en su tiempo existiría, pero en estos momentos se ha extinguido, por tanto sucede realmente lo contrario, los celos y la envidia se apoderan de las primas y acaban siendo competidoras.

Otro concepto de amor familiar más actual se encuentra en *Diabulus in musica* sus personajes disuelven la familia como Christopher divorciado de Karen. A la inversa la protagonista mantiene sus ilusiones de estudiar, trabajar, relaciones de amistades apoyada en su relación estable con Chris y en los deseos de formar una familia, para ello abandona España y se sitúa en Londres, con ese fin se responsabiliza de Frances la hija de Chris y le dedica tiempo, así, descubre un valor muy importante en la fami-

40. “Espido Freire aborda el mundo del canto en su próxima novela, *Diabulus in musica*” www.el_mundolibro.com (10-02-2001).

lia, la dedicación y comunicación “por un momento contemplé la botella y a Frances, que se había convertido en otra niña, que no daba problemas si se jugaba con ella.” Recordaba su vida familiar “¿Qué sabían aquellos adultos infalibles de mi aburrimiento, de las tardes infinitas?”⁴¹. La falta de atención que ella recibió la contrapone a su dedicación.

Episodios de amor y enamoramientos ocurren entre los personajes de Irlanda, pero siempre vistos como relaciones de adolescentes: “Él también me mira y se lleva mi mano a sus labios. La besa. El amor es eso”⁴². Lee Natalia en el álbum de su hermana. Además, el amor de Rodrigo por Elsa grande “precisaba normas” pero Rodrigo “estaba sinceramente enamorado de ella (...) Nunca se lo había dicho. Se hubiera muerto de vergüenza”⁴³ y también Elsa amaba a Rodrigo. El amor con la correspondiente entrega sucede en todas las novelas, pero empleando la técnica del escamoteo, sin detenerse en detalles.

La protagonista de *Diabulus* habla de unas relaciones reales primero con Mikel el violoncelista “Eres mía y yo soy tuyo”⁴⁴. “Por entonces yo mantenía un noviazgo de corte tradicional con un chico de mi edad, desconcertado y conmovedor: y le fui sistemáticamente infiel con otro, mucho más sumiso y entregado, que vivía en Barcelona, pero que trabajaba entre semana en Bilbao. (...) La protagonista ansiaba la felicidad por venir”⁴⁵. Por fin encuentra su verdadero amor en un principio, tras citarse varias veces con Chris acaba rindiéndose al amor hacia su pareja. “No tenía descanso si no me encontraba junto a él, si no desbastaba a besos y zarpazos mi maquillaje y mi ropa, si no me devolvía mi ansia en sus ojos... No supe por qué me amaba él... puede que necesitara otro espejo, como yo todas las tardes y que en mí se reflejara como yo lo veía, como él quiso ser...” ella misma confiesa “Hablábamos de amor. Cuando no estoy enamorada estoy muerta.” Este es un amor real y manifestado entre dos personas, pero, que la protagonista verá después que existe infidelidad.

En *No espera la noche* aparecen otros amores reales, pero de los que no se precisa más que la relación existe entre Oradea y Robin y su día de pedida; entre Sibile y Adam se observa la indecisión que aqueja a éste, sin saber si realmente existe esa atracción por ella. E incluso se deja ver el atractivo que manifiesta Robin por Lautaro aunque cada uno estaba comprometido.

A dicha temática hay que añadir que sus historias están llenas de misterio en el que se sumergen sus personajes y a su vez configuran un eje temático común a sus novelas. Cuando comenta su novela *Diabulus in musica*, afirma que en ella “se entrelaza la fantasía, la realidad y el misterio a través del amor y los fantasmas”⁴⁶.

41. Freire, Espido, *Diabulus in...*, p. 153.

42. Id., *Irlanda...*, p. 10.

43. Id., *Melocotones...*, p. 241.

44. Id., *Diabulus in...*, p. 90.

45. *Ibid.*, p. 52.

46. Espido Freire aborda el mundo del canto en su próxima..., art. cit.

Así, sucede en *Irlanda* el siglo mueve a los jóvenes de una misma familia sobre los que pesa la reserva de un pasado que crea situaciones coyunturales a los jóvenes protagonistas; de una forma similar *Donde siempre es octubre* el enigma lo confiere la ciudad de Oilea donde el hastío, la vida rutinaria, la soledad, los cotilleos son... el caldo de cultivo que hará que “esta ciudad tan podrida y tan rancia... en su propio seno nacerá el gusano que la devore”⁴⁷, y así como en *Melocotones helados* el enigma ronda a una secta secreta que lucha por ocultar su verdadera identidad a los vecinos de esta ciudad, de esta manera el sectarismo y la muerte ejercen un poder destructor en la ciudad para mantener sus principios.

Un nuevo misterio acaece en *Diabulus in musica*, unas fuerzas ocultas mueven a sus personajes. La narradora-protagonista ha sabido crear un ambiente real y sencillo en su relación que se ve enturbiada de un hálito extraño, mitológico y transformado en el propio fatum domina a sus personajes de tal manera que les impone un comportamiento determinado. De este modo se encuentran mediatizados y abocados a un final trágico.

2. Caracterización de los personajes: Personajes principales

El elenco de personajes o actores⁴⁸ que desfilan por los relatos presenta una enorme variedad, a veces, difícil de delimitar y que comportan una serie de trazos relevantes para la obra. En Espido el diseño peculiar de los personajes desempeña un papel importante. Suele crearlos por medio de unas pinceladas, no suele ser prolija en la descripción física y sólo esboza unas cualidades espirituales. No obstante no se recrea en la indumentaria que también colabora a definirlos en su estamento social. En virtud de esas características tendrán un papel relevante en el desarrollo de la historia. Aporta los atributos imprescindibles para captar su vida, personalidad y objetivos, y después los deja dialogar, pensar y accionar.

Si partimos de la narración tradicional hace uso de los personajes que podrían aparecer en cualquier novela española, hablamos de personajes genéricos; sacerdote, médico, maestra, boticario, criada, trabajador de industria, pasteleros, ebanistas, músicos, familias, padres, hermanos, etc. Ella presenta nuevos personajes creados por su mente como Loredana trastornada psicológicamente “sigue una cura de zomoterapia come carne cruda y sangre de animales, como tomar sangre del petirrojo”⁴⁹ y llena de celos acaba con la vida del médico y su esposa, igual que Natalia trastornada por los celos asesina a Sagarrio e Irlanda⁵⁰ o Robin noble y leal que ante su insatisfacción de la vida acude al alcohol,

47. Freire, Espido, *Donde siempre es...*, p. 89.

48. Greimas, A.J., *Semántica estructural...*, pp. 178 ss. Actor sustituye a la denominación de persona, el connotado por valores sociológicos y morales.

49. Freire, Espido, *Donde siempre...*, pp. 107, 175.

50. Id., *Irlanda...*, pp. 179-180.

o Mikel producto de las drogas. Blanca tras un desengaño amoroso entra en depresión y cae en la bulimia⁵¹. Delyan⁵² virtuoso de la música o actores de cine como Christopher⁵³. Recrea la vida de dos chicas que se lanzan a la prostitución y viven de ello, Eider e Ira⁵⁴ comentan su lucha por sobrevivir y ser unas mujeres importantes del norte.

Tiende a infundirles objetivos similares a los personajes típicos de la novela española: mujeres que se sacrifican por las personas queridas, Lavinia pierde la honra por dos pasajes en un barco, hombres que matan por odio, rencillas entre amigos o familiares.

Espido fomenta nuestro interés hacia los personajes y sus avatares al referirse a ellos como si fueran personas reales. Ella afirma sobre su novela *Diabulus in musica* que los dos elementos que “priman el estilo y la atmósfera sobre unos datos que se van desvelando poco a poco”⁵⁵. Con ello, “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”⁵⁶.

El conocimiento de ellos se adquiere a lo largo del relato mediante una caracterización directa, debido a las indicaciones del narrador, o a través de unos atributos expresados indirectamente como las opiniones o confesiones que otros personajes hacen de ellos o por medio de la autocaracterización que se aprecia, en efecto, por la emisión de su propia voz y la particularidad de su comportamiento. Así, conforme leemos y avanzamos la lectura, la información que obtenemos de ellos es más amplia, y, a veces, hasta nos confunde la opinión que nos forjamos de cualquier personaje frente al misterio que descubrimos al final mediante sus pensamientos, sobre su personalidad y actos, como sucede con Natalia⁵⁷.

Los personajes de sus relatos crean un mundo literario que origina un auténtico laberinto. Aparecen una diversidad de seres reales que matan, cantan, enloquecen, progresan en sus vidas, aman y se complementan al ser criaturas ficticias que buscan, huyen o se desplazan de un lugar a otro buscando su verdadero ser o identidad, para ellos la vida es como sinfonía inacabada.

“No propongo ninguna solución ni ningún juicio sobre los protagonistas porque creo que todos son más víctimas que culpables. Su gran fallo es no hablar no comunicarse. Si lo hicieran, todos sus problemas, si no se solucionarían del todo, se atenuarían. Eso les hace más digno de compasión que de rechazo”⁵⁸.

51. Id., *Melocotones...*, pp. 226-230.

52. Id., *Diabulus...*, op. cit., 98.

53. Id., *Donde siempre...*

54. *Ibid.*, pp. 190-200.

55. Id., “Ahora tengo menos ambición personal, pero más literaria”, *El mundo.es/el mundolibro* (01-10-2001) anticuario, pp. 1-2.

56. Id., “Ahora tengo menos ambición personal...”, p. 1.

57. Id., *Irlanda...*, op. cit. Personaje principal de esta novela.

58. Vivas, Ángel, perfil “Espido Freire. La fuerza de la juventud”, p. 2 www.map.es/gobierno/muface.

2.1. *La fantasía de los nombres propios*

Uno de los principios fundamentales del estructuralismo es “la arbitrariedad del signo” que no hay una relación necesaria entre una palabra y su referente, hecho similar sucede con los nombres propios⁵⁹ de los personajes de sus relatos, excepto en *Irlanda*, *Melocotones helados* y *Diabulus in musica* que corresponden a sustantivos reales españoles como Natalia, Roberto, Gabriel, Antonio, Miguel, Carlos, Esteban, José, Silvia, Rosa, etc. O sustantivos ingleses Christopher, Connie, Karen, etc.

La mayor parte de los nombres de los seres de las otras novelas son productos de la imaginación de la autora, que además confiesa que no quiere identificar a sus personajes con nombres conocidos por la sociedad y existentes para que no pierdan la identidad y siempre el lector los identifique con sus novelas. Interrogada la autora por los nombres tan extraños de sus personajes, confiesa “quiero que el lector construya un mundo con la novela, así, si lee un nombre desconocido, que ni siquiera sabe como pronunciar, no tendrá ideas preconcebidas y encontrará todo novedoso”⁶⁰. También colabora a crear misterio y universalidad con los nombres, tales como Jasar, Bilawal, Lautaro, etc. Y con los nombres líricos de las mujeres, como Gadea, Iria, Séfora, Sibila, etc. O nombres de personajes calculadores y fríos como Irlanda. “Quiero que el lector construya un mundo con la novela que lee,” opina Espido.

Sin profundizar en la genealogía de estos seres induce a pensar que intenta denominar a sus personajes con nombres no relacionados con la realidad cotidiana, y ello más bien resulta poético. Para Pozuelo, la autora “ha creado un mundo autosuficiente, tan ajeno, tan extraño, que ni siquiera los personajes que lo puebla parecen pertenecer a él. Deambulan los personajes ...como espectros. Más que personajes son fantasmagorías como si la novela fuese un sucedáneo... de su propia urdimbre imaginativa”⁶¹.

Por otro lado, la autora crea unos personajes que si bien no suele recrearse mucho en su descripción, sino que aporta unas pinceladas breves, pero necesarias y efectivas. Les hace acreedores de una serie de pasiones o conflictos que ellos mismos no son capaces de ver y mucho menos de dominar, y sólo el lector descubre paulatinamente con los datos que suministra el narrador.

59. Sullá, E., *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 130-136. Expone la importancia de los nombres de los personajes, sobre todo los ficticios que se van cargando de contenido a lo largo de la narración hasta tener una configuración propia.

60. “Así fue la presentación de Nos espera la noche en la Casa Encendida”. www.clubcultura.com/clubliteratura/clubesescritores/espidofreire.

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

2.2. *Oilea: un personaje colectivo*

“Oilea crean su nombre originario de la lengua Oïl hablada en el valle del Loira. Oïl significa Sí en ese idioma”⁶², según cuenta el periódico de la ciudad.

Oilea es una ciudad “pequeña, amurallada, empedrada, de difícil contacto con el exterior”, “fuera de Oilea es otro mundo,” porque las relaciones entre sus habitantes son complejas debido a las habladurías. En función de este malestar, este actante colectivo genera un conflicto colectivo, social que presenta una solución colectiva, pero donde cada ciudadano apuesta según sea su situación individual.

Si atendemos a la descripción física de la ciudad observamos un análisis que se origina de su perfil. Es una ciudad aburrida, dominada por su meteorología que produce “lluvia y niebla,” “tardes desapacibles y nubladas de octubre.” Tiene un Casino donde se reúnen las personas de mayor nivel social, donde se juega, se crean tertulias y se critica. A las mujeres no les era permitido asistir, pero en cambio Liviana y Leanor Prime acceden. “Es una ciudad mezquina como todas las ciudades pequeñas.” El plano de la ciudad como un gran árbol con ramas y cada una de ellas una calle. Sus calles se denominan con nombres de árboles: “Enebro, Acebo, Cedros y unas ramas rotas dieron el nombre a Rota, la del parque y el colegio” o flores “Jazmines, Amapolas”, donde el clima no propicia el cultivo de las flores. “Está dividida como una nuez... y que las dos mitades huyen y se evitan la una a la otra, cada una a un lado de la calle de los Cerezos”⁶³.

Entre sus calles destacan dos de ellas la calle de los Cerezos, barrio “feo y sucio”, frente a la calle de los Magnolios con jardines. El sur ha crecido como hongos tras la lluvia, se observa un paisaje sin sentido; su norte antinaturalmente ordenado... con apacibles jardines y calles con nombres de flor, tener una casa en el norte es signo de estado social elevado y de cultura. Ambas calles son centros de dos barrios perfectamente diferenciados. La calle de los Cerezos recorre la ciudad con una hilera de cerezos, recoge a un núcleo urbano de un nivel social inferior. Trabajadores de fábricas, ebanistas, putas, “una masa de bestias malolientes”⁶⁴, etc. no conseguirán pasar los límites de su estatus social y superar el umbral de la calle de los Magnolios donde los habitantes personas de alurnia y de un alto nivel social no desean mezclarse con los demás. Aún así se consideran “cadáveres de un cementerio que se llama Oilea”⁶⁵. Las sociedades de ambos estratos se encuentran fuertemente constituidas y “están separadas por una plancha de vidrio,” “todos saben que hay límites que no se pueden quebrar y calles que no se pueden cruzar”⁶⁶. En ocasiones personajes como Eude y Monrola viven en el sur y su negocio y trabajo respectivamente lo tienen en el norte.

62. Freire, Espido, *Donde siempre es...*, p. 208.

63. *Ibid.*, p. 204.

64. *Ibid.*, p. 167.

65. *Ibid.*, p. 170.

66. *Ibid.*, p. 65.

A pesar de ello, existen ayudas para que los más afortunados consigan estudios a los menos favorecidos.

La connotación de las dos calles fundamentales como el Magnolio con su flor, acuosa, húmeda, llena de vida transmite deseos de vivir, fuerza y energía a sus moradores. El Cerezo comunica su humildad al pasar desapercibido, hasta sus hojas lánguidas transmiten sencillez, naturalidad aunque escondan un fruto codiciado. La ciudad recrudece el conflicto hasta en su propia descripción psicológica. Se debate en un mundo antitético “parece un gato enroscado”, manifiesta su carácter felino, aparece como el detonante activador de las relaciones sociales. La agresividad física y espiritual determinan las constantes que mantienen sus ciudadanos y en especial con el objeto que cada personaje se impone e intenta arrasar con su impulso cualquier clase de obstáculo, predominaba “la hipocresía que era el seguro de los que querían ser poderosos y la caridad de los que pretendían ser populares”⁶⁷. “Oilea es para quien se sabe lo que se hace”⁶⁸.

A su vez, parte de sus habitantes “viven felices” como Iverne, aunque odian a los otros ciudadanos, otros huyen de ella como Delian y algunos de ellos se sienten enraizados en el núcleo sólo que luchan por romper las fronteras que limitan sus libertades, como Lombo y las que limitan entre el norte y el sur como Leonor y Liviana, y anhelan residir en el barrio de los Magnolios como hace Loredana y Vidal, éste porque carece de valor para huir de este lugar. Esto contribuye en sus delimitaciones a crear sus propias actividades: el norte celebra “conciertos, tertulias;” el sur sumido en el trabajo vive lleno de rencor.

Su conflictividad se dirime de ser una ciudad “pequeña, aburrida, el tedio les corroe, donde todos se conocen.” Con una sociedad fuertemente constituida, donde “el tedio corroe a sus habitantes” y caminar por la población es como “caminar por un cementerio de flores podridas” o “es dar un paseo por un cementerio de hojas secas.”

De ello, se deduce que otro elemento conflictivo es la soledad y aislamiento de cada ser ya sea al integrarse tanto con su propia pareja como en la vida social, con posibles encuentros y desencuentros que le conducen inevitablemente a la muerte.

El objeto que se dirime de dicho conflicto es la lucha continua por no perder la identidad e individualidad en un mundo donde toda personalidad y el propio ser se diluye y supone cierta dificultad mantenerse igual en un mismo estatus social. Cuando contemplan que es un conflicto sin salida, marcado por las propias vivencias sociales se genera en los ciudadanos un pesimismo y frustración que les aboca hacia la muerte. En todos los capítulos se mueve un personaje que inexorablemente camina hacia la muerte y sucumbe, tanto el médico Ronde y su mujer Emer mueren a manos de Loredana bien por veneno o por caerse del cerezo, como Iverne y la monja perecen por la pérdida de la honra, etc.

67. *Ibid.*, p. 65.

68. *Ibid.*, p. 127.

2.3. *En busca del sentido de la vida, tras la soledad y la muerte*

Los personajes de *Melocotones helados* se manifiestan con nombres propios del santoral, realidad bien acogida porque invita a pensar que son personajes cotidianos de la vida real de hoy, y que se encuentran cercanos al lector. Además en esta novela transcurre la trama dentro de una familia que explica la narradora "porque siempre me ha fascinado, dentro de una familia en la que hubiera confusión de nombres... me llevaba a unas relaciones determinadas, a madre e hija o a tías y sobrinas"⁶⁹. De este modo los personajes se mueven en torno a esta célula desde la que se enfrentan a múltiples vicisitudes propias o relacionadas con los familiares e incluso de factores externos que les obligan a un cambio de identidad social.

En el centro de esta familia se encuentran los abuelos, Esteban y Antonia en el recuerdo de su marido, alrededor sus hijos con sus esposas e hijas y por supuesto los criados. Todos deambulan por la novela con sus dosis de soledad y aterrados por la muerte de Antonia, Elsita y Elsa menor, etc., pero donde se aprecia de forma brusca es en las primas Elsa grande y Elsa pequeña. El trío de Elsas bien podían configurar un solo personaje del cual se desgajarían diferentes facetas de Elsa y variedades de yoes.

Al considerarse las tres una sola entidad con diferentes situaciones personales cada una aporta su faceta, así la niña Elsita era rubia, no había heredado los ojos azules de su padre, redondita y dulce como un merengue, de aquí surgieron las elsas que se hacían en la pastelería⁷⁰. Juguetona, delicada, mimada y acompañada de amigos invisibles. Producto de una familia con ideas arcaicas, muy consolidadas por sus padres y después por el ambiente familiar con sus hermanos y además criada en la lucha por la supervivencia en Vitro, por unas personas que la adoran y la protegen.

Muere en circunstancias misteriosas con ocho años porque la propia cerrazón familiar le impedía crecer y desarrollarse por sí misma. Debe ser así porque no puede desairar ni ultrajar a su medio natural que ha apostado y lo ha cifrado todo en ella. Por otro lado, la vida en la aldea de Vitro todo es orden, cada uno tiene su parcela y su identidad. Criarse y coexistir con el mundo que creó a sus padres y hermanos sería similar a la muerte. Por todo ello, su muerte no se justifica y no se esclarece en ningún momento aunque todos intenten recomponer la situación de sus relaciones y las últimas horas que pasaron con ella⁷¹.

Elsa menor es otro yo del personaje Elsa, menuda, con manitas de ramas y piernas finas y endebles. Cabello largo y muy rubio⁷². Su mente y persona han sabido salir de Vitro y adaptarse a Duinos. Ha superado la adolescencia, se marcha de casa y empen-

69. Linares, Félix, "Nos espera la noche. La escritora Espido Freire conversa con el periodista Félix Linares", www.canales.elcorreo.com/auladecultura.espido, p. 1.

70. Freire, Espido, *Melocotones...*, pp. 109-110.

71. *Ibid.*, pp. 299-308.

72. *Ibid.*, p. 173.

de una vida privada sola, segura, terca y orgullosa; se apoya en unas personas y organización que difunden un desarrollo espiritual, armonía y salvación dentro del Grial. Adopta esta aptitud en la vida para huir de la soledad, y con deseos de aprender; y no sólo la dominará, sino que la llevará irremediamente a la muerte. Joven, no llega estudiar, en cambio aprende a coser y diferentes oficios peluquera, camarera en una disco y acaba de cajera en un supermercado⁷³, llena de inquietudes y con una inmensa valentía se entrega a este grupo, y se lanza para conseguir este dechado de virtudes como la sabiduría con la Purificación⁷⁴, sin saber que la concordia, la paz, es verdad, que necesita un medio, pero se adquiere en una lucha titánica de la persona en su entorno y consigo misma. Ingenua y con un empuje desbordante olvidó que no existen recetas maravillosas de formas de vivir, sino que cada cual debe elegir y tratar de conseguir darle sentido a la vida. Descubrir la verdad causó en ella una decepción que le produjo la muerte espiritual, y, a su vez, la física. No merecía vivir toda la vida sintiéndose decepcionada, engañada, y ultrajada, además de ser desertora para la organización. Comienza un combate con la Orden del Grial aunque su debilidad y confusión no le acompañaban. Quería llevarla a los tribunales, no obtuvo respuesta favorable pues era imposible de delatar.

El otro yo del personaje Elsa, es una chica tan distinta a su prima, Elsa mayor, “sensata y muy cuerda,”⁷⁵ “enormemente perspicaz,”⁷⁶ correcta, mirada gélida, poco incitante⁷⁷ un ser preocupado por sus problemas generacionales, universitaria, enamorada de Rodrigo y con trabajo. Soñaba, quería pintar retratos, casarse joven, dedicar mucho tiempo a la familia y la casa. No disfrutaba de su juventud. A pesar de ello se siente insatisfecha de su vida. Vive incomunicada, llena de miedos hacia su propia vida, no está segura del amor de Rodrigo, a pesar de ser un hombre atractivo, no sabía mentir, un maestro en las artes del silencio, trabajaba en un banco y ahorra para comprar un piso y casarse⁷⁸. Tampoco le gustaba la ciudad Desrein, a ello se le suman las aprensiones engendradas a partir de recibir cartas de amenazas continuamente. Se sumerge en la pintura y se recluye en Duinos para cobijarse bajo el manto familiar.

El seno familiar lo concibe como la salvación a sus inseguridades, miedos y soledad, y entonces descubre que sus ascendientes viven inmersos en sus propios conflictos con lo cual se le acrecientan los problemas: revela la realidad de su familia, de su abuelo infiel y autoritario, las malas relaciones de sus tíos, la servidumbre de los criados, la situación caótica familiar y el homicidio de su prima. Todo colabora para que salga de su letargo y emprenda sin obstáculos una nueva vida. Así comienza a buscar sentido a su existencia, ya que las otras Elsas: Elsita ni siquiera se lo planteó y

73. *Ibid.*, p. 245.

74. *Ibid.*, pp. 163-195.

75. *Ibid.*, p. 196.

76. *Ibid.*, p. 209.

77. *Ibid.*, p. 237.

78. *Ibid.*, pp. 239 y 242-243.

Elsa menor quiso descubrirlo incorrectamente. Después de tales enseñanzas ella emprenderá ese arduo camino.

2.4. *Natalia contrapunto de los convencionalismos*

El personaje Natalia se encuentra dominado por una pasión, los celos⁷⁹, sino no se explica su comportamiento, que se encuentra mediatizado en función de dos actores: ella, celosa; el rival, Irlanda y el objeto, triunfar y dominar sobre su prima.

Las dos primas eran bien distintas: “Natalia morena, con hábitos poco comunes entre chicas de su edad, distraída, poco sociable, revoltosa, etc. Con una carga psicológica donde aparecen espectros, tortugas, voces, gatos que no la dejan vivir, ni dormir. Atormentada por sus pensamientos y la muerte de su hermana Sagrario. Su complacencia se cifra en coleccionar plantas y dominar su conocimiento. Natalia confiesa su soledad, no tener mas que una hermana a la que no le gustaba quedarse en el cementerio”⁸⁰.

Irlanda es rubia de pelo escaso y fino, de ojos azules casi siempre huidizos y piel blanca, de rostro angelical. Su carácter simpática, educada, ordenada, cortés, “tenía el don de hacer que todo pareciera fácil”⁸¹. Es una chica fría como su nombre indica, Hibernia, “país de los hielos perpetuos”. Para su prima, “lo tenía todo. Limpia, cuidadosa, iba a un colegio internacional. Era guapa y elegante; tenía dinero y amigas, una madre joven y alegre; y hasta un hermano, Roberto. ‘Dominaba a la gente a su antojo’”⁸². Entre Irlanda y su prima se origina una lucha entre sus personalidades, por el amor de Gabriel, de poder social y en suma por todo lo que ambas representaban.

Los celos de Natalia no aparecen inesperadamente, sino que se han engendrado en su niñez y se han incrementado a través de unas estrategias que se han ido desarrollando en medio de una relación compleja a lo largo del recorrido del verano con su prima y su entorno, con miedo de perder el objetivo proyectado frente a su rival. Esto le ha creado un sufrimiento dejar a su familia detrás; un temor, ser absorbida por su prima y su mundo y le angustia no tener cabida en el grupo social de Irlanda. Todo ello posee vigencia anterior a las vacaciones, pero se propicia posterior a su crisis pasional puesto que le induce a la venganza.

Todo el trayecto pasional configura diferentes situaciones que se van delatando en la vida de Natalia. Surge de la configuración e intersección entre el apego y la rivalidad. En primer lugar el apego al objeto de valor, su prima. No ha deseado volver al caserón, viene enviada por su madre, pero después se siente feliz de reencontrarse

79. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 127.

80. *Ibid.*, p. 85.

81. *Ibid.*, p. 57.

82. *Ibid.*, p. 111.

con sus primos. Revive momentos de su infancia tras la muerte de Sagrario. Se reúne con su familia y participa en la vida juvenil de sus primos. Admira a su prima. Se comporta complaciente, inofensiva, pacífica, frente a Irlanda fría, orgullosa y esquiva.

De otra parte, surge la rivalidad que se muestra dolorosa y amarga para Natalia, por lo cual se muestra profundamente preocupada e inquieta cuando observa que el objeto por el que ha venido allí, la relación con su prima se distancia: no le apetece dormir con ella en la misma habitación, la recluye a otra fría y húmeda, atiende más a sus amigas que a Natalia, le demuestra que no es de su mismo nivel social, que no sabe comportarse en sociedad, que no conoce sus juegos, e incluso surge por la herencia familiar en boca de niñas: “Si logran engañar a mamá... Nos quedaremos sin nada y se acabará la familia,”⁸³ e incluso surge por los arcones, en especial por parte de Irlanda que parece imponer su opinión siempre: “Irlanda y yo tuvimos nuestra primera discusión al día siguiente, ante los vestidos de fiesta del cuarto arcón,”⁸⁴ etc. así, Natalia se siente acosada entre dos relaciones que la dominan por completo el apego a su prima y la rivalidad.

La rivalidad viene dada porque las dos pretenden un mismo objetivo en la vida social de los amigos y por supuesto por Gabriel, y por tanto se deduce el antagonismo entre ellas. La superioridad de una de ellas emerge, en este caso de Irlanda que es agasajada por sus invitadas y termina seduciendo a Gabriel. Le confiesa su gusto por las relaciones sociales con sus amigos y su ambición por el poder, revela a su prima “Natalia. No hay nada mayor en el mundo que el poder”⁸⁵.

Concluidas las diferentes facetas en las que Natalia tiene que admitir el protagonismo de su prima por su comportamiento y resultado, sobre todo cuando se entera que su prima irá al mismo colegio le hace la vida imposible e incluso la amenaza de no ser bien recibida en el colegio por su sociedad. Natalia no tiene lugar en el mundo de sus primos y amigos, ella lo descubre, aunque es consciente, desde que aparece en el caserón.

Ambas se convierten en antagonistas. Se entabla entre una y otra una lucha similar al juego de ajedrez tan bien explicado por Irlanda: “Es un juego de estrategia. Representa un campo de batalla y las argucias de guerra”⁸⁶ que mantienen por la casa debido a las rencillas de sus padres, por el amor de Gabriel, el protagonismo de ambas entre las amistades de Irlanda.

Entonces Natalia comprende el poder atractivo de su prima y experimenta la envidia, sentimiento de tristeza, irritación, odio por no poseer las cualidades de belleza, simpatía y atractivo, así como la vida social y el amor de Gabriel que también deseaba.

Tras su descontento y frustración de no lograr el objetivo deseado y sin poder resistir la presión a la que es sometida por su familia, idea la venganza que ya la domi-

83. *Ibid.*, p. 29.

84. *Ibid.*, p. 81.

85. *Ibid.*, p. 63.

86. *Ibid.*, p. 72.

naba desde su niñez y confiesa, de pequeña “rezaba para que muriera, estrangulada por uno de los lazos que le ponían como diadema”⁸⁷.

Natalia guía al lector y le seduce con su voz, sus sufrimientos y alucinaciones auditivas las voces que le atormentan, y alucinaciones visuales, la tortuga que le sigue. Acosada por estos fantasmas, el rencor, la envidia y el odio, y agregando a ello las intrigas de su prima se va desequilibrando hasta tramar la venganza. Al final se desvela su perversidad: la autoría de la muerte de Sagrario, después asistimos al accidente de Irlanda que asomada al balcón de la torre la precipita al vacío.

En *Irlanda*, Espido, al crear unos personajes anclados en su adolescencia, explica que “la importancia de esos símbolos que se perciben de joven, van derechos al inconsciente es lo que trato de rescatar para mis novelas”⁸⁸. Por otro lado, un crítico al reivindicar la responsabilidad de los padre en la educación reconoce que es “un libro que refleja la necesidad que los niños y adolescentes tienen de sus padres, porque en su mayor parte no se preocupan de sus hijos y no se enteran de que estos reclaman su atención, puesto que viven sin trabas ni orientación”⁸⁹.

2.5. *La realidad contrapunto del ensueño*

En *Diabulus in musica* Espido ha creado unos personajes que posiblemente tuviesen que ver con algunas personas reales, pero que ella les ha acentuado aquellos rasgos o pasiones que más le interesaba señalar. Los diseña encerrados en sus propias vidas, atrapados por su propio “yo” que aflora como manifestación de sus respectivos comportamientos.

Por ello, se mueven con una fuerza oculta que les impulsa a una pasión determinada, como es querer ser otro en la vida real al identificarse con un personaje mitológico, así muestran sus señas de identificación como en definitiva realizan todos los grandes creadores.

Los datos que aporta de su vida la misma narradora orientan la configuración de su propia personalidad y acciones posteriores. Así, procede de Bilbao, maestra en un colegio, le encantan los libros, a su vez, se debate entre las clases de piano y canto, que adora, hecho que será el detonante de su propia realidad.

Como consecuencia de su formación musical una idea había quedado clara en la protagonista y conformaba su propia ideología, consistía en que tenía que evitar las cuartas aumentadas, que al componer había que desconfiar de la séptima nota, “Si”, porque el paso de “Fa” a “Si” podía descomponer el orden y aparecer el diabulus in mu-

87. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 62.

88. Vivas, Ángel, perfil: “Espido Freire. La fuerza de la juventud”, p. 1. www.map.es/gobierno/muface.

89. Calibán (07-11-2003): “El pobrecito hablador”. Familia táctil. www.archimadrid.es/deleju/caliban/revistas.

sica⁹⁰. De esta forma se realiza una irregularidad, un error, que manifestaba que el hombre era mortal y limitado al no encontrar un lugar para el “Si”, como le sucedió. Por ello, tenía que desconfiar de la pasión puesto que le inducía a perder su propia autonomía.

Ofrece su visión de cada uno de los personajes y los describe bajo su punto de vista. Metafóricamente alude al amor que invade su corazón, le produce un desequilibrio amoroso, que le hace sufrir, originado por sus relaciones con hombres tan inseguros como Mikel y Christopher entre los que se interpone el fantasma de Balder⁹¹. En concordancia con Balder está Nanna, simbolizada en ella, que al descubrir la auténtica personalidad real de sus amantes le aboca a la muerte. Esta leyenda de amor e infelicidad se muestra como el contrapunto de sus ensueños. Su diabolus es lucha continua que mantiene: desea evitar el poder de estos dos hombres que le atraen, pero que obran bajo los impulsos de un personaje. De ahí, que la soledad y el sin sentido se apoderen de su vida.

Sus sentimientos se encuadran entre un triángulo amoroso con sus tres vértices donde se encuentran la narradora, Mikel y se interpone Balder, personaje de la mitología que quiso imitar Mikel y posteriormente será sustituido por Christopher, en el rectángulo amoroso perfilado por ella, Balder, Chris y Karen.

En un ángulo del triángulo, Mikel un compañero brillante de clase de música en el conservatorio de Bilbao, dejó su carrera de cello y Derecho para dedicarse a sus aspiraciones, convertirse en un dios de películas. La atracción de la protagonista por este chico era tal que “entre ellos había oculta unas notas que mantenían su contacto a pesar de la cuarta aumentada y no podía degradarse.” Dominado por sus rarezas, la narradora presagió que no podía seguir junto a él porque iba perdiendo su personalidad debido a que él deseaba una mujer que ofreciera todo en su holocausto para su triunfo, y “en sus manos era una marioneta similar al pentagrama guideano.” En realidad, se había identificado con Balder⁹² el Blanco, el tercer vértice que se interponía entre ellos. Lo llevaba siempre consigo y deseaba identificarse con él. Dicha identificación unida a su problema con las drogas, se había convertido en un peligro, y a los cuatro días se lo encontraron “balanceándose sobre un centenar de velas.”

Tras la muerte de Mikel, ella busca llenar su vida y se dedica a sus alumnas, intenta superar el silencio y culpabilidad que le embarga, “como las notas agudas de la mú-

90. Freire, Espido, *Diabolus in...*, pp. 79-80.

91. Balder hijo de Odín y de Frigg y marido de Nanna es el símbolo de la bondad. su madre le hizo jurar a todos los seres animados e inanimados que no le harían daño, pero se olvidó de una planta el muérdago, que lo mató en seguida. Frigg suplicó a Hel que reina en la mansión de la muerte que le devolviera a su hijo. Hel exigió que todos los seres lloraran la desaparición de Balder, a lo que se negó un gigante cuya fama había tomado Loke. Por ello Balder tendrá que transformarse en padre de Hel hasta el Ragnarok. Nanna esposa de Balder, madre de Forsete. amaba tanto a su esposo que murió de pena al tener noticias de su muerte. Su cuerpo fue colocado en la pira junto con el de Balder. *Gran enciclopedia Larousse* (1967): Barcelona, Planeta, 10 vv.; vol. 1, p. 951 y vol. 7, p. 602.

92. Prefería llamarse Balder, el Blanco. Freire, Espido, *Diabolus...*, pp. 77-81, 84, 85-94, 104, 123, 125-126.

sica antigua.” Siente cierta predilección por la vida londinense, a donde marcha a vivir un tiempo, como profesora de español. Allí comienza su segunda etapa sentimental.

En la segunda relación el triángulo amoroso se transforma en un rectángulo en el que coincide con el anterior en un vértice que conforma la narradora, en su relación con Christopher⁹³ dominado por la misma pasión que Mikel de ser el personaje Balder, el tercer vértice del triángulo se halla antagonizado por Karen. De nuevo, este amor absorbe la vida de la narradora que la encamina a un desenlace fatal. En ambos casos se siente atrapada por el amor en su propia personalidad: “Yo no era yo o yo era yo, pero no era nada sin él. El mundo, el orden se había quebrado... siempre había sido así un eterno *diabulus in musica* y yo no había reparado en ello preocupada en otros divertimientos pequeños”⁹⁴.

El rectángulo constituido por Christopher⁹⁵ un chico inquieto de 40 años, no tenía apego al dinero y ganaba y gastaba de forma rápida. En su vida familiar había vivido en Turquía con sus padres. Trabajaba en televisión y en el teatro, había realizado películas y series y actualmente vivía agobiado por su futuro y los viajes que procedían de su trabajo.

A la segunda semana de conocerlo comienzan a convivir, y aporta a su vida todo tipo de tribulaciones, ya el día que se lo presentaron “sintió un temor agudo... y en la palma de sus manos se había trazado una nota mágica que determinaba en qué tono cantar. Y en la plana, en rojo, un pentagrama muy corto en el que podía leer “Fa” y “Si”: Una cuarta aumentada: *diabulus in música*.

La vida de Chris estaba rodeada de misterios que ella va revelando poco a poco. De una parte, la situación de su vida sentimental antes de conocerla, marido de Karen con quien tiene una hija Frances⁹⁶ que convivirá con él y la narradora en Londres. El misterio que le rodea empieza a desvelarse. Descubre que su casa de San Diego no es suya sino de sus padres, pagaban todos los gastos para que no se la quitaran puesto que gasta todo cuanto tiene.

Intuye sus pleitos con su exmujer para quedarse con su hija en los que iba ganando, al demostrar que ella era una cocainómana, aunque ya hacía tiempo que se había desenganchado.

Por otra parte, Chris ama a la narradora a través del personaje Balder, le inquiera continuamente sobre sus relaciones con él y le propone casarse y tener un hijo.

En una primera etapa la protagonista siente celos de sus admiradoras, abandona sus clases y sus estudios, lo acompaña para rodar Ragnarok por Europa y empieza a sentirse marioneta de él, que, a su vez, se considera marioneta de otra marioneta. Un

93. Freire, Espido, *Diabulus in...*, pp. 31, 34-36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 118, 143-157-165, 169-172, 173-179.

94. *Ibid.*, pp. 173-174.

95. *Ibid.*, pp. 31, 34-36 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 118, 143-157, 158-165, 169-172, 173-179.

96. *Ibid.*, pp. 38, 134-135, 138-139.

eterno “diabulus in musica” que ella no había reparado, ciega de amor con un antifaz contra la realidad. Aquí descubre el dominio de este hombre frente al lugar pasivo que ocupaba ella como mujer.

Mientras tanto ella observa y perfila su conocimiento sobre Chris y también se va despegando poco a poco de él cuando advierte que su comportamiento no era normal, su vida es desordenada: sale a cenar y a dormir con amigos sin contar con ella y se suceden las infidelidades. Se convierte en un vividor, un seductor que era capaz de traicionar a la mejor mujer del mundo. Al mismo tiempo que ello le acontece, reconoce que aún le dominan los sentimientos y la pasión hacia él, como antes no hubiera pensado.

Analiza que la propia personalidad de Chris depende de los personajes que representa, se halla tan identificado que realmente se mueve motivado por tal diseño, desdénando su propia realidad. De este modo le sucede cuando interpreta a Balder en *Ragnarok*⁹⁷ una comedia ligera, “un profesor asediado por las mujeres,” la clave del verdadero Chris ansiar el amor y después quejarse porque lo posee, “historias incompletas, una música inacabada.”

De igual modo cuando representa el papel de don Alonso en *Caballero de Olmedo*⁹⁸, 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. De nuevo, un diabulos in musica, “el caos en el mundo, se recurre de nuevo a la antigua teoría musical, la solmisación. Otra vez, un intervalo prohibido en música antigua, de nuevo la distancia entre notas que había que evitar a toda costa porque se consideraba disonante y era el hueco por el que se colaba el diablo”⁹⁹. La protagonista desea el suicidio a una edad en el que el miedo a la muerte hace que el hombre se aferre de manera patética a la vida, precisamente cuando ella creía que había alcanzado la felicidad.

En el tercer vértice, alternando con Balder, su esposa Karen¹⁰⁰ tenía treinta y ocho años. No le gustaba leer, ni ver películas. Le encantaba el dinero y gastarlo. Quería

97. Destino final de los dioses, leyenda de la cosmogonía escandinava de origen islandés, que describe la idea del fin del mundo que tenían los nórdicos; presenta ciertas analogías con los Edda y con las narraciones mitológicas de celtas y persas según voluspá, Loke corrompió a Hennard, guardián del reino de los dioses a los que atacó junto con los semidioses y espíritus malignos de los cuales era el jefe; el lóberitus Fenris Sürts y la serpiente Midgar mataron respectivamente a Odín, Frey y Tor. El sol se apagó, la tierra se hundió en el mar, los dioses y los hombres desaparecieron y las estrellas del cielo cayeron. No obstante la tierra volverá a emerger y renacerá la vida. En esta leyenda aparece claramente la influencia de las tradiciones cristianas. *Larousse*, v. 8, p. 903.

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

99. *Ibid.*, pp. 162-163.

100. *Ibid.*, pp. 35, 55, 137-141, 152-156.

triunfar en su profesión, trabajaba en un gimnasio y podía trabajar en una agencia de modelo en San Diego. La ex esposa “era una mujer difícil se sentía sola, frágil, perseguida por el miedo y el abandono”. Siempre negaba la realidad ante la que cerraba los ojos y “anhela el amor de su marido, aunque ya sabía que lo había perdido para siempre sin saber por qué.”

La conflictividad que aporta viene dada por su adición a la cocaína, y porque ella se hace patente a través de las llamadas de teléfono, acusaba a la protagonista de usurparle su sitio. Se manifiesta por medio de la problemática del piso de San Diego, donde vive y especialmente por su hija Frances que convive con su padre debido al estado alcohólico de su madre.

Por este motivo Chris está también mediatizado por Frances su hija que vive con su madre. Una chica trabajadora de ocho años. Estaba acostumbrada a convivir con adultos, y la estancia con su abuela se hizo insostenible, tanto que regresó con Chris, quería conseguir su custodia. Se mostraba como una chica salvaje, ni se integraba con los chicos del barrio, ni con los amigos de sus padres. Conocía las debilidades de los mayores y cuando quería algo se mostraba inflexible, obstinada y sabía no comentar cuanto sucedía a su alrededor.

A pesar de todo era una chica problemática por su mal comportamiento, así Audrey,¹⁰¹ mujer que ayudaba en casa de su madre, se enfadaba mucho porque no era ordenada y tenía malas costumbres.

2.6. *Los personajes secundarios configuran la realidad*

Los personajes secundarios no están perfilados, ni se pueden considerar ni “redondos ni planos,”¹⁰² no se conoce apenas nada de ellos y están en función de los personajes principales, para aportar opiniones e ideas y puntualizar detalles sobre ellos y de sus vidas y actuaciones, de este modo colaboran al diseño de cada uno de los personajes principales, y de la propia trama.

En *Irlanda* los personajes secundarios sirven para confrontar más a las primas. Por un lado aparecen las amigas de Irlanda representan la vida actual y social donde conviven las primas. Una amiga morena, silenciosa y grave; otra, una rubia y Gabriel. Las chicas “formaban una extraña corte aduladora y servil”¹⁰³ para Irlanda lo cual enfurece a Natalia. Gabriel resulta el atractivo masculino que las dos desean y acaba seduciendo a Irlanda. Los seres secundarios que funcionan a favor de Natalia sus padres, su hermana pequeña y sus tíos que en cierto modo son el pasado lleno de rencillas y remordimientos. El primo Roberto se mantiene aislado de las dos, pero no intenta so-

101. *Ibid.*, p. 152.

102. Forster, E.M., *Aspectos de la novela*, Madrid, Debate, 1983, p. 40.

103. Freire, Espido, *Irlanda...*, p. 64.

lucionar el conflicto. Cuando parece que Irlanda y su mundo convencional triunfan se hunde todo porque Natalia y sus celos lo hacen sucumbir.

En cuanto a *Melocotones helados* los familiares y los personajes que acompañan a la familia sirven para corroborar el comportamiento familiar. Así existen algunos que viven en función del abuelo Esteban como su mujer Antonia, muerta treinta años antes, que a pesar de sufrir el despecho de su marido, gracias a ella se levantó el negocio. Con respecto a las personas que ayudaron en el negocio, Silvia, es interesante, pero sin más valor que su relación con el anciano y César ayudante de la pastelería, degenerado y evidente asesino. Siendo un pobre trabajador, debido a su esfuerzo heredó el negocio. La tata responde a ser el personaje que mejor enlaza el pasado con el presente de la familia, debido a su fidelidad, su silencio y buen hacer. Sirvió a su señora Antonia en todos los momentos de su vida hasta la muerte: ayuda al matrimonio, cría a los hijos, se interesa por la pastelería. Ahora es un ser imprescindible en la casa del abuelo, tanto es así que Esteban le deja la casa de Virto para que ella vaya cuando lo desee.

Los hijos, Miguel aprendía rápido, el maestro hablaba maravillas de él, sería médico raramente iniciaba una riña, más pacífico, confiado en su estatura y en su fuerza, se limitaba a defenderse de los ataques de su hermano. Carlos menor y más rollizo, belicoso y hostil, llevaba la peor parte en las peleas. Se les asignaba el negocio¹⁰⁴. Funcionan en beneficio de la unión familiar y para enmarcar la situación en la que crecieron las tres Elsas, aunque ellos son contradictorios igual que sus hijas en gustos, formas de vivir, educación, etc.

La amiga Blanca¹⁰⁵ aparece para resaltar las cualidades de Elsa mayor, su confidente. Se unen por los criterios de amistad, fidelidad y preocupación social por otros. Sirve para contraponer la madurez de Elsa a la inmadurez de Blanca cuando ve que su amiga se enamora de una persona con la que se vislumbra que no será feliz.

En *Nos espera la noche* los habitantes están organizados en familias principales de la población y éstas ofrecen un reflejo de la ciudad Gyomaendrod donde el odio, la violencia y la muerte se extreman. Entre los muchos actores que pueblan el relato dentro de este ambiente se desarrollan los personajes secundarios que no destacan dentro de la vida de la ciudad, no ofrecen problemas y permanecen adaptadas al medio, así, la niña Camila, gitana, domina a los caballos, mulas y hasta los lobos huyen de ella. Un día muere de un ahogo, con la tráquea destrozada¹⁰⁶. Caso diferente se percibe en la niña Emelot. Surge para completar la familia de Northrop. Se refleja con una vida rápida. Es ciega, vive en su casa aislada del ambiente de la ciudad, rodeada de espejos donde ella no percibe sus reflejos y muere abrasada por el fuego que se declara en su casa. También aporta un significado. La vida efímera de este personaje contribuye a la ceguera de los pensamientos de las personas, se recrean conti-

104. Id., *Melocotones...*, p. 119.

105. *Ibid.*, pp. 211-227.

106. Freire, Espido, *Nos espera la...*, pp. 15-32.

nuamente en su mundo y vida; y no aciertan a reconocerlos y enjuiciarlos, después desaparecen como todo, ante el fuego o la muerte¹⁰⁷.

Dentro de las familias merecen destacar la familia Pozbieta, los hermanos de Bilawal que sirven para identificar la unión familiar, y la obediencia que profesan a su padre y a su hermano ya que ambos soportan la autoridad de la familia. La familia Ianua que acepta el matrimonio de sus hijas con la familia citada, hecho que les hace unirse ideológicamente a ellos y en cierto modo, unen el ganado de los Pozbieta con las tierras y dinero de las Ianua¹⁰⁸.

Duarte Juvara es otro intérprete que se mueve entre sus vecinos con vida social: amigo de Adam Dianordia y acude a Sibila para que remedie sus amores, le confiesa sus pensamientos respecto al amor, “una cadena de mentiras donde cada uno hace cosas sin importancia y después cae en la cuenta de lo importante que era lo que estaba haciendo”¹⁰⁹.

Séfora destaca como hermana de Sibila, madre y esposa de Rudiger su valor estri- ba en narrar toda la problemática de sus suegros con sus hijos y con los Ralcos¹¹⁰.

En otra situación, el médico tío de Adam Dianordia se muestra en las diferentes casas intentando ayudar a Oradea, al niño Cawdor, pero no ofrece más significación que el de su profesión.

En *Diabulus in musica* los personajes secundarios han sido seleccionados de diferentes ámbitos sociales. Unos colaboran al conocimiento de Mikel, así su familia, su madre¹¹¹ afirma que siempre vivió una adolescencia tranquila y feliz, que su hijo necesitaba llamar la atención y no sabía cómo, aunque los momentos anteriores a su muerte creía ser Balder. Idea que fue refrendada por su hermana Marta¹¹².

Su hermana Virginia¹¹³, está diseñada con más detalles. Físicamente gruesa, con cabello rubio y liso, ojos verdes mas bien grisáceos, pero de mirada idéntica a Mikel. Llevaba un sello en el dedo meñique que le ocupaba toda la falange. Su personalidad, “segura de sí misma, con desparpajo e ironía, era encantadora y además políglota. Poseía el don de la palabra y actuaba con desenvoltura. Capaz de desarrollar la mentira”. Desvela la problemática que tenía su hermano con las drogas, que le repercutía en las relaciones con su padre que lo quiso echar de casa y en su carrera universitaria puesto que no se matriculó en la universidad. Su hermana Silvia¹¹⁴ amiga de la narradora expone el proceso final del problema: resumía que su hermano era el perfecto Balder, y se había suicidado porque siempre encubría una infelicidad.

107. *Ibid.*, pp. 182-192.

108. *Ibid.*, pp. 13-45 y 163-182.

109. *Ibid.*, pp. 83-85.

110. *Ibid.*, pp. 57-80.

111. Freire, Espido, *Diabulus in...*, p. 120.

112. *Ibid.*, pp. 84, 123.

113. *Ibid.*, pp. 84, 122-24.

114. *Ibid.*, pp. 86, 95-96, 123-125.

También su profesora de violoncelo Ewa Kwaniewska revelaba: “Tenía veinte años, zurdo y no sabía decir no”. Descubría que ella poseía un recuerdo especial de este alumno y por ello “guardaba la esquila y las postales que le había enviado desde Francia.”

De igual forma la psicóloga¹¹⁵ mujer menuda, de ojos brillantes, que le asistió en varias sesiones, había intentado por todos los medios ayudarle, pero no pudo. Consideraba que era sincero, cuando le confesó que tenía miedo y pánico. Lo consideraba como un ángel perfecto que sólo sabía llorar por él, pero cuando tuvo que tomar compromisos no volvió atrás.

Otros personajes secundarios particularizan sobre el perfil de Christopher, de esta forma sus padres detallan sobre su situación. Su madre Lilia¹¹⁶ y su padre le protegían porque conocían la realidad de su hijo. Ya le ayudaban económicamente ya colaboraban en la educación de su nieta Frances. Ésta vivía parte del año en Brighton con ellos. Sin embargo, a veces, se sentían impotentes debido a la rebeldía de la nieta que bien se reía de su abuela bien le mentía, y dadas estas circunstancias, los abuelos se inventaban enfermedades para justificar su impotencia en consonancia con que sus pautas pedagógicas eran anticuadas. O bien contribuían financieramente a mantener la casa de San Diego puesto que eran conscientes de su precariedad económica.

A través de Connie¹¹⁷ su amiga y pareja de Stephen entabla relaciones con Karen de la que se sintió atraído y la hizo su esposa. Pablo a causa del rodaje viaja con él a Toronto, Vancouver y Nuevo México, y desvela una faceta más de la vida de Chris. Revela que no era hombre de fiar según los comentarios de sus compañeras de rodaje.

Stephen¹¹⁸ poseía una apariencia cordial y extrovertida, pero era cauteloso. Llevaba un pendiente en la oreja derecha, le daba aspecto de caballero renacentista. Tenía una esposa rica y muy pendiente de él. Hacía siete años que gestionaba su propia compañía. Por una parte se siente a migo de Chris ya que dirigió muchas obras de teatro en las que él actuaba, por ello sabía perfectamente de su personalidad.

Por otra parte, colabora a desenmascararlo y desengañar a la protagonista de que tenía de él una idea errónea. Considera que es “un joven galán, le falta madurez y que delante de la narradora se comporta de otra forma... tiene demasiada energía bruta.” Estima que es un vividor y seductor, incapaz de tener una idea propia y que jugaba con la narradora.

Por último, otros colaboran a perfilar el personaje de la protagonista. Cada personaje aporta una consideración particularizada en cada momento determinado de su vida.

Los datos sobre su niñez los sopesa la profesora de canto vieja, pintada, de pelo teñido de rubio ceniza, le hizo la vida imposible con sus riñas e impertinencias, debi-

115. *Ibid.*, pp. 125-127.

116. *Ibid.*, pp. 56, 135-137.

117. *Ibid.*, pp. 143-152.

118. *Ibid.*, p. 106.

do a que vivía férreamente anclada a su prestigio y no soportaba hablar de alumnos que no hubiesen terminado su carrera.

Clara su compañera de colegio ayudó y animó a la protagonista. Cuando murió Mikel estuvo a su lado. Mediante Clara¹¹⁹ y su compañero Pablo¹²⁰ conoce a Chris puesto que también vive en Londres aunque residió un tiempo en París. Vive muy preocupada por ella misma, hecho que le hace viajar y de este modo se alejaba de su amiga. En el Louvre realizó “un curso de seguridad y métodos de autodefensa,” regresa para ser vigilante en la National Gallery. Pero, cuando descubre que Pablo le había dejado, vuelve a París para olvidar y trabajar allí, así, terminan horas de complicidades, charlas y silencios. Después sus encuentros serán contados. Envía una postal sugerente de su situación a la protagonista: “una niña en blanco y negro soplando pompas de jabón.” Con ello quiere hacerle reflexionar sobre el valor que tiene poseer cada uno su propia identidad y así le aconseja que no deje de ser ella, que tenga su trabajo y su propio tiempo para que no se sienta manipulada y hueca.

Stephen ayuda a la protagonista para destapar la personalidad de Chris. Ella acude a su casa para ver las películas realizadas por Chris que él tenía en su videoteca y proyecta Ragnarok y se detiene cuando él se siente envenenado y atraído por Nanna. Ella se ve reflejada y su propia historia de amor vivida con él, aunque todavía no cree que éste sea Chris se encuentra atraído y seducido por las mujeres. Queda sorprendida con el semblante demudado cuando le devuelve las llaves a Stephen. Se sentía mal y no podía mirar a Chris, decidió asistir a un psiquiatra.

Acude a un psicólogo¹²¹ durante varias sesiones, cuando tras ver los vídeos sobre Chris comprende su auténtica personalidad. No se recogen las diferentes consultas, pero sí los comentarios impersonales emitidos por la narradora sobre el psicólogo: “hombre de completa confianza, de plena garantía y absoluta discreción. Partidario de la terapia cognitivo-conductual, así, convertía ranas en príncipes, fantasmas en teoría perfectamente explicables.”

En conclusión, estos personajes esporádicos en los relatos están creados para colaborar en la trama, bien mediante sus hechos o aportan ideas y pensamientos o simplemente para ayuda de los personajes principales o la contraposición con ellos.

Bibliografía

- Barrera García, Consuelo (2000): “Algunas reflexiones sobre la narrativa de Espido Freire”, *Revista Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, nº 5, pp. 33-44.
Barthes, Roland (1990): *Análisis estructural del relato*, Premiá, México, 7ª ed.
Cámara, Madeline: “Espido Freire o la procacidad...”.

119. *Ibid.*, pp. 18, 19, 21-26, 40, 48, 100, 174, 179.

120. *Ibid.*, pp. 24-27, 40, 169.

121. *Ibid.*, pp. 172, 173.

- Castro, Pilar (1999): *El Cultural* (7 de marzo).
- (2000): *El Cultural* (18 de octubre).
- Clubcultura. Así fue la presentación de *Nos espera la noche* en La Casa Encendida. www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores.
- Diccionario Oxford de la Música* (1984): Buenos Aires, Hermes Sudamericana, Edhasa, T.Y.
- Eberenz, Rolf (1989): *Semiótica y morfología textual del cuento naturalista*, Madrid, Gredos.
- El pobrecito hablador. “Familia táctil.” www.archimadrid.es/deleju/caliban/revistas (07-11-2003).
- Freire, Espido (1998): *Irlanda*, Barcelona, Planeta. Ganadora del Premio Millepage, 1999.
- (1999): *Donde siempre es octubre*, Barcelona, Seix Barral.
- (1999): *Melocotones helados*, Barcelona, Planeta. Ganadora del XLVIII Premio Planeta 1999.
- (2001): *La última batalla de Vincævec el bandido*, Madrid, SM.
- “Espido Freire aborda el mundo del canto en su próxima novela, Diabulus in musica”. www.elmundolibro.com (10-09-2001).
- (2001): *Diabulus in musica*, Barcelona, Planeta.
- “Ahora tengo menos ambición personal, pero más literaria”. www.El mundo.es/elmundolibro (01-10-2001) anticuario, pp. 1-2.
- “La Novela es una cortina de humo”. www.elmundo.es/elmundolibro (01-08-2002) anticuario.
- *Cuentos malvados*. www.elmundo.es/elmundo (29-05-2003)libro.com. (25-6-2003).
- (2003): *Nos espera la noche*, Madrid, Alfaguara.
- (2004): *Querida Jane, querida Charlotte*, Madrid, Aguilar.
- Forster, Edward M. (1983): *Aspectos de la novela*, Debate, Madrid.
- Galindo, Belén (2002): Cita con... “La casa de los Malfenti”, n. 3, verano, pp. 49-52.
- García Jambрина, Luis: *El diablo en la novela*. www.abc.es/cultural/historico.
- García-Teresa, Albert (2004): “Diabulus in musica de Espido Freire. La cotidianidad de lo fantástico”. www.bibliopolis.org/reseñas
- Garrido Domínguez, Antonio (1996): *El texto narrativo*, Síntesis, Madrid, 1ª reimpresión.
- Genette, Gérard (1979): *Introduction a l'architexte*, Seuil, París. *Seuils*, Seuil, París, 1987.
- (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Taurus, Madrid.
- (1989): *Figuras III*, Lumen, Barcelona.
- (1993): *Ficción y dicción*, Lumen, Barcelona.
- (1998): *Nuevo discurso del relato*, Cátedra, Madrid.
- Gran enciclopedia Larousse* (1967): Barcelona, Planeta.
- Greimas, Algirdas Julien, *Semántica estructural...*
- 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 (julio 1998): *Revista de Libros*.
- Kunz, Marco (1997): *El final de la novela. Teoría, técnica y análisis del cierre en la literatura moderna en lengua española*, Madrid, Gredos.
- Laforet, Carmen (1992): *Nada*, Barcelona, Destino, 16ª ed.
- Latella, Graciela (1985): *Metodología y teoría semiótica. Análisis de “Emma Zunz” de J.L. Borges*, Buenos Aires, Hachette.

- 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, Barcelona, Península, 2ª ed.
- Pérez-Rioja, J.A. (1997): *Diccionario de Símbolos y mitos*, Madrid, Tecnos, 5ª ed.
- Lorenzo, Mª. Concepción: “Espido Freire: Del territorio de la literatura a la posibilidad de la existencia”.
- Pozuelo Yvancos, José María (10-01-2004): “Fantasías sin cuerpo”, en *Blanco y Negro Cultural*, p. 10.
- Ruiz Vega, Antonio (2002): *Nos espera la noche* de Espido Freire. www.criminal.com/Ruizvega/nosesperalanoche.
- Sanabre, Ricardo: Espido Freire y *Melocotones Helados* en *Revista Cultural* y *El Espejo de la Crítica*.
- 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/verbigracia/memoria/nº97
- Sullá, Enric (ed.) (1996): *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica.
- (comp.) (1998): *El canon literario*, Madrid, Arco/Libros.
- Tacca, Óscar (1985): *Las voces de la novela*, Madrid, Gredos, 3ª ed. corregida y aumentada.
- Tomachevski, Boris (1996): “Tema y trama”, en Sullá, Enric (ed.), *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 40-55.
- Vivas, Ángel: “Espido Freire. La fuerza de la juventud” map.es/gobierno/muface/perfil, pp. 1-3.

Sociedades en transformación/dialectos en flux: Dinamismo en *La Reina del Sur* de Arturo Pérez-Reverte

Thomas R. Franz / Emilia Alonso Marks / Esperanza Zamora-Lara*

La Reina del Sur (2002), última novela de Arturo Pérez-Reverte sitúa su historia en tres países y dos colonias hispanoparlantes. Aunque su protagonista, Teresa Mendoza, es mejicana del estado de Sinaloa, la novela también está poblada de españoles de diversa índole, de marroquíes, rusos, italianos, ingleses y un norteamericano, todos ellos hispanohablantes. Es muy natural que su autor, nuevo académico numerario de la Real Academia Española, intentara dar verosimilitud al habla diferente de todos estos personajes, sobre todo en vista del reconocimiento por parte de él mismo de que se había formado estéticamente con la lectura de las grandes novelas realistas (Linares 8). En su reciente discurso de ingreso en la Academia, titulado “El habla de un bravo en el siglo XVII”, rinde homenaje a su antecesor, Manuel Alvar, por su estudio sobre la “*globalización* de la filología española”, su dominio de la “filología española” y su utilización de América como “ventana” para ver el pleno funcionamiento de la lengua española (Pérez-Reverte, “El habla” 1). En efecto, Pérez-Reverte ha tenido mucho que decir del fenómeno del lenguaje al hablar de *La Reina del Sur*: Como gran parte de la inspiración para la obra procedía de narcocorridos mejicanos (“B.S.O.” 1), era lógico que sus citas y ecos reflejasen el español popular mejicano (“*La Reina*”, *Exodus* 1). Para captar el sentido del lenguaje de los narcotraficantes sinaloenses, había acudido a las cantinas donde éstos se reunían. Aunque el autor había pasado abundante tiempo como reportero en Méjico, al final determinó pasar su manuscrito por manos mejicanas para cerciorarse de la corrección de los muchos mejicanismos que había incluido (Salvador 1-2). A pesar de este intento, admite varios errores (Li-

* Ohio University / Ohio University / Universidad Veracruzana.

nares 12). Su intención original había sido, dice, “contar la historia de un personaje femenino, más bien inculto, mejicano, que viene a España y que en doce años se hace razonablemente culto...” (Linares 11). Prosigue Pérez-Reverte, hablando del estilo indirecto libre empleado con extrema frecuencia por su narrador en su intento de sugerir pero no delatar el habla de los personajes:

El narrador español, entonces pasa del español al mejicano, [sic] el juego lingüístico de usar el mejicano inculto e irlo convirtiendo en culto poco a poco hasta que pasa al español fue un trabajo muy duro que después el lector no debe notar. (Linares 12)

Nuestra meta va a ser rastrear la lenta modificación lingüística de Teresa Mendoza, personaje central de la obra. Pérez Reverte caracteriza el habla de la sinoalense al comienzo de la novela como el de una persona sin muchos estudios que acaba metida en el mundo de la droga de la mano de su compañero, el Güero Dávila. En el comentario que acabamos de leer (Linares 12), el autor distingue claramente entre el “español” de España y el “español” de Méjico. Además de este comentario existe otra sugerencia corolaria en estos y otros autocomentarios por parte de Pérez-Reverte, la de que el lenguaje personal de su narrador –periodista español a sueldo de un periódico mejicano del D.F. (Wood 88)– se haya dejado influir por el de su país de residencia:

“amigos mejicanos... me han dicho que [la narrativa ofrecida por el narrador-periodista] parece escrita por un mejicano o amigos españoles que me han dicho que parece escrita por un español

...” (Linares 12). Sugiere asimismo y muy a pesar suyo que esta combinación o superposición de dialectos puede venir motivada tanto por consideraciones comerciales (la editorial multinacional Alfaguara tiene sede en la Ciudad de Méjico igual que en Madrid) como por razones literarias, ya que “hacer que la novela funcione para un mexicano y un español ha sido un ejercicio muy interesante” (Mendoza 2). Admite que plantear el discurso de la novela de esta forma le ha abierto “un montón de puertas” y que ha “sido muy enriquecedor” (ídem).

Lo que no se ha discutido es si este complejo proceso lingüístico funciona de manera eficaz en la novela, cómo funciona y si produce no sólo verosimilitud sino también una visión muy esclarecedora de un mundo en rápida transformación en el cual la confluencia de dialectos puede servir de clave a una subyacente metamorfosis social. Explorar estos procesos y sus efectos literarios ha sido nuestro motivo al iniciar el presente estudio, pero al enumerar los procesos y distinguir entre sus múltiples efectos, ha sido posible también distinguir una ontología que sostiene la dimensión sociolingüística de la obra, y es aquélla el fenómeno que más nos interesa destacar.

La Reina del Sur utiliza un sinnúmero de mejicanismos (incluyo aquí varios americanismos ortográficos que se destacan en la escritura mejicana), también de vocablos y modismos que, en el sentido en que se emplean en la novela, parecen proceder exclusivamente del español de España. A veces aparecen directamente en el discurso

mimético de los personajes, otras veces inmersos en el discurso del narrador (estilo indirecto libre), discurso por medio del cual el lenguaje del narrador puede transformar el de su sujeto y a la vez ser transformado por el de éste. Algunos de los mejicanismos léxicos u ortográficos más frecuentes en la representación del habla de la protagonista Teresa Mendoza y otros mejicanos serían los siguientes:

- México (27, 58, 92, 115, 148, 219, 279, 315, 328, 395, 417, 423, 458, 468, 470, 478); Deefe (70).
- carro(s), trocas (54, 70, 382, 506, 512-3).
- ahorita (265, 320, 331, 355, 403, 433, 468).
- *Expresiones coloquiales*: quihubo, qué onda (36, 39, 89, 278, 307, 320, 356, 393, 425, 478-9, 500); chale (28, 60, 71, 116, 133, 190, 194, 223, 242, 245, 261, 290, 318, 348, 352, 357, 390, 402, 428, 441, 496, 505-6, 530); órale (116, 147, 192, 245, 248, 253, 262, 320, 331, 351, 357, 395, 415-6, 440, 457, 461, 477, 479, 512, 536, cap. 13 y passim); padrísimo(a) (bien/qué/muy padre) (34, 94, 180, 192, 202, 245, 247, 381, 407, 420, 458, 509 y passim); ni modo (24, 71, 136, 174, 190, 225, 281, 317, 368, 466, 478, 507, 517, 529-30); nomás (34, 37, 67, 70, 89, 168, 174, 219, 242, 251, 265, 351, 356, 387, 401, 416, 458, 461, 478, 507, 517, 526, 532, 534, y passim); hijole (34, 62, 89, 112, 179, 206, 222, 266, 312, 350, 370, 380, 385, 392, 400, 403, 419, 432, 457, 471, 493, 512, 538 y passim); carajo (qué/un al carajo) (94, 171, 196, 276, 499, 528); no mames (39, 110, 224, 245, 259, 276, 282, 290, 333, 375, 386, 404, 505, 530, 534); neta (356, 415).
- *Personas*: carnal(es), carnalita (12, 13, 39, 206, 219, 253, 262, 265, 282, 348-9, 470); güey, chavo(s), bato (25, 115, 243-4, 255, 282, 301, 411, 444, 496, 512, 537); chava(s), chavita, ruca, mamacita (36, 63, 65, 72, 79, 85, 88, 94, 146, 167, 207, 244, 317, 350, 409, 509); plebito(s), plebes, plebita (25, 60, 65, 66, 87, 387, 443); fresita(s) (64, 207, 251, 255, 277, 387); bocón (a, nes) (33, 49, 57, 224, 255, 279).
- *Intensificadores*: pinche(s) (12, 25, 26, 29, 34, 63, 66, 72, 114, 116, 126, 130, 157-8, 166-9, 174, 190, 192, 196, 223, 246, 276, 283, 290, 306, 317, 328, 333, 348, 356, 372, 380, 387, 392, 415-6, 428, 431-2, 441, 460-1, 470, 477, 480-1, 498, 507, 525, 529-30, 536, 538); requete- (prefijo), requetemal, requetelindo(a), requetegacho, requetegritones, requetesimple, requetelúcida, requetesuave, requeteclaro, requetepeligrosos, requetederecho, etc. (53, 57, 89, 114, 116, 135, 143, 158, 166, 207, 234, 251, 253, 282, 291, 292, 337, 350, 384, 386, 405, 500).
- *Verbos de uso común y coloquial*: platicar(me/le; plática) (85, 355, 468, 523); apendejarse (pendejo(s), pendeja, pendejadas) (53, 68, 116, 166, 169, 242, 248, 252, 260, 266, 276-7, 331, 374, 383, 482, 498); chambear (y derivados) (88, 218, 282, 348); chingar (y derivados) (12, 23, 37, 48, 50, 67, 110, 115, 116, 136, 173, 194, 206, 217-8, 234, 237, 243, 252-4, 259, 276, 278, 283, 341, 348, 351, 361, 371, 384, 397, 404, 411, 420, 432, 452, 466, 471, 479, 499, 519-20, 529, 535); jalar (jalas, jaladita) (380, 477); tomando (tomado/as) (91, 92, 219); fregar(se) (fregada(o), fregárselo) (25, 53, 168, 411, 423, 468, 518, 533, 536); valerle madres (32, 66, 69, 94, 130, 169, 406, 428, 431, 435, 512, 521); romper(les) la madre (142, 314 331, 347, 380, 383).

– *Establecimientos, alimentos y bebidas*: lonchería (24); taquería(s) (25, 28, 525); licuado de nopal (24); callo de hacha (58); ceviche de camarón (58); jaiba rellena (58, 415); chela(s) (111, 218, 244); tequila... (y sus marcas).

Ejemplos de voces u ortografía peninsulares empleadas directamente por el narrador y otros españoles serían las siguientes:

- mejicano(a, s) (15, 17, 45, 47, 51-2, 63, 81, 112, 146, 152, 162, 347-8, 367, 428, 431, 433, 455, 463).
- *Prendas de vestir y complementos*: gafas (17, 226); prismáticos (138); chándal (410, 437); pantalón tejano (436, 456).
- *Personas (sustantivos y adjetivos)*: chicas (78-80); guaperas (149); chaval (151); hortera (162); chungas (171); faraona maruja (218), vulgar maruja (476); sudacas (268, 270); yanquis (280); parejas de tricornos (321).
- *Establecimientos, alimentos y bebidas*: café cortado (151) zumo (233, 362, 367); chiringuito (233, 235, 241, 257); bocadillo(s) (164, 259); tortillitas de camarones (311, 313); Tío Pepe (311).
- *Expresiones varias*: sin un duro (173); mosquearnos (177); comiéndote el tarro (201); montáoslo (207); a tocateja (270, 364).

Pero, como se ha dicho, a menudo el narrador español representa la expresión de otros personajes. En el caso de los españoles (principales entre ellos son el traficante de drogas, Santiago Fistera –“el gallego”– y la rea compañera de Teresa, la gaditana Patricia O’Farrell), la expresión del sujeto suele ser indistinguible de la del narrador. No obstante, algunas veces el carácter vulgar del personaje cuya voz se interpreta confiere un reconocimiento casi inmediato de su verdadera identidad que la distingue de la del pulcro narrador:

- porros (Pati O’Farrell: 200; cap. VII)
- el chichi (Pati O’Farrell: 201); el chocho (Pati: 218); chochito (Pati: 372)
- llueve de cojones (español no identificado: 81)
- joder (el contrabandista Eddie Álvarez: 131); pues que se joda (Pati O’Farrell: 374)
- gilipollas (Pati O’Farrell: 242)
- ¿De qué coño estás hablando? (Pati O’Farrell: 265)

Cuando el narrador español introduce en su propio discurso aproximaciones del habla mejicana, la distinción entre vocador y voceado suele quedar bien clara:

- fíjate nomás (Gato Fierros: 37; cap. I); pos fíjese nomás, pos ni modo (356-9)
- no te agüites (Epifanio Vargas: 58)
- bien chingones (Teresa Mendoza: 87)
- chichotas (Teresa: 112, 244, 283)
- lana, pinche lana (Teresa: 222-290. Pero cuando el narrador interviene usa “plata mejicana” [277])
- apendejada nomás de puro lista (Teresa: 242); tuvo que apendejarse la malinche (Teresa: 242)
- ponerse hasta la madre de pericazos (Teresa: 292)

A veces, sin embargo, el discurso se complica por filtrarse la voz representada en el discurso narratorial a través de la de otro hablante o pensante antes de recibir su forma final por medio de la pluma del narrador. En el capítulo III, por ejemplo, el narrador llama a Teresa “prietita” (89), empleando la expresión que usara el fallecido piloto y ex-amante de Teresa, el mejicano Güero Dávila. A veces habla el narrador a través de dos personajes distintos, como cuando, en el capítulo III, dice “me vine”, aproximando la voz de Teresa y la sigue con “¿Me vine es me corrí?”, una pregunta que le hace a Teresa un policía español identificable sólo por el apellido Souco con quien Teresa tiene relaciones para adelantar el trámite de sus papeles de inmigración. Cuando la reza Pati O’Farrell se contagia del habla de su compañera de celda Teresa Mendoza, el narrador empieza a usar “México” y “mexicana” aun cuando expresa los supuestos vocablos y pensamientos de la española. En el capítulo XII el narrador comunica sus recuerdos de lo que había dicho hace tiempo el español Cucho Malaspina. Sin usar comillas o guiones, emplea la voz “México” (362), que representa un filtrado mimetismo del habla de Malaspina al internalizar éste el lenguaje acentuado de Teresa, siguiéndola con su propio empleo de “un zumo de naranja” para recordar lo que el español bebía la última vez que le había visto. En el capítulo XVI, el narrador emplea la ortografía de España para sugerir cómo el norteamericano Guillermo “Willy” Rangel, de madre chicana y agente del DEA estadounidense, explica con orgullo a las autoridades españolas: “En realidad soy de origen mejicano” (455). En las páginas siguientes el narrador le representa como ente bidialectal que domina por igual el dialecto español americano y la variedad castellana del idioma.

Algunas veces el narrador español que trabaja en Méjico se revela completamente perdido entre dos culturas y dos o más dialectos del español *estándar*¹. Dice no sólo “conductor” (28), sino que también emplea “chofer” (70), voz más común en Méjico. Además usa “manejar” (32) y “conducir” (70). Utiliza las palabras “coche” (32, 57) y “coches” (44) al igual que “carro” (70) y “carros” (54). Habla de “latas” (46) y “botes” (69) de cerveza pero también emplea “chelas” (91, 111), vocablo más común en Méjico. Habla de “prismáticos” y de “binoculares” (138); de “gafas” y de “lentes”. En todas partes duda entre usar “aros” o “aretes”, aunque el vocablo más usado en España, “pendientes”, nunca lo utiliza. Algo similar ocurre con su uso de “tirar” y “jalar”, “cuadra” y “manzana”. Emplea tanto “licuado” (58) como “zumo” (233, 362, 367); “beber” y “tomar” (*passim*). Esta confusión necesariamente produce en el discurso del inteligentísimo narrador-reportero numerosos comentarios metalingüísticos. Dice que “aunque no tuviera estudios, el acento la hacía parecer educada [a Teresa]”,

1. En el área de fonética-fonología, por dialecto estándar se entiende la variedad de mayor prestigio, la más aceptada por la mayoría de los hablantes. En el contexto de España, el dialecto estándar es el castellano pero en el contexto hispanoamericano, la variedad estándar es la que se habla en la ciudad de México, por gozar ésta del mayor número de hablantes. A pesar de esta particularización del término estándar, debajo de todos los estándares y dialectos yace un complejo sistema compensatorio que garantiza la estabilidad de la comunicación (De Kock 3, Gómez Molina 13, DeMello 28-29).

y comenta que el “vocabulario abundante que tienen los hispanoamericanos, tan lleno de ustedes y de por favores, ...los hace parecer a todos académicos de la lengua” (84; cap. III). Parodia la ortografía mejicana, fenómeno por medio del cual atribuye su propio cinismo y crítica a las posibles (pero nunca confirmadas) burlas hechas por otros. Reproduce así los pensamientos satíricos de un español, él mismo, que recuerda las memorias de Teresa de cuando había visto un letrado en la consola del avión de su novio: “Dios vendiga mi camino y permita mi regreso” (60, 316). Atribuye preocupaciones lingüísticas a personajes de carácter popular como Teresa: “Todo bien gacho, que decimos en Sinaloa” (381). Casi idéntico es este discurso que el narrador confecciona para la sinaloense, aunque suene muy a lo que se encuentra en un diccionario de argot: “– No me tranquiliza que te vengas – que te corras, decís aquí – cuando te beso” (222) o “– Así que no me chinguen – ahora sí miraba al gallego a los ojos –. O como dicen ustedes en España, hagan el favor de no tocarme los cojones” (384). También este otro comentario: “Como decían en Sinaloa, puercos, pero no trompudos” (420).

El narrador no es el único personaje que evidencia un discurso metalingüístico. A veces lo demuestra también el periodista gaditano, Óscar Lobato, pero sólo cuando el narrador habla por él: El “puntito de clase [de Teresa] afloraba quizás hablando, porque lo hacía suave, con su acento tan cariñoso y educado. Con esos hermosos arcaísmos que utilizan los mejicanos” (163). Vuelve a aparecer una nueva mención sobre el acento de Teresa en el capítulo VII, donde María Tejada equipara “el acento mejicano” con la corrección y la mansedumbre (214). De mano de la propia Teresa encontramos también dos comentarios metalingüísticos. Uno sobre el español del narco ruso Oleg Yasikov. Teresa observa que “hablaba bien español” y que su “acento era muy suave y en nada se parecía al de los rusos malvados, terroristas y traficantes que salían en las películas farfullando *yo matiar enemigo amiericano*” (273). En el otro, sobre el español del agente norteamericano de la DEA, Willy Rangel, Teresa nota que el español de Rangel “era perfecto, con vocabulario norteño” (455).

Esta reflexividad y preocupación por las muchas maneras en que las cosas se dicen en *La Reina del Sur*—esta dialogía de la expresividad— no se limita al idioma español. La novela, como ya se ha dicho, está poblada de mejicanos, españoles, marroquíes, rusos, gibraltareños, ingleses, colombianos, canadienses, franceses e italianos. Además de palabras procedentes de varios dialectos del español, la novela está salpicada de palabras del inglés (voces empleadas en el discurso popular de España y, sobre todo, en el discurso popular de Méjico) y, en menor número, de vocablos del léxico gallego, del italiano, el francés, el ruso y el árabe.

Cuando Pati O’Farrell inspira a Teresa a que empiece a devorar libros, la narrativa comienza no sólo a discutirlos sino a basarse en ellos. La obra de más influencia paradigmática es sin duda *El conde de Monte-Cristo* de Alejandro Dumás padre, pero hay otros libros, películas o autores discutidos o aludidos: el *Quijote*, Manuel Rivas, *Casablanca*, *El maestro y Margarita*, *Pedro Páramo*, *Cien años de soledad*, *Crimen y castigo*, *El rojo y el negro*, *Los Buddenbrook*, Agatha Christie, Conan Doyle, Dante y Homero. En

suma, material suministrado a la narrativa por España, Estados Unidos, Rusia, Méjico, Colombia, Francia, Inglaterra, Italia y Grecia, una lista que en gran parte paralela la nacionalidad de los hablantes que pueblan la novela. Del mundo de Rivas procede el misterioso “gallego” Fisterra; del mundo cervantino, el “putibar” y los “puticlubs” (235); de *Casablanca*, el ambiente norteafricano; de *Maestro y Margarita*, la traición a la protagonista que se subraya en su novelita intercalada de Poncio Pilato; de *Pedro Páramo*, la circularidad; de *Cien años*, el concepto de saga interminable; de Homero, la protagonista expósita; de *Crimen y castigo*, la engañosa ilusión de intocabilidad; de *Buddebrook*, la maquinaria que garantiza la supervivencia de la familia (aquí la de las mafias); de *El rojo y el negro* y de *El conde de Monte-Cristo*, el caos de las escenas de aventuras; de Dante, el sentido poético de la justicia lograda; de Conan Dole y Agatha Christie, el modelo para el implacable detective (el narrador)². Nada de esto debería sorprender en vista del libre reconocimiento, por parte del nuevo académico, de que ha utilizado la literatura mundial como “corsario ante un rico botín que saquee sin escrúpulos” (Pérez-Reverte, “El habla” 2).

La movilidad de individuos y grupos en el mundo moderno es una de sus características más destacadas. Uno de los resultados de esta movilidad es que el individuo se pone en contacto con un código lingüístico y una cultura diferentes de los suyos. La yuxtaposición de distintas culturas, lenguas o dialectos inevitablemente produce ligeros cambios culturales y lingüísticos tanto en el visitante a largo plazo como en el inmigrante o como en su anfitrión. El impacto es particularmente notable cuando la yuxtaposición se efectúa en la electricidad social del ambiente urbano, como ocurre en el caso específico de *La Reina del Sur*.

En la esfera del lenguaje, el fomento social del ambiente urbano produce dialectos que son al parecer menos conservadores y particularmente flexibles. Importantes estudios dialectales sugieren que aún en el ambiente rural no existen dialectos “puros”, ya que toda variedad lingüística demuestra la influencia de otras lenguas (Chambers 56). Cuando la ciencia lingüística se decide a examinar el dialecto o dialectos usados por una comunidad, primero se produce una muestra aleatoria del grupo cuyo lenguaje se va a estudiar. Se puede conjeturar que los grupos de hablantes que Pérez-Reverte creativamente ubica –a base de la observación, como él lo explica– en Sinaloa, en Melilla, en Marruecos y en las costas del Sol y de la Luz, representarán muestras cuasi-aleatorias. El problema inevitable (problema para la lingüística y también para la

2. Se ha notado un sinnúmero de semejanzas ente *La Reina* y la novela de Dumas padre: el motivo de la venganza, la amiga prisionera, la transformación del protagonista, el descubrimiento de un tesoro y un nuevo renombre para el héroe (“*La Reina*”, *Fiches* 2). Quedan otras: su hueste de contrabandistas, la presencia de una caverna subterránea, un protagonista que toma el nombre de su tierra adoptiva (Conde de Monte Cristo, Reina del Sur), la desaparición final del protagonista y el hecho de que el argumento de ambas narrativas se base en el de una destacada obra anterior: *Mémoires tirés des archives de la Police de Paris* de Jacques Peuchet, para Dumas, y *El conde de Monte Cristo*, para Pérez-Reverte. Sobra decir que los motivos de la última novela de éste aluden también a los de su novela anterior, *El Club Dumas*.

literatura) de esta muestra es que se ha obtenido delante del narrador-periodista cuya clara presencia tendrá el efecto de inhibir el habla informal de los sujetos y de producir en su lugar un lenguaje más formal (58). Es el fenómeno de la “paradoja del observador”. Este fenómeno puede explicar por qué los testigos del habla de Teresa Mendoza detectan cierto mejoramiento de su discurso que el lector tal vez no perciba: al darse cuenta de su progresiva celebridad como “Reina” del comercio de la droga en el sur de España, Teresa intenta alzarse al nivel de las supuestas expectativas de sus nuevos admiradores procedentes tanto de la población general como del reino de la política. Es digno de notar que, en una de las entrevistas con el autor arriba citadas, el mismo Pérez-Reverte se deja convencer por las evaluaciones ofrecidas por su narrador y otros personajes. Otro inevitable resultado de la omnipresencia del narrador es que los narcotraficantes, guardaespaldas, oficiales “comprados” y políticos “vendidos” van a exagerar su argot o eufemismos para proyectar la “persona” de su papel de criminal profesional. (Nombres, apellidos y motes como Potempkin, Lobato, Malaspina, Rangel y Batman sólo subrayan lo estereotípico de todo lo que les caracteriza.)

La distinta clase social y el nivel cultural de los individuos que integran las varias muestras lingüísticas de la novela inevitablemente produce datos muy variados. Por ejemplo, una mujer como Teresa, arribista y muy insegura, sobre todo al comienzo de la novela, según la caracteriza Pérez-Reverte (Salvador 3; Linares 3-4, Aranda 1-2), huérfana y proscrita, va a hablar de una manera claramente autodefinidora. Periodistas veteranos como el narrador y Óscar Lobato van a emplear otra manera muy distinta. Los policías asalariados de la mafia van a proyectar una corrección exagerada. Pati O’Farrell, la reá homosexual, ex-niña bien jerezana, devoradora de libros, exhibirá un léxico directo y en ocasiones exageradamente letrado (pero no exactamente correcto). El servicial y leal guardaespaldas Pote Gálvez hablará como le corresponde a su posición socio-cultural, con rasgos propios del mundo del hampa y prácticamente analfabeto. Los contrastes ensamblados en las principales localizaciones de la novela son más léxicos que sintácticos y éstos a su vez se correlacionan con variables como la formalidad de la situación (¿Están presentes el narrador, otro periodista o un político importante?) y el sexo o estatus social del hablante (Teresa habla mejor con su amante “el gallego”, con Pati y con el gentil –y básicamente decente– mafioso Yasikov) que con los emisarios de gánsteres y políticos mejicanos, a quienes desprecia. Sin embargo, a pesar de sus intentos de avanzar social y lingüísticamente por medio de la imitación de libros clásicos y el habla de personas que respeta, Teresa en ciertos momentos con los amigos no deja de ser la ex-amante semi-analfabeta del violento piloto mejicano, Güero Dávila. En estos momentos su habla refleja más que nada la del grupo marginado al cual pertenecía en su tierra. Teresa eventualmente llega a dominar el castellano, es capaz de desenvolverse entre altos dignatarios de la sociedad, asiste a fiestas, se refina y lee cada vez más. Es una tesis lingüística que corre a la par con su ascendente estatus de heroína en los mundos del narcotráfico en los que vive y del folklore del corrido-enprosa en que la mete el narrador, quien voca por las simpatías psicológicas –y lingüís-

ticas— del autor. Hemos notado que tanto el narrador como Teresa vacilan entre parejas de lexemas como “venirse”/“correrse”, “carros”/“coches”, “lentes”/“gafas”, “binoculares”/“prismáticos” y que parecen conscientes de esta duda a nivel metalingüístico. Es un fenómeno sociolingüístico que concuerda bien con el descubrimiento de que el hablante típico esté más consciente de su lenguaje cuando sospecha que éste ha entrado en un área de transformación social (Chambers 85).

Imaginemos por un momento que España y Méjico fueran países contiguos. (De hecho, la divergencia de dialectos es mucho más fuerte cuando sus hablantes están geográficamente separados [Crystal 335]). Speitel ha notado (Chambers 116-19) que la separación más absoluta entre vocabularios ocurre cuando los datos léxicos procedentes de un lado de una frontera isoglósica son en gran parte distintos de los del otro lado. Hay muy pocos ejemplos de esto en *La Reina del Sur*. Speitel bautiza este fenómeno distributivo “Tipo I”. El “Tipo II” está caracterizado por elementos léxicos que ocurren a ambos lados de la frontera, por ejemplo, en la frontera entre el andaluz (más de la mitad de *La Reina* acontece en Andalucía) o el murciano (Pérez-Reverte es de Murcia) y el español de Méjico y también otros elementos que no ocurren en ninguno de los lados de la frontera imaginada. El “Tipo III” se caracteriza tanto por elementos léxicos comunes como por elementos disimilares que ocurren a los dos lados de la frontera. Éste es el elemento más frecuente en *La Reina del Sur* porque gran parte de los lexemas encontrados en la obra sería admitida tanto en Méjico como en España. Es decir, Pérez Reverte hace uso de un léxico híbrido que recoge o capta elementos de ambos dialectos. Sin embargo, existen a la vez muchas formas que serían rechazadas o por los hablantes de Méjico o por los de España. Es interesante que el autor nunca permita que el chicano “Willy” Rangel exhiba el habla chicana o que el ruso Yasikov dé muestras de su español imperfecto, fenómenos que, de aparecer, colocarían la distribución léxica de la novela dentro de la clasificación del “Tipo II”. El “Tipo IV”, en que ningún lado de la frontera exhibe formas paralelas con el otro, no aparece, porque en este caso se trataría de dos lenguas distintas. En vista de la ausencia del “Tipo IV”, es curioso que Pérez-Reverte haya hablado fuera de la novela de dos lenguas, el “español” y el “mejicano”, pues, como se ha comprobado científicamente, dichas etiquetas sólo pueden referirse a dialectos del mismo idioma (Crystal 287).

La aplicación principal de la dialectología de hoy es la comprobación e ilustración de la heterogeneidad de la sociedad actual (Crystal 26). Sería poco sorprendente que la dimensión lingüística de una novela como *La Reina del Sur*—con sus múltiples ubicaciones, lenguas, dialectos y contextos sociales— no fuera calculada para presentar la misma lección. El español empleado en España no es y no ha sido nunca “puro”, concepto en que han insistido los mejores historiadores de la lengua desde los tiempos de Unamuno y Menéndez Pidal. Una reciente publicación sobre el español de Andalucía habla de las “consecuencias lingüísticas” de los “importantísimos movimientos migratorios” (Narbona 182) que afectan la zona, situación claramente visible en *La Reina del Sur*. Lo mismo puede decirse del de Méjico, como revela una inmensa bibliografía reciente sobre el fenómeno, parte de la cual discute el impacto del cas-

tellano sobre el español usado en este país³. La dialectología tradicional había estudiado el fenómeno de que distintas poblaciones hablaran de distinta manera. La dialectología de hoy agrega a esto la idea de que ni el mismo individuo habla o escribe de la misma forma en cada situación. Entre otras cosas, el contexto social –que está siempre en evolución, hoy más que nunca– sistemáticamente controla el léxico de los hablantes y escribientes (32), fenómeno harto visible en *La Reina del Sur*.

Se sabe que las facetas del lenguaje que cambian más rápidamente son la pronunciación y el léxico (330). En vista de la negación por parte de Pérez-Reverte de exagerar y parodiar (aunque no necesariamente de manera cómica) la pronunciación de los personajes de su novela por medio del dialecto visual, recurso tantas veces comentado en estudios sobre autores norteamericanos como Mark Twain, Sidney Lanier y Alex Haley o cubanos como Guillermo Cabrera Infante y Severo Sarduy, nos quedamos con el léxico estereotipado pero visiblemente cambiante como único indicador de la evolución dinámica que experimentan las lenguas y dialectos de sus usuarios novelescos. El dialecto literario puede ser una fuente de información poderosa en cuanto a la variación y el cambio lingüísticos, a pesar de sus limitaciones.

Como se acaba de apuntar, una de estas limitaciones estriba en que las fuentes literarias recurren con excesiva frecuencia a marcadores discursivos (sean fonéticos, sintácticos o léxicos) estereotipados, lo cual reduce la presencia de variación. El abuso de estos marcadores en el discurso cuestiona seriamente la autenticidad del habla que se pretende caracterizar (Maynor 110-11). En su obra de 1982, Robin Lakoff, explica algunas de las dificultades que entraña la representación del dialecto literario. La transferencia del discurso oral al discurso literario escrito es problemática principalmente por los requerimientos discursivos de estas dos modalidades, la oral y la escrita (Lakoff 244-45). Es decir, los recursos del habla espontánea funcionan de forma diferente en los textos escritos y viceversa, de tal manera que la caracterización de uno y otro no parece verídica y no convence al lector (245). No obstante, a pesar de estas reservas, el dialecto literario se puede usar y, de hecho, se ha usado con propósitos lingüísticos. Trudgill (passim) usa el dialecto literario para identificar los diferen-

3. He aquí algunos estudios académicos que se centran en fenómenos de transformación léxica que se destacan en *La Reina del Sur*: Klaus Zimmerman y Ute Müller-Schomka (2000): “Die spanische und mexikanische Jugendsprache: Ein Vergleich der Lexik und der Verfahren der Varietatenkonstitution”, *Iberoamericana: Lateinamerika, Spanien, Portugal*, 24.1, 39-71; Juan M. Lope Blanch (1999): “Español de México frente a español de España”, *Actual: Revista de español vivo*, 71, 7-11; José G. Moreno de Alba (1992): “Léxico andaluz en el español mexicano”, *Scripta Philologica in Honorem Juan M. Lope Blanch a los 40 años de docencia en la UNAM y a los 65 años de vida. II: Lingüística española e iberoamericana; III: Lingüística indoamericana y estudios literarios* (México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México): 641-59; Antonio Alatorre (1995): “La identidad del castellano en México”, *Inti: Revista de literatura hispánica*, 42, 133-37; María F. Sánchez (1992): “Classification and Analysis of Loanwords from English in the Press of Spain and Mexico”, tesis, U. de Massachusetts, *DAI* (1992) 53: 1894A-95A.; Luis Fernando Lara (1996): “El *Diccionario del español de México* como vocabulario dialectal”, *Lecciones del II Seminario de Lexicografía Hispánica: Facultad de Humanidades de la Educación, 1995* (Jaén, U. de Jaén), 15-29.

tes grados de relevancia de ciertos rasgos del dialecto de Norfolk para los escritores que tienen este dialecto. Trudgill presta atención a las variantes ortográficas del dialecto no-estándar y su interpretación fonética. Según este fonetista, los hablantes nativos de un dialecto determinado representan sistemáticamente mediante la ortografía dialectal no estándar sólo los rasgos fonéticos que están desapareciendo o a punto de desaparecer de su dialecto (326).

El cambio lingüístico que aparece en *La Reina del Sur* es, a su vez, sintomático de una variación social que es aparentemente caótica pero en realidad altamente sistemática, aunque no por esto menos complicada. Los fenómenos sociales ficcionalizados en la novela son el mundo internacional del narcotráfico y la manera en que la mujer de humildes raíces y gran coraje llega a dominarlo sin perder los valores de la compasión y justicia que sustentan la cultura –si no la política– en que nació. Los personajes que integran este mundo del narcotráfico son exageradamente intuitivos pero sometidos a rituales de su gremio. Su lenguaje exhibe desde luego las mismas cualidades autogenerativas y formulaicas que su entorno social. En realidad, es más formulaico que generativo, y por esto se presentan en él tantos lexemas iterativos. Pero la atmósfera de aventuras y el influjo de muchas voces procedentes del ambiente internacional producen una ilusión de más dinamismo del que hay. La protagonista es usuaria de este lenguaje dialógico –siempre más cambiante pero sustancialmente igual– y lo repetitivo de su argot y colección de mejicanismos sólo sirve para subrayar, por un lado, las normas inalterables del mafioso y, por otro, las constantes de la legítima cultura mejicana. Pero de manera análoga hay en la novela un flux sociolingüístico bidireccional en el individuo español y, por implicación, en todos los numerosos seres humanos de distinta índole presentes en la obra. La difusión lingüística –sea ésta, figuradamente hablando, ola o resaca– se lleva a cabo en una infinitud de direcciones, todas ellas potencialmente sistematizables, fenómeno que el narrador y otros sugieren en sus a veces inverosímiles comentarios metalingüísticos.

Si el lenguaje y la sociedad de los individuos y grupos que pueblan la novela están sujetos a una mutua transformación, la histórica dialogía de nuevos y viejos usos lingüísticos más la dislocación social que aquéllos ejemplifican están destinados a producir semejantes efectos contradictorios en el lenguaje y ámbitos sociales del lector. Lo ejemplificado en sitios lejanos como (para el mejicano u otro americano) la Costa del Sol, Marruecos y Gibraltar o (para el español u otro ciudadano de la Comunidad Europea) en lugares exóticos como Sinaloa, California y Rusia es espejo de lo que ya ocurre o va a ocurrir en casa. Se comercia con drogas en todas partes. Las intrigas políticas, los homicidios y sobornos asociados con ellas son prácticas eminentemente exportables. Los narcotraficantes que van de la pobreza a la fortuna son legión. La tendencia popular de glorificar el aventurismo criminal no se limita ni al corrido mejicano ni a la prensa popular española. Todo lo exportamos e importamos. Lo que España ha exportado a Méjico (el vocablo *tortilla*, las prácticas monopolísticas de Telefónica) vuelve metamorfoseado (es ahora parte del menú obligatorio en la proliferación de restaurantes mejicanos, o es un vehículo de informática con el cual

las mafias americanas extienden su negocio) en un intento de retransformar España. Igual que los dialectos, los individuos y sociedades no son inmunes a la complicación y difusión de su identidad. Pero tampoco son inmunes a que el conservadurismo innato de la sociedad y el lenguaje dificulten su transformación. Los narcotraficantes se hacen ricos, pero –como en muchos ejemplos dentro de la novela– son asesinados o terminan sus años en la penitenciaría. Teresa Mendoza se regocija en su negocio multinacional y nuevo lenguaje sin fronteras, pero termina la parte textual de la novela en Méjico esperando la llegada de un bebé y arriesgando la vida en un intento de restaurar su conciencia, de vengar la muerte de su hombre, de saldar las cuentas pendientes, de enterrar a “Teresita” Mendoza que “murió hace 12 años” (522). Después de doce años ya no es precisamente la misma patria que dejó, pero tampoco es idéntico al de antaño el país adoptivo que ahora abandona. La ruta seguida por Teresa delata cierta circularidad, pero sale de ella dispuesta a comenzar una nueva vida con una nueva identidad. Hace “borrón y cuenta nueva” y se marcha dispuesta a parir a su hijo/a y a darle la vida que ella no tuvo. Y lo hace como madre soltera, adoptando, por tanto, un patrón de vida nada convencional.

En un mundo de cambios, influencias mutuas y movimientos circulares como el que se novela lingüísticamente en *La Reina del Sur* cualquier cosa eventualmente se puede transformar en cualquier otra. “La Mexicana” se convierte en “La Reina del Sur” y ésta en ciudadana modelo (aunque con clara memoria de la que había sido). El honrado político se transforma en criminal (aunque sigue siendo político). El reportero español llega a ser empleado temporal de un diario mejicano. Los hablantes de un dialecto internalizan cierta semántica y lexemas de otros, pero sin abrumarse por sus voces adoptadas. Varios mejicanos y norteamericanos hispanoparlantes se transforman en chicanos y después cierto número intenta re-integrarse en su identidad anterior. Ya que esta dialéctica de transformaciones no evidencia la creación de realidades enteramente nuevas ni duraderas sino de estructuras caracterizadas por su vacilación e hibridismo, el sistema se revela fundamentalmente duplicativo. Sin embargo, Teresa al final sí manifiesta una transformación verídica. Cambia, se supera, se cultiva, se acultura como puede a la realidad española, se hace fuerte, se enmienda y renace a una nueva identidad de mejicana moderna y ciudadana de mundo, desafiando a la vez los roles tradicionales de amante y esposa y los más modernos de colaboradora o empresaria. Las normas fundamentales, las estructuras profundas del lenguaje, de la psicología humana y de la cultura cambian muy lentamente, y a la mujer excepcional –es decir, según la perspectiva de Pérez-Reverte– a toda mujer no le queda más remedio que luchar contra ellas para realizar el potencial social y expresivo que yace dentro de ella.

Obras consultadas

Aranda Luna, Javier. “*La reina del sur*” [sic]. *La Jornada* (2002): 3 pp. 18 septiembre, 2002; 18 febrero, 2003.

- <<http://www.jornada.unam.mx/2002/sep02/020918/07aa1cul.php?prigen=opinion.html>>.
- “B.S.O. de *La Reina del Sur*”. *Icorso* 2 pp. <<http://www.icorso.com/reinasur15.html>>.
- “Carátula: *La Reina del sur*”. *Terra* (2002): 1 p. 18 febrero 2003. <<http://www.terra.com.ve/canales.literatura/resena/14-08-2002/nota65412.shtml>>.
- Chambers, J.K. y Peter Trudgill (1980): *Dialectology*, Cambridge, Inglaterra, Cambridge UP.
- Chambers, J.K., Peter Trudgill y Natalie Schilling-Estes (2004): *The Handbook of Language Variation and Change*, Malden, MA, Blackwell.
- Crystal, David (1997): *The Cambridge Encyclopedia of Language*, 2ª ed., Cambridge, Inglaterra, Cambridge UP.
- De Kock, Josse (1997): “Introducción”, en De Kock (comp.): *Gramática española: enseñanza e investigación. Apuntes metodológicos. Parte V: Lengua escrita y habla culta en América y España*, Salamanca, U. de Salamanca, pp. 3-8.
- De Mello, George: “Gramática y áreas geográficas”, en De Kock, *Parte V*, pp. 27-31.
- Gómez Molina, Carmen (1995): “La relatividad en un corpus homogéneo”, en De Kock, *Gramática española: enseñanza e investigación. Apuntes Metodológicos. Parte III. De la Relatividad lingüística*, pp. 13-57.
- “*La Reina de Sur*: Arturo Pérez-Reverte”. *Fichas MC* (18 febrero 2003): 5 pp. <<http://mapage.noos.fr/pastichesdumas/pages/FichasMC/ReinaSur.html>>.
- “*La Reina del Sur*”. *Exodusltd.com*. (23 enero, 18 febrero, 2003): 5 pp. <http://www.exodusltd.com/es-tantes/comentarios/reina_sur/reina_sur.html>.
- Lakoff, Robin Tollmach: (1982): “Some of My Favorite Writers Are Literate: The Minglings of Oral and Literate Strategies in Written Communication”, *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Ed. D. Tannen, Norwood, NJ, Ablex, 239-60.
- Linares, Félix (13 junio 2002): “Arturo Pérez Reverte conversa con el periodista Félix Linares”. *El Correo*, 27 pp. <<http://www.elcorreodigital.com/auladecultura/reverte1.html>>.
- Maynor, Natalie (1988): “Written Records of Spoken Language: How Reliable Are They?”, *Methods in Dialectology*, Ed. A.R. Thomas. Clevedon, PA, Multilingual Matters, 109-20.
- Mendoza, Ana (2 febrero, 2003): “Pérez-Reverte impregna de ritmo musical mexicano su nueva novela”, *Alfaguara Argentina*, 2 pp. <<http://www.alfaguara.com.ar/preverte/reina/entre.htm>>.
- Narbona, Antonio, Rafael Cano y Ramón Murillo: (1998): *El español hablado en Andalucía*, Barcelona, Ariel.
- Pérez-Reverte, Arturo: (13 julio 2003): “El habla de un bravo del siglo XVII”, *Real Academia Española*. Discursos de Ingreso. 21 pp. <[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/\(vo-Anexos\)arch9DE58D8ECEAA9F35C1256DS570023BEF/\\$FILE/Reverte.htm](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/(vo-Anexos)arch9DE58D8ECEAA9F35C1256DS570023BEF/$FILE/Reverte.htm)>
- (2002): *La Reina del Sur*, Madrid, Afaguara.
- Salvador, Marta (18 febrero 2003): “Entrevista con Arturo Pérez Reverte [sic]”, *Ya-Com.Mujeractual*, 4 pp. <<http://www.mujeractual.com/entrevistas/perezreverte/>>.
- Taavatsainen, Irma, Gunnel Melchers and Päivi Pahta (eds.) (1999): *Writing in Nonstandard English*, Amsterdam, Benjamins.
- Trudgill, Peter: “Dialectalisation and Norfolk Dialect Orthography”. Taavatsainen, *Writing in Nonstandard English*, 323-29.

Apuntes sobre los libros de texto en la enseñanza de la Lengua en Educación Primaria

M^a Jesús Goikoetxea Tabar

Estos “apuntes” surgen de las reflexiones que cada año llevamos a cabo mis alumnos y yo en la asignatura de *Proyectos de Lengua y Literatura en Educación Primaria*¹; de mis preocupaciones a raíz de las observaciones y contactos con profesores/as de Primaria y responsables de diversos CAPs de esta comunidad a través de mi participación en la formación permanente del profesorado (y los interrogantes sobre su eficacia); y, en última instancia, de mi dedicación profesional a la formación de futuros docentes en la enseñanza de la lengua y la literatura lo que incluye un compromiso profesional y ético de abordar esta compleja cuestión de la enseñanza de la lengua en unos parámetros científicos actualizados y al servicio de las necesidades de los ciudadanos que deben desenvolverse en nuestra sociedad. No tienen una pretensión de exhaustividad, ni mucho menos, sino de ser el comienzo de una reflexión que deberá ser mucho más amplia y realizarse con mayor profundidad, por contra tienen la frescura del contacto directo con la realidad escolar, con las reflexiones críticas de mis alumnos y el valor argumentativo del “sucedido personal”.

La asignatura *Proyectos didácticos de Lengua* en Educación Primaria

En nuestro Plan de estudios de Educación Primaria, y en otras especialidades, existen diversas asignaturas con una denominación similar, una por cada materia, que se ubican

1. La asignatura *Proyectos didácticos de Lengua y Literatura en Educación Primaria* se desarrolla en 3º y último curso, tras haber estudiado en 1º curso tres créditos de *Lengua* y tres de *Literatura en la enseñanza de la lengua* y en 2º curso nueve créditos entre *Didáctica de la Lengua* y *Lectoescritura*. Dicha asignatura se desarrolla desde el curso 97-98, cuando la primera promoción del nuevo plan de estudios llegó a 3º curso.

en 3^o y último curso. La finalidad de dichas asignaturas es la de formar futuros maestros capaces de diseñar sus propios proyectos o unidades de enseñanza-aprendizaje de las diversas materias que incluye el currículo de la etapa de Educación Primaria.

Implica un concepto de maestro como el profesional que asume sus responsabilidades sin hacer dejación de ellas: es quien interpreta y concreta, desarrollándolo, el currículo oficial y, por tanto, selecciona los contenidos, precisa los objetivos, diseña el proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje y marca las pautas de evaluación en coherencia con todo lo anterior, es, pues, el responsable de su hacer profesional.

En el caso de nuestra asignatura de lengua destacamos la necesidad de que sea el maestro quien seleccione y organice el trabajo con los textos que resulten interesantes, unas veces cercanos, otras originales, otras necesarios, otras... en definitiva él es quien puede ayudar a descubrir el sentido y la funcionalidad de los usos de la lengua en cuantas situaciones de enseñanza-aprendizaje reales o verosímiles sirvan para hacer avanzar en el dominio de la lengua a través del trabajo escolar. La necesaria presencia de los textos sociales diversos en sus contextos de uso, en los momentos en que se usan, etc. solo puede ser encomendada al maestro, en esta tarea no puede suplirle nadie. Por todo ello el énfasis de la asignatura se centra en aprender a diseñar proyectos de lengua oral-escrita.

El libro de texto en la escuela

En el marco de la mencionada asignatura, no obstante, conocemos y analizamos, también, proyectos elaborados para la enseñanza de la lengua en esta etapa.

Desde el primer momento tuve claro que debíamos abordar una realidad insoslayable cual es la presencia en la escuela del libro de texto para la enseñanza de la lengua y analizar, al menos, algunas de las unidades o lecciones correspondientes a alguno de los cursos de Primaria de entre las editoriales más difundidas en nuestra comunidad. La razón es obvia: es preciso conocer los libros que se utilizan de modo habitual y general en los colegios y los alumnos deben formarse un criterio de los mismos, mi obligación como formadora me lleva a dotarles de instrumentos de reflexión y análisis de esos materiales escolares

El análisis reflexivo y crítico lo hacemos desde una perspectiva estrictamente didáctica, atendiendo a los parámetros en los que se ha enmarcado la enseñanza-aprendizaje de la lengua en cursos precedentes, y por referencia al currículo oficial de la comunidad, pero sabemos que la difusión del uso del libro de texto en la escuela no responde a factores didácticos, o no solo, y tiene mucho más que ver con la presión de la floreciente industria editorial y con otros factores sociológicos ligados a los centros de poder y dominio social.

La realidad es que el uso de los libros de texto es una práctica pedagógica enraizada en el desarrollo cotidiano de la actividad docente y es preciso abordarla desde la

formación inicial y estudiar su propuesta y su adecuación o no a los planteamientos didácticos que se les ha presentado a lo largo de su formación.

Descripción de una lección (o unidad didáctica) cualquiera

En nuestro trabajo de curso analizamos y criticamos una o dos lecciones (el tiempo es limitado) de entre 3º y 6º cursos de Primaria junto con el índice del libro que refleja el currículo para el curso completo. Obviamos, generalmente, el primer ciclo porque por su relación con el primer desarrollo de la lectura y la escritura suele ser objeto de estudio en la asignatura monográfica sobre lecto-escritura.

El punto de partida es conocer de qué trata la lección, para ello es necesario realizar la descripción detallada de los contenidos, en este caso, de una lección de Lengua (la 8ª) para 6º de Primaria junto con su reflejo en el índice del libro. El índice está organizado en nueve columnas con su correspondiente título: Narración / Comunicación / Gramática / Vocabulario / Ortografía / Texto informativo / Técnica de trabajo / Literatura / Composición. Para la correcta lectura de la descripción que realizamos, distinguimos lo que aparece en el índice con (I) y subrayado, y con (L) la descripción de lo que aparece en el texto de la lección.

Descripción de la lección 8ª de un libro de texto de Lengua para 6º curso de Primaria:

- 1) (I) NARRACIÓN. Un cuento de aventuras: *Ciempicés y Cienzapatos*.
 (L) Bajo el epígrafe de “Un cuento de aventuras” aparece el título y el texto del cuento acompañado de actividades de lectura y trabajo de vocabulario. Epígrafe de Comprensión: diversas actividades sobre la comprensión del cuento.
- 2) (I) COMUNICACIÓN. Elaboración de argumentos. Confección de un cartel publicitario.
 (L) Comunicación:
 - * Expresión oral: relación de 4 tareas para desarrollar:
 - Ventajas e inconvenientes de abandonar el lugar donde vives.
 - Dramatizar una situación: Director de empresa y candidato a un puesto de trabajo.
 - Debate: ¿Qué lugar prefieres para vivir: un lugar cálido o uno frío?
 - Desde el papel de un empresario elabora una lista de medidas para que tus empleados estén contentos
 - * Expresión escrita: relación de tres tareas para desarrollar:
 - CREATIVIDAD. Elige un producto y elabora un cartel publicitario.
 - Escribe una postal, como si fueras Ciempicés, a los amigos que has dejado en el Sur.
 - Escribe la continuación del cuento *Ciempicés y Cienzapatos*.
- 3) (I) GRAMÁTICA: Usos desplazados de los tiempos verbales.
 (L) Gramática. Usos desplazados de los tiempos verbales.
 APRENDE: exposición teórica. REFLEXIONA: preguntas sobre lo aprendido. PRÁCTICA: ejercicios diversos (incluye: “Escribe la conjugación de *temer*”).

- 4) (I) VOCABULARIO. (El clima. Los prefijos de intensidad).
(L) Vocabulario. El clima.
Un breve texto *¿Simplemente nieve?* Sobre las diversas maneras de denominar la nieve que tienen los esquimales, la única palabra destacada en negrita en el texto es “archiconocido”. APRENDE: teoría, los prefijos de intensidad. PRACTICA: diversos ejercicios referidos a otros prefijos de intensidad (que no aparecen en el texto) y al trabajo con léxico que no pertenece al breve texto aunque se refiere al clima.
- 5) (I) ORTOGRAFÍA: (Uso de la //).
(L) Ortografía. Uso de la //. Teoría y práctica con palabras, frases y un breve texto nuevo.
- 6) La columna de Texto informativo del índice está vacía en la fila correspondiente a esta lección)
- 7) (I) TÉCNICA DE TRABAJO. Los diccionarios. Los libros de consulta.
(L) Técnica de trabajo. Los diccionarios: APRENDE: teoría, tipos de diccionarios. PRACTICA: ejercicios.
Los libros de consulta. APRENDE: teoría, tipos de libros de consulta. PRACTICA: ejercicios.
- 8) (I) LITERATURA. Los géneros literarios.
(L) Literatura. Los géneros literarios
APRENDE: teoría. PRACTICA: sobre un texto narrativo *El bandido Fendetestas*, adaptación de *El bosque animado* de W. Fernández Flórez, se proponen actividades de ANÁLISIS, aplicación de la teoría y aspectos de comprensión, y de CREACIÓN: inventar un diálogo entre el bandido y otro personaje e inventar un título para esa obra teatral; inventa y escribe un poema lírico sobre algún momento en que te hayas sentido muy contento.
- 9) (I) COMPOSICIÓN. La carta al director.
(L) Composición. La carta al director.
LEE Y CONTESTA: a partir de una carta se realizan preguntas y se sugiere buscar cartas al director en periódicos o revistas para analizar los motivos y explicar su acuerdo o desacuerdo. PRACTICA: se pide que escriban una carta al director y se sugieren dos motivos; además se indican (se explican) los pasos que deben seguir.
- 10) REVISIÓN FINAL. (no aparece en el índice).
Actividades de evaluación de lo aprendido. Se distribuye en ¿QUÉ HAS APRENDIDO? Se pide definiciones, reglas, explicaciones. ¿PARA QUÉ LO HAS APRENDIDO? (Escribe una oración relacionada con el texto –se trata de un texto nuevo– que contenga una palabra con //) ¿CÓMO LO HAS APRENDIDO? (Explica qué partículas se añaden a una palabra para intensificar su significado).

Hasta aquí el contenido de una lección de las quince previstas para el curso, se puede calcular, por tanto, que se cuenta con dos semanas aproximadamente para el

desarrollo de la lección. Por otra parte podemos indicar que con escasas variantes este modelo de lección, en cuanto a contenidos, estructura y organización, se repite en todos los cursos y en las diversas editoriales que hemos manejado².

Análisis, comentarios, cuestiones a la lección (o unidad didáctica)

Concepto de unidad: ¿unidad de qué?

Tras la descripción del contenido de esta lección (o ¿unidad didáctica?) la primera pregunta es ¿de *qué* trata esta lección?, ¿desde qué criterio a ese conjunto de propuestas se le puede aplicar el vocablo-concepto *una*?, “una lección o una unidad didáctica”, o “la lección 8”, por ejemplo. En el proceso didáctico el contenido curricular, dado que no se puede enseñar todo a la vez, se segmenta y se organiza en unidades (lecciones, unidades didácticas, proyectos...) con una entidad determinada. En un curriculum basado en un eje conceptual las lecciones segmentan unidades del sistema lingüístico *Los fonemas, El artículo*, etc.; en un enfoque comunicativo y funcional “De acuerdo con los fines educativos asignados al área, el eje de la secuenciación lo han de constituir los contenidos referidos a los procedimientos implicados en los usos de la lengua...” (F. Zayas y A. Camps, 1993), ¿cuál es el eje de esta lección? imposible saberlo tomándola aisladamente, no aparece un criterio aglutinador, el conjunto se asemeja más bien a un *poupu-rrí* de textos y tareas y como tal debe ser percibido por los niños (si preguntáramos a los niños de Primaria qué están aprendiendo en la lección 8ª ¿qué dirían?).

Se entiende algo más si analizamos el índice del libro, en realidad se entiende todo: observamos un índice perfectamente cuadrículado en columnas y filas tal y como lo hemos indicado antes. La lectura vertical de las columnas es de lo más aclaradora: descubrimos que las columnas Gramática, Vocabulario, Ortografía y Literatura presentan una secuencia lógico-conceptual muy conocida, la propia de la materia, para cualquier docente con cierta experiencia, veamos algún ejemplo:

- GRAMÁTICA: esta columna propone los contenidos gramaticales elegidos para el curso en un orden lógico: El grupo nominal, Los demostrativos, Los posesivos, Los numerales, Los indefinidos, El verbo (I), El verbo (II), Usos desplazados de los tiempos verbales (lección 8ª), etc. así hasta quince enunciados donde cada uno corresponde a una lección.

Lo mismo sucede con la columna de VOCABULARIO que, en realidad, se trata de lexicología (composición de palabras) y semántica aderezada con unos “temas” de los que se aprende algunas palabras. Idénticas son la de LITERATURA y ORTOGRAFÍA.

2. Las editoriales más trabajadas han sido Santillana, Anaya, S.M. y E.D.B.

- Dos columnas erráticas (TEXTO INFORMATIVO, solo en seis de los 15 temas, TÉCNICA DE TRABAJO, solo en tres de los 15 temas). La columna de NARRACIÓN con la que se abre cada lección presenta un cuento en cada cuadrícula (de miedo, de Navidad, de humor, de otra cultura, de aventuras...). La de COMUNICACIÓN, diversas propuestas tal y como hemos visto al describir la unidad, aunque en el índice se selecciona y, en ocasiones, se generaliza un criterio “Elaboración de argumentos”, en otras “Redacción de una noticia, de una biografía, Escritura de un texto científico”, etc. Finalmente la columna de COMPOSICIÓN propone componer quince textos sin relación alguna con lo trabajado en la de COMUNICACIÓN.

Concluimos que el modo de elaborar cada lección surge de la puesta en columnas de los contenidos gramaticales, léxicos, ortográficos y literarios, ordenados en secuencia lógica vertical, y, por necesidades de segmentación, agrupados en quince aspectos, tantos como lecciones: la fila resultante de la suma de los diversos contenidos conceptuales es una lección, en la lección que venimos analizando el resultado da: “Usos desplazados de los tiempos verbales + Los prefijos de intensidad + Uso de la II + Los géneros literarios”. No cabe encontrar ningún criterio o eje en sentido horizontal (las lecciones), simplemente no existe.

El resto de la lección es un aderezo textual no exento de ambigüedades como veremos, aunque haya textos e, incluso, algunas tareas puntuales que resulten interesantes por sí mismas aunque estén descontextualizadas.

A lo largo de la lección se observan esfuerzos por tratar de mantener algún tipo de unión entre algunos apartados, el modo de hacerlo es a través de alusiones o referencias a los personajes del cuento o a alguna circunstancia del mismo (el cuento trata de cambio de domicilio de una familia del sur al norte donde hace frío, el vocabulario trata del clima, aunque lo que interesa es el prefijo *archi-* que aparece en *archiconocido*, alguna frase de la gramática se refiere a algún personaje...) pero resultan enormemente superficiales cuando no ridículos.

Esta falta de unidad en el contenido es grave pues la percepción del niño forzosamente debe ser confusa en un momento en que desde todas las perspectivas didácticas se entiende que el alumno debe ser consciente de qué está aprendiendo, “saltando” de una cosa a otra es difícil que conciba un sentido a todo lo que hace.

Proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo se aborda tal cantidad de propuestas

La segunda cuestión que aparece de inmediato es imaginar cómo es posible abordar tal cantidad de contenidos y tareas en dos semanas, es decir, en ocho horas o, como máximo, diez horas. Si nos fijamos solamente en los trabajos con o sobre textos encontramos, además de la lectura del cuento inicial con sus actividades de comprensión, la demanda de la elaboración de los siguientes textos a lo largo de la lección:

Textos orales:

- Enumerativo: enumera ventajas e inconvenientes de abandonar el lugar donde vives.
- Dramatizar la situación: Director de empresa y candidato a puesto de trabajo.
- Debate: preferencia de lugar cálido o frío para vivir.
- Enumerativo: desde el rol de empresario, lista de medidas para la felicidad de los empleados.

Textos escritos:

- Cartel publicitario: sobre un producto cualquiera elegido.
- Carta familiar: escribe una postal, como si fueras Ciempiés, a tus amigos del Sur.
- Cuento: *inventa un episodio nuevo para el texto y... (en comprensión)
*termina el cuento de *Ciempiés y Cienzapatos*.
- Texto dialogado: Inventa y escribe un breve diálogo sobre Fendetestas y otro personaje, imaginando que tu diálogo va a formar parte de una obra teatral sobre este bandido.
- Poema lírico: inventa y escribe un poema lírico sobre algún momento en que te hayas sentido muy contento.
- Texto argumentativo, carta al director: sobre tema libre o aceptando sugerencias.

¿Cómo es posible abordar tal cantidad de textos y tan diferentes en tan poco tiempo? ¿Por qué o para qué tantos en una sola lección (y así en cada una de las lecciones)? ¿Cuál es el papel del maestro en la elaboración de los textos? ¿Qué se supone que debe hacer el maestro con todos esos textos elaborados por los alumnos? Podemos seguir preguntando pero no hay respuestas para algo tan obvio.

Parece más bien que esta profusión de textos pretende difuminar (¿disimular?) la percepción del núcleo duro de la lección que, como ya se ha señalado, es otro. Porque el trabajo con textos, y su elaboración requiere un trabajo pausado en el que la presentación de modelos, su observación y análisis, los ejercicios de comprensión, manipulación, de escritura parcial, etc. deben ser los pasos previos a la petición de elaboración de un texto por el alumno, y todo eso requiere tiempo. Excepto en los textos de la columna de Composición no hay nada de eso, no existe la mínima secuencia didáctica que garantice que el alumno aprende, mejora en la elaboración de esos textos a partir del trabajo organizado por el profesor, solamente se pide que los elabore. Por tanto el alumno los construye sin pautas (quien sepa hacerlo lo hará bien quien no, lo hará mal), suponemos que en la gran mayoría de ocasiones los hará en su casa pues el tiempo escolar no da para ello (y hay que reservarlo para lo importante) y el profesor, si acaso, no puede hacer otra cosa sino corregir evaluando lo que no ha enseñado.

Hemos dicho que solamente aparece una cierta secuencia de aprendizaje en los textos de la columna de Composición, en nuestra lección La carta al director. La secuencia tiene dos apartados: LEE y CONTESTA: se presenta un modelo de carta segui-

da de algunas preguntas de comprensión sobre el motivo que la ha provocado, además se les pide que busquen cartas en el periódico y descubran los motivos. El segundo apartado es PRACTICA: se pide que escriban una carta al director con motivo libre o, en su caso, se les sugiere dos motivos y se les da la guía que deben seguir: Planificación, Redacción, Corrección y Presentación.

Todo indica que el alumno debe elaborar la carta siguiendo las instrucciones sin mayor dificultad. Nosotros creemos que no es tan sencillo salvo que copien literalmente el modelo. El proceso de aprendizaje es un poco más lento, el alumno debe seguir un proceso, tal y como se ha señalado más arriba, que le conduzca a la apropiación de los usos del texto y de los aspectos textuales y lingüísticos que le son propios y eso no se consigue con unas indicaciones escritas sobre cómo se hace que, además, no incluyen nada sobre los aspectos lingüísticos y textuales concretos que debe utilizar. Sin secuencia didáctica no cabe otra cosa que la copia más o menos “personalizada”.

Diversidad de textos

El desarrollo de los estudios de lingüística del discurso y de los textos, amén del desarrollo de la pragmática, ha ido conformando un nuevo modo de entender la lengua, aquel que ve la lengua como una entidad cuya razón de ser es la diversidad, es un instrumento al servicio de las necesidades comunicativas de los grupos e instituciones sociales que son quienes la crean y recrean, y la lengua se concibe como la concreción y suma de todos esos textos fruto de las necesidades comunicativas de las diferentes situaciones en las que se utiliza. Se estudia y analiza la enorme diversidad de textos sociales y los rasgos y características propios (J.M. Adam, 1992). Para el hablante la lengua es lo que percibe, esa variedad de usos con sus modalidades y rasgos propios.

A partir de esas reflexiones la didáctica de la lengua entiende que “el objeto de aprendizaje no es un objeto único indiferenciado sino una pluralidad de géneros textuales que presentan cada uno características lingüísticas bien precisas. Hay que enfocar la enseñanza de la composición no como un procedimiento unitario y global válido para cualquier texto sino como un conjunto de aprendizajes específicos de géneros textuales variados” (A. Pasquier y J. Dolz, 1996). La didáctica tradicional entendía la lengua como un objeto único y por eso enseñaba la lengua como tal, la lengua era la suma de palabras bien escritas (vocabulario y ortografía) y una gramática que organizaba las relaciones entre las palabras (morfosintaxis), con ello se podía construir las frases y se sabía escribir.

En esta lección hemos señalado la presencia de una lista de textos diversos, parece que quiere dar respuesta a la prescripción de la didáctica actual, pero es una curiosa manera de responder a dicha exigencia: por un lado se acepta la realidad de la diversidad real de textos y se incluyen en la lección, pero no hay proceso de enseñanza-aprendizaje de sus particularidades lingüísticas y textuales, se utilizan los textos para estudiar vocabulario o como ejemplo de usos verbales, o para ilustrar un género lite-

rario, o para trabajar la comprensión lectora (o se pide su elaboración directamente). A la vez observamos la total autonomía de los apartados de gramática, vocabulario, ortografía y literatura, en donde se estudian dichos contenidos por sí mismos, al margen de los textos. Es una flagrante contradicción mantener el estudio de la lengua “en general” por un lado y presentar “textos concretos” por otro sin atender a “su” gramática, sin analizar las exigencias textuales y gramaticales propias de cada texto.

Textos y comprensión lectora: la exclusividad del texto narrativo.

Hay un avance importante en la concepción de la lectura y su enseñanza: se acepta que en 6º curso de Primaria los alumnos deben seguir aprendiendo a leer, aprendiendo a comprender y a interpretar los textos que cada vez son más complejos. No se acaba, pues, el aprendizaje con el dominio de la capacidad decodificadora.

Ahora bien sorprende que durante todo el curso, y se trata de 6º curso, el trabajo de comprensión lectora solamente se realiza, de manera explícita, sobre el texto narrativo. Se trata, tal vez, de la visión de la lectura ligada a lo literario, lo narrativo, lo que entretiene, lo lúdico, pero... esa idea es inmediatamente abandonada al proponer un trabajo sistemático de análisis del texto: predicciones, vocabulario, detalles, secuencia, estructura son analizados a través de preguntas de comprensión e interpretación.

¿Por qué cada lección comienza con un cuento? Creemos se debe a una falsa idea de motivación, en lugar de entender que la motivación en enseñanza de la lengua debe surgir de la funcionalidad y uso social de los textos presentados en sus contextos de uso, se cree que comenzando cada lección con un cuento se “gana” al niño para la lección. Seguramente que el resultado es el contrario al efecto buscado: si cada cuento leído debe someterse sistemáticamente al trabajo de análisis y no cabe una lectura gratuita que apele a lo disfrutado, a lo vivido en el cuento, ese tipo de tareas por fuerza deben resultar tediosas y esa visión puede extenderse al texto que la provoca, así la supuesta motivación y enganche del alumno desaparece pues lo que se percibe es la tarea “siempre igual” (el mismo texto todo el curso) y, por consiguiente, el disfrute buscado con la lectura del cuento desaparece.

Aún más grave nos resulta la ausencia del trabajo de comprensión lectora de los textos del saber, los textos a través de los cuales los alumnos deben ir aprendiendo una interpretación cultural y científica del mundo que les rodea. Desde 2º curso la escuela exige a los niños que aprendan nuevos contenidos culturales y científicos y en ello los manuales escolares, junto con los libros de consulta, juegan un papel determinante. Sabido es que estos textos solo son simples en apariencia y que su adecuada comprensión e interpretación exige una compleja tarea de búsqueda de referencias y establecimiento de relaciones constante, algo que debe ser enseñado y aprendido de manera sistemática si queremos formar alumnos autónomos en el uso de los mencionados textos y capaces, por tanto, de construir significado.

Aspectos contradictorios entre los diversos apartados de la lección.

Señalamos aquí diversos aspectos, que no desarrollamos, sobre las ambigüedades que se manifiestan a lo largo de la lección y que pueden inducir a los alumnos, en ocasiones, a error.

- Sobre el cuento: La lección comienza con un epígrafe denominado “Un cuento de aventuras”, *Ciempíes y Cienzapatos*, que es utilizado para trabajar la comprensión lectora y la columna, en el índice del libro, se denomina NARRACIÓN. Unas cuantas páginas más adelante de la lección se estudian “Los géneros literarios”, narrativa, lírica y teatro. De la narrativa se dice que incluye cuentos, novelas y leyendas y se estudian los elementos (narrador, personajes, marco narrativo, acción), se ejemplifica con el cuento *El bandido Fendetestas* de W. Fernández Flórez, ni la más mínima alusión al cuento del comienzo de la lección.

¿Tiene algo que ver el cuento del comienzo con este capítulo de teoría literaria? ¿el análisis de los elementos que propone se puede realizar en dicho cuento? y, por el contrario, ¿se puede trabajar la comprensión lectora en este cuento de autor? o, dicho de otro modo, ¿hay que comprenderlo o no? Supongo que son preguntas que se le pueden ocurrir a cualquier alumno de 6^o, o tal vez no, porque en el libro está tan perfectamente delimitado y autonomizado cada apartado del contenido que los niños, tal vez, se acomoden a ello y eviten preguntas incómodas. La compartimentación en el estudio de la lengua adquiere caracteres ridículos.

- Sobre el vocabulario: entre las actividades de comprensión del cuento que inicia la lección hay un apartado de “Trabaja el vocabulario” en el que se seleccionan algunos vocablos del texto (son polisémicos, homófonos...) y se propone un trabajo con ellos, algo perfectamente adecuado pues contribuye a la mejor comprensión y, simultáneamente, amplía vocabulario, es un trabajo del vocabulario en su contexto de uso.

Pero, como ya sabemos, unas páginas más adelante llega el trozo de la lección específico de “VOCABULARIO. El clima” (referenciado en la correspondiente columna del índice) con un nuevo texto *¿Simplemente nieve?* y los apartados APRENDE y PRACTICA (que se repiten en las cuatro columnas de contenido conceptual) y que tiene por objetivo la enseñanza de los prefijos de intensidad (aunque en las actividades se trabaja otras cuestiones: trompa/tromba, -ada, etc.). De nuevo se siembra ambigüedad en el tratamiento del vocabulario.

Por otra parte, el texto habla, exclusivamente, de que es archiconocido que los esquimales tienen diversas palabras para referirse a la nieve en sus diversos estados; sirve para el prefijo archi- y ¿qué tiene que ver eso con “el clima”, tópico sobre el que debe versar la lección de vocabulario? En las actividades se hace intervenir diferente vocabulario sobre el clima, vocabulario que no aparece en el texto. ¿No es preferible que estos alumnos conozcan el vocabulario sobre el clima (y no solo el vocabulario sino los modos de hablar del clima: en el estudio

científico, en la información diaria...) en el momento en que lo trabajan en las correspondientes clases de “Conocimiento del Medio”? Creemos que los textos del saber son herramientas insustituibles para la ampliación de vocabulario en su contexto y la enseñanza de la lengua debe contar con y apoyarse en ellos.

- Sobre la composición: Como se ha visto en la descripción de la lección, el último apartado está dedicado al aprendizaje de la composición del texto “La carta al director”. Así sucede en todas las lecciones como se observa en el índice, la última columna se denomina COMPOSICIÓN y acoge, verticalmente, una serie de textos: El diario, la biografía, la carta de presentación, la reclamación, la noticia, el artículo, el reportaje, la carta al director, etc.

Por otra parte hemos señalado más atrás la lista de textos, orales o escritos, que deben elaborar los alumnos en cumplimiento de las tareas que se les pide en la lección 8ª (cartel, carta familiar, cuento, poesía...) y bien ¿elaborar esos textos es “hacer composición” o no? ¿en la elaboración de los mismos deben seguir, también, unas pautas o no? ¿qué es composición y qué no según el libro? La exclusividad y la autonomía del resto de la lección (y de toda la columna) hace que estas preguntas no sean gratuitas, de nuevo se compartimenta el contenido de enseñanza (la composición) y se separa del tratamiento englobador del texto.

Seguramente podríamos seguir (por ejemplo ¿por qué se considera CREATIVIDAD la elaboración de un cartel publicitario y no la terminación de un cuento, la invención de una poesía o la preparación de un debate?) pero nos parece muestra suficiente para mostrar la serie de ambigüedades que indicábamos al comienzo del epígrafe.

A modo de conclusión

Del análisis y los comentarios realizados se desprenden una serie de conclusiones sobre estos libros de texto y su tratamiento de la enseñanza de la Lengua:

- Reflejan una visión compartimentada de la lengua: hemos visto cómo la gramática, el vocabulario, la ortografía, la composición, son contenidos de la unidad sin ninguna relación entre sí, son aspectos de la lengua que se abordan por sí mismos, separadamente, sin establecer las conexiones necesarias entre ellos y el funcionamiento y uso lingüístico. En los manuales tradicionales aparecían en lecciones separadas, la burda decisión de ponerlos juntos (aunque perfectamente diferenciados), no cambia en absoluto la concepción de la lengua como una suma de gramática, más vocabulario, más ortografía tal y como la consideraba la metodología tradicional (J.P. Bronckart: 1985).
- En su empeño por incorporar un enfoque textual en el trabajo de lengua pero sin abandonar la visión compartimentada de la misma, añaden al contenido lógico-conceptual de cada lección, una serie de textos de lo más diverso acompañados de actividades, que dan como resultado unas lecciones en las que se amon-

tonan, sin criterio alguno, contenidos de lengua de diferente naturaleza resquebrajando el más elemental concepto de unidad de contenido exigible a una lección o unidad didáctica y mezclando criterios contradictorios en la concepción de la lengua. Las lecciones adoptan una falsa apariencia textual.

- Ausencia de secuencia didáctica. En las propuestas reconocemos la vieja metodología deductiva que funcionaba en la enseñanza de los contenidos conceptuales: explicación y aplicación, pero que no procede cuando se trata de desarrollar procedimientos de uso de la lengua y de ayudar al alumno a construir significados estables en los mismos. Esta ausencia de procedimientos didácticos secuenciados para la enseñanza de los usos lingüísticos, la escritura de los diversos textos, la comprensión de textos cada vez más complejos, etc. nos remite de nuevo a la idea de la lengua como un objeto unitario cuyo dominio se alcanza conociendo la gramática y sabiendo leer (decodificar) y escribir (codificar), con ello se le puede pedir al alumno que escriba y lea y resuma cualquier tipo de texto.

Debe quedar claro que todas estas ideas que forman parte del trasfondo (ideas, concepciones sobre la lengua y su enseñanza) de las propuestas de los libros de texto nos remiten a las viejas ideas de la más rancia metodología tradicional (M.J. Goikoetxea, 1995) y hay que cuestioner seriamente si responden a las orientaciones y prescripciones emanadas de los decretos estatales y de nuestra comunidad que adoptan un enfoque inequívocamente funcional y comunicativo en la enseñanza de la lengua. Creemos que no responden.

Por todo ello nos preocupa enormemente la extraordinaria difusión del uso de los libros de texto. Es difícil encontrar algún colegio que no lo utilice, a veces en primer ciclo de Primaria no lo utilizan pero a partir de ahí se adopta inmediatamente (sí conocemos maestros que realizan actividades complementarias muy interesantes). Es una de las prácticas pedagógicas más enraizadas a pesar de que hubo momentos importantes en que se cuestionó su uso (C. Lomas, 2004). Además sus propuestas son absolutamente cerradas, quien adopta un libro de texto debe seguirlo tal cual.

Y así sucede que para una inmensa mayoría de docentes el libro de texto se convierte en la guía absoluta de lo que se hace en clase de lengua. Lo que se lleva al aula es el libro y el modo de operar consiste en ir realizando las tareas que en él se proponen y tal y como allí se proponen, y, dada la enorme extensión de sus propuestas, hay que correr, no hay tiempo para hacer otras cosas que se consideran como pérdida de tiempo (del tiempo necesario para completar el *poupurri* de tareas que hemos descrito).

Podemos decir, por tanto, que el tercer nivel de desarrollo curricular lo elaboran las editoriales. Los libros de texto, como decía Gimeno Sacristán (1988), son los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica asumiendo competencias que en absoluto les corresponde, seleccionan los contenidos concretos, enfatizan unos sobre otros, señalan los criterios de evaluación, etc., el papel del maestro queda reducido al de mero organizador y controlador del desarrollo de las tareas diseñadas y planificadas por otros, una mera gestión técnica. De este modo la innovación en enseñanza de la lengua sigue un recorrido demasiado lento.

Como ya lo hemos manifestado, nuestro concepto de maestro es otro, es el profesional que diseña y organiza su quehacer docente ayudándose, eso sí, de buenos materiales que le sirven y apoyan su tarea cotidiana, y desde nuestra asignatura de Proyectos de Lengua, y otras similares, y también desde la participación en programas de formación continua de maestros, defendemos este modo de entender la profesión del maestro responsable de su docencia, libre para interpretar y concretar el currículo oficial y empeñado, desde su actualización científica y didáctica, en desarrollar una educación lingüística acorde con el desarrollo científico y las necesidades sociales.

Bibliografía

- AA.VV. (2004): “Los libros de texto”, en monográfico revista *Textos*, nº 36.
- Adam, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, Ed. Nathan, Paris.
- Bronckart, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, Ed. Unesco, Paris.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata, Madrid.
- Goikoetxea, M.J. (1995): “Pasado y presente de la Didáctica de la Lengua”, en *Huarte de San Juan, Lingüística y Literatura*, nº 1, pp. 25-57.
- Lomas, C. (2004): “Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística”, en *Textos*, nº 36, pp. 15-32.
- Pasquier, A. y Dolz, J. (1996): “Un decálogo para enseñar a escribir”, en *Cultura y Educación*, nº 2, pp. 31-41.
- Zayas, F. y Camps, A. (1993): “La enseñanza de la Lengua. Innovación y reforma”, en *Aula*, nº 14.

La forma ‘is’ y la transferencia sintáctica en la adquisición del inglés por niños bilingües (euskera-castellano)

Amparo Lázaro Ibarrola

Introducción

El objetivo de este trabajo es dar cuenta del papel de la forma ‘is’ a la hora de proyectar una oración en la gramática inglesa no nativa de niños bilingües euskera/castellano. Además, daremos cuenta de un tipo concreto de estructura que consiste en la inserción de la forma ‘is’ ante un verbo léxico sin ninguna marca de flexión, como mostramos en (1), a la que nos vamos a referir como ‘is’ comodín¹.

(1) the boy is look

Como explicaremos, el uso de ‘is’ y la aparición del ‘is’ comodín evidencian por un lado la transferencia de la estructura sintáctica de las L1s y por otro lado la influencia de las variables edad y tiempo de exposición en el proceso de adquisición.

El estudio

Nuestros datos proceden de la producción de un total de 90 niños que llevan el mismo tiempo de exposición al inglés (4 años, 396 horas) en un contexto institucio-

1. Utilizamos el término “comodín” para referirnos a este fenómeno, aunque fenómenos semejantes han sido encontrados por otros autores con la siguiente terminología: “place-holder” (Lakshmanan, 1993/1994) “protoforma” (Fleta, 1999).

nal, concretamente en una Ikastola de Urretxu (Guipúzkoa)², y que están divididos en tres grupos según la edad a la que comenzaron el aprendizaje del inglés, de modo que contamos con una variable común, el tiempo de exposición, y una variable que los diferencia, la edad. Mostramos las características de cada grupo en la siguiente tabla.

Tabla I
Distribución de sujetos

<i>Sujetos</i>	<i>Edad recogida de datos</i>	<i>Tiempo exposición</i>	<i>L1</i>	<i>Contexto</i>
<i>Grupo I (n = 30)</i>	7-8	4 años (396 h.)	castellano/euskera	Institucional
<i>Grupo II (n = 30)</i>	11-12	4 años (396 h.)	castellano/euskera	Institucional
<i>Grupo III (n = 30)</i>	14-15	4 años (396 h.)	castellano/euskera	Institucional

Cada sujeto relató dos historias de forma oral y espontánea, una de ellas es común para los tres grupos “Frog, where are you?” (Rana, ¿dónde estás?) (Berman y Slobin, 1994) y la otra es una historia específica para cada grupo de edad. Así, los niños del grupo I narran la historia del osito Teddy, los del grupo II la historia del las siete cabritillas y los del grupo III la historia de la película “Sleepless in Seattle” cuya versión en castellano se tituló “Algo para recordar”. En todos los casos cuentan las historias con una serie de viñetas delante como soporte visual.

Al analizar el total de oraciones proyectadas por los sujetos de nuestro estudio el dato más llamativo es el uso casi exclusivo de oraciones con la forma ‘is’ ligada al verbo léxico en los niños más pequeños, los del grupo I, que producen tanto estructuras de ‘is’ auxiliar, como mostramos en (2), como estructuras de ‘is’ comodín, como mostramos en (3).

- (2) the boy is looking
(3) the boy is look

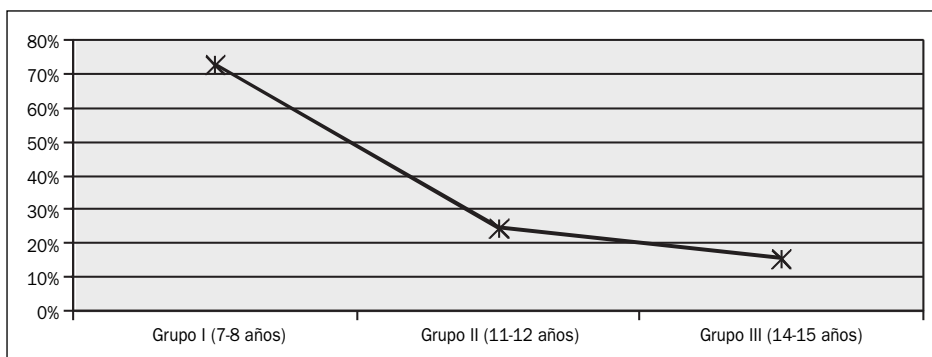
Este uso decrece dramáticamente en favor de oraciones con el verbo léxico independiente, como la que mostramos en (4), conforme aumenta la edad de los sujetos, es decir en los grupos II y III respectivamente.

- (4) the boy looks

Para ilustrar este descenso en el número de oraciones con ‘is’ mostramos el porcentaje para cada grupo en el siguiente gráfico.

2. Nuestros datos pertenecen al Proyecto “La adquisición del inglés: Desarrollo lingüístico y psico-social” financiado por la DGCYT durante los años 1996-98 (PS95-0025).

Gráfico 1
Oraciones con 'is' + verbo léxico



La estructura de 'is' comodín que hemos encontrado principalmente en el grupo de niños más pequeños no parece ser algo exclusivo de nuestros datos, ya que estructuras sintácticas similares han sido encontradas por otros autores. Así, aparece tanto en el inglés infantil (Radford, 1997; Roeper³, 1992) como en la gramática inglesa no-nativa de hablantes de lenguas como el francés (Eubank, 1993/1994) y el castellano (Fleta, 1999; Lakshmanan, 1993/1994; tal y como ilustramos en (5) y (6) respectivamente.

- | | |
|--|-------------------------|
| (5) a. <i>¿ Ben did go?</i> | [Radford, 1997] |
| b. <i>are you help me?</i> | [Roeper, 1992] |
| (6) a. <i>my dog ¿ not like the cage</i> | [Eubank, 1993/1994] |
| b. <i>¿ went runnig</i> | [Fleta, 1999] |
| c. <i>Christine ¿ the cookie</i> | [Lakshmanan, 1993/1994] |

Aunque con diferentes matices, estos autores coinciden en atribuir a la inserción de 'is' el valor de "rellenar" una categoría funcional que ha sido proyectada o, dicho de otro modo, el valor de realizar explícitamente la flexión del verbo.

El marco teórico

Como marco teórico para dar cuenta de este fenómeno adoptamos la reciente propuesta de Kato (1999). En el marco de la gramática generativa y basándose en el Programa Minimalista (Chomsky, 1995; 1998; 1999) esta autora propone una redistribución de

3. Roeper encuentra también ejemplos de inserción de la forma "are".

los pronombres fuertes y débiles en las diferentes lenguas. Esta redistribución nos parece adecuada para dar cuenta de nuestros datos, ya que proporciona un excelente marco teórico para abordar un problema constante en el proceso de adquisición del inglés por hablantes de lenguas como el castellano o el euskera: el hecho de que los pronombres del castellano y euskera no equivalen en absoluto a los del inglés; y el hecho de que la flexión verbal cuenta con gran número de formas en castellano y euskera mientras que es prácticamente inexistente en inglés.

Kato (1999) afirma que el inventario universal de pronombres débiles lo forman los pronombres débiles libres (inglés) los pronombres clíticos (francés) y los morfemas de concordancia⁴ (castellano y euskera). Además, los pronombres fuertes existen en todas las lenguas y opcionalmente pueden duplicar al pronombre débil. Ilustramos el inventario de pronombres débiles y fuertes en las tablas II y III respectivamente.

Tabla II
Pronombres débiles

<i>Lenguas</i>	<i>Pronombre débil</i>	
Inglés	Libre	I, you, he, she, it, we, they
Francés	Clítico	Je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles
Castellano	Morfema de concordancia	-o, -s, -ø -mos, -is, -n
Euskera	Morfema de concordancia	-t, zu, k, -ø, gu, zue, te

Tabla III
Pronombres fuertes

<i>Lenguas</i>	<i>Pronombres fuertes</i>
Inglés	Me, you, him, her, it, us, them
Francés	Moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles
Castellano	Yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos
Euskera	Ni, zu, hura, gu, zuek, haiek

Según esta autora en lenguas con pronombres débiles libres, como el inglés, el especificador del ST se proyecta para albergar al pronombre débil libre como ilustramos en (7), mientras que en lenguas con pronombres clíticos, como el francés y en

4. A diferencia de Chomsky (1995), que afirma que el verbo flexionado constituye una entrada única en la *numeración*, esta autora propone que los morfemas de concordancia en lenguas sujeto nulo como el castellano constituyen entradas independientes en la numeración del mismo modo que los pronombres clíticos del francés o los pronombres débiles del inglés.

lenguas con morfemas de concordancia, como el castellano y el euskera, el ST no proyecta un especificador porque los morfemas de concordancia o los clíticos se adjuntan a T para satisfacer su rasgo pronominal fuerte y, por lo tanto, funcionan como sujetos pronominales como se ilustra en (8).

- | | |
|------------------------|--------------|
| (7) ST [he[T' [T came] | [inglés] |
| (8) ST [T vin-o] | [castellano] |
| ST [T etorri-da] | [euskera] |
| ST [T il-vint] | [francés] |

En las lenguas tradicionalmente conocidas como [+ sujeto nulo] esta propuesta se deshace del análisis que proponía la existencia del pronombre vacío *pro*⁵ en posición de sujeto así como de la posición sintáctica que se proyectaba para albergarlo. También implica que la única diferencia entre las lenguas con morfemas de concordancia y las lenguas con pronombres clíticos es el orden en que aparecen en el nivel *Materia-lice*⁶, el clítico ante el verbo y el morfema tras él.

En cuanto a los pronombres fuertes, Kato (1999) afirma que ocupan una posición de adjunto donde reciben caso por defecto, tal y como mostramos en (9).

- | | |
|--------------|---------------------|
| (9) SD [HIM] | ST [he [T' [T came] |
| SD [ÉL] | ST [T vin-o] |
| SD [HURA] | ST [T etorri-da] |

Una última implicación es que los SDs sujeto en inglés, al igual que los pronombres débiles de esta lengua, se colocan en la posición [espec ST], como mostramos en (10), mientras que los SDs sujeto en las lenguas que no proyectan el especificador del ST, ocuparán una posición de adjunto, como mostramos en un ejemplo del castellano en (11).

- (10) ST [The boy [T' [T came]
- (11) [SD El chico] ST [T vin-o]

Basándonos en lo anterior y adoptando una propuesta de transferencia total (Schwartz y Sprouse, 1996)⁷ que afirma que al adquirir una L2 se transfiere la estruc-

5. Pronombre vacío que aparece en posición de sujeto en las lenguas sujeto nulo.

6. Nivel que en el *Programa Minimalista* (Chomsky, 1995) constituye el punto en el que la derivación se bifurca para crear representaciones en *Forma Fonológica* y *Forma Lógica*. Este nivel sustituye al nivel de *Estructura Superficial* del modelo de *Rección y Ligamiento*.

7. Schwartz y Sprouse (1996) proponen en su modelo de Acceso Total/Transferencia Total que el estado inicial de la L2 lo conforma la gramática (syntaxis) completa de la L1. Estos autores examinan datos de inglés L2 por hablantes de francés, de modo que el estadio inicial del inglés L2 lo constituye la gramática del francés.

tura de la cláusula de la L1, proponemos que tanto el fenómeno sintáctico del ‘is’ comodín como la necesidad de proyectar una oración a través de la forma ‘is’ en el grupo I, nos proporciona evidencia de que los niños de nuestro estudio no proyectan la posición de especificador del ST sino que tratan la forma ‘is’ como si fuera un morfema de concordancia semejante a los del castellano y euskera, de manera que los niños mantienen la estructura sintáctica de las L1s y a ella se ajustan los datos del inglés, como ilustramos en (12).

(12) SD [the boy] ST [T is-came]

La propuesta de mantenimiento de la estructura se ve reforzada en primer lugar porque los estudios mencionados que encuentran fenómenos parecidos (Fleta, 1999; Eubank, 1993/1994; Lakshmanan, 1993/1994) tienen como protagonistas a niños cuya L1 es una lengua que, siguiendo el análisis que hemos proporcionado, comparte la estructura sintáctica de la nuestra (castellano y francés).

Además, la propuesta de posible transferencia de la estructura sintáctica cobra mayor fuerza en nuestro caso teniendo en cuenta que por ser bilingües los niños tienen dos L1s con la misma estructura verbal (castellano y euskera).

Hay que puntualizar que al intentar buscar una explicación para el ‘is’ comodín no descartamos (al igual que Lakshmanan, 1993/1994) que en algunos casos pueda tratarse de oraciones en presente continuo en las que ‘is’ es auxiliar y los niños omiten el sufijo “-ing” de modo que alternan oraciones en presente continuo con y sin este sufijo. Sin embargo esta explicación no nos parece muy viable para todos los casos puesto que, como apuntan Zobl y Liceras (1994) en un artículo de revisión de los estudios de orden de adquisición de morfemas, el sufijo léxico “-ing” es una adquisición temprana en la L2 y se produce al mismo tiempo que la adquisición del auxiliar “be”, que lo selecciona, como parece ser el caso de nuestros sujetos en sus numerosas producciones de “be” auxiliar.

Sin embargo, lo importante en el uso del comodín es que parece que los niños buscan un “relleno” equivalente a los morfemas de concordancia de sus lenguas nativas, es decir un elemento que les sirve de identificador y que colocan en la posición proyectada para albergar dichos morfemas.

De este modo el fenómeno responde a una estructura que parece propia del inglés/castellano-euskera de nuestros sujetos.

El análisis de datos

A continuación vamos a dar cuenta de la distribución y características de la forma ‘is’ en nuestros datos. Comenzamos por mostrar en detalle las características de su uso en el grupo I, ya que se trata de características que no aparecen en los grupos II y III.

1. Distribución de 'is' en el Grupo I:

1.1. Producción sistemática de 'is' comodín como se ilustra con varios ejemplos en (13)

- (13) a. the mother *is* go
- b. the dog and the reindeer *is* run
- c. the little boy *is* want the frog

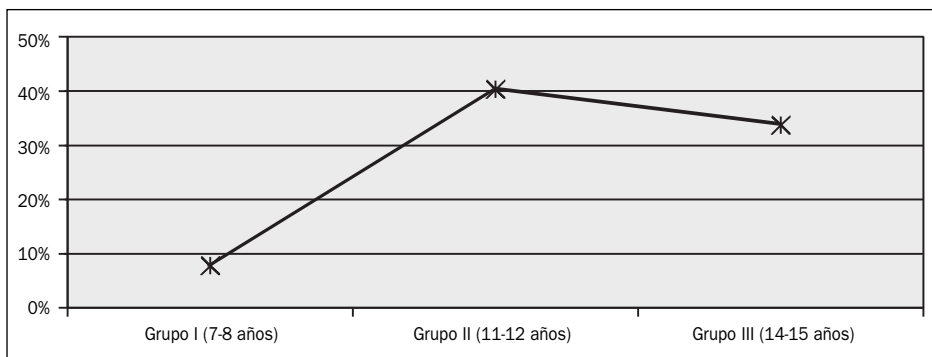
1.2. Apenas aparecen estructuras con verbo léxico independiente (44/161 = 27'3%) y nunca aparecen con marcas de flexión

1.3. No aparecen otras formas de "be" a parte de 'is' salvo en usos que consideramos idiomáticos, como mostramos en (14).

- (14) a. *I am* a teddy bear
- b. Frog, where *are you*?

1.4. La forma 'is' apenas se omite, a pesar de lo que sucede en niños nativos y en aprendices adultos donde su omisión en oraciones de presente continuo es muy común. Asimismo en nuestros datos se aprecian mayores porcentajes de omisión en los otros dos grupos, como mostramos en el siguiente gráfico.

Gráfico 2
Omisiones de la forma 'is'



Como vemos en el gráfico, el desarrollo del número de omisiones parece seguir un patrón de *forma-U*⁸ ya que las omisiones nada abundantes en

8. El desarrollo en *forma-U* se refiere al patrón de aprendizaje que se sigue cuando los niños utilizan una forma correcta en un momento dado, la reemplazan con una forma agramatical posteriormente y finalmente vuelven al uso correcto de dicha forma (Ellis, 1997:23).

los más pequeños aumentan mucho en los adolescentes entre los 11 y 12 años y, finalmente, descienden de nuevo ligeramente en los de 14-15 años.

Parece que en los más pequeños, además de que las construcciones con *be* auxiliar son la estructura más utilizada, la utilizan sin omitir la forma *is*. Sin embargo, en el grupo II y en el grupo III se utiliza menos esta estructura y se omite mucho más el auxiliar. Si comparamos nuestros resultados con el resto de trabajos de adquisición de inglés L2 que hemos mencionado, los resultados del grupo I son similares a los datos de Fleta (1999) ya que, a pesar de que esta autora encuentra un 25% de omisiones, se trata principalmente de la omisión de la primera persona (*'m*) que ella atribuye a causas fonéticas y no estructurales, de modo que las omisiones se reducen prácticamente a cero en los casos de *be* auxiliar. Los resultados de Haznedar (1997) no son uniformes sino que presentan gran variedad de una grabación a otra hasta que finalmente el número de omisiones desciende. También en las narraciones de Berman y Slobin (1994) de inglés nativo se encuentran omisiones del auxiliar que descienden con la edad. Así de un 31% en los niños de tres años desciende a un 20% en los de cuatro años, un 3% en los niños de cinco años y un 0% en los de nueve años y en los adultos. Por tanto, al contrario que en nuestro caso, el inglés nativo presenta una curva uniforme en la que las omisiones van descendiendo progresivamente, mientras que en nuestros datos se sigue, como hemos dicho, la *forma-U*.

- 1.5. La forma 'is' apenas se contrae. De hecho solo aparecen dos casos de contracción (2/200=0'1%). Al igual que sucedía en el caso de las omisiones, los resultados se corresponden con los de Andrés, Beatriz Carlos y Diana (Fleta 1999) y Marta (Lakshmanan 1993/1994), ya que los niños de estos estudios tampoco producen ninguna forma contraída. En el caso de Marta, incluso en las tareas de imitación donde la oración estímulo utiliza la forma contraída, ella produce siempre las formas sin contracción. Haznedar (1997) y Lakshmanan (1993/1994) afirman que si sólo las formas contraídas estuvieran presentes no podríamos afirmar que realmente los aprendices están utilizando *be* como verbo auxiliar. En la misma línea Zobl y Liceiras (1994) señalan que algo común en los estudios de adquisición de morfemas es considerar la forma de *be* sin contraer como un portador de la flexión más fiable que la forma contraída.
- 1.6. La forma 'is' se utiliza por defecto en contextos plurales (32/37=86'48%), como mostramos en (15) lo cual avala la importancia de la forma *is* en el grupo I.

(15) the dog and the boy *is* walking

- 1.7. Finalmente, es interesante mencionar que no aparecen sujetos pronominales que pudieran desempeñar el papel de la flexión, como sería de esperar según la propuesta de Kato (1999) que hemos descrito anteriormente, de modo que la realización de la flexión parece recaer exclusivamente en la forma 'is'.

Así pues en el grupo I las oraciones proyectadas tienen las características siguientes:

- Aparición de estructuras de 'is' comodín.
- Apenas aparecen estructuras con verbo léxico independiente y dichas estructuras no tienen marcas de flexión.
- La forma 'is' no se omite.
- La forma 'is' no se contrae.
- No aparecen otras formas de "be" a parte de 'is'.
- La forma 'is' se utiliza por defecto en contextos plurales.
- No aparecen sujetos pronominales.

En cuanto a los grupos II y III vemos que se produce un cambio cuantitativo y cualitativo respecto al uso de 'is'. Resumimos a continuación la distribución en ambos grupos.

- Disminuye el número de casos de 'is' comodín en el grupo II y desaparece totalmente en el grupo III.
- Aumenta de manera significativa el número de oraciones con verbo léxico independiente y aparecen las marcas de flexión.
- Comienzan a aparecer los pronombres personales del inglés en el grupo II y alcanzan hasta un 51'18% en el grupo III, apareciendo incluso en oraciones donde ya existe un SD sujeto.

Estas características parecen reforzar la propuesta de transferencia total (Schwartz y Sprouse, 1996) que hemos mencionado anteriormente en el caso de los niños del grupo I. Más concretamente, parece que los niños más pequeños, que cuentan con un vocabulario más escaso y que no parecen conocer el sistema pronominal del inglés, encuentran en 'is' el único elemento identificador que les sirve para rellenar la posición de los morfemas de concordancia. Por el contrario los niños más mayores ya no necesitan esta forma para realizar la flexión verbal⁹.

Además, esta distribución se corresponde en parte con los hallazgos de otros autores. Así, por ejemplo, si comparamos nuestros datos con los de Fleta (1999) el hecho de que en los datos del grupo III no se encuentren usos de 'is' comodín y en el grupo II únicamente dos casos aislados se corresponde con los datos transversales de esta autora. En sus datos no se registra ninguna emisión de interrogativas con la inserción de 'is' a partir de 4º de primaria (9 años), edad que se acerca a la de los sujetos del

9. Para un análisis pormenorizado de la interlengua de los grupos II y III ver Lázaro (2002) y García Mayo, Lázaro y Licerias (2003).

grupo I de nuestro estudio (7-8 años). Del mismo modo los datos de Roeper (1992) para el inglés nativo se corresponden también con esta afirmación ya que Roeper apunta que las formas 'is' y 'are' se usan durante un periodo corto y en una etapa temprana del desarrollo del inglés.

Conclusiones

Nuestro análisis suscita preguntas interesantes en lo que se refiere a la influencia de la edad de aprendizaje, que en este caso no parece ser determinante en cuanto a la proyección sintáctica, sino en cuanto a con qué rellenar dicha proyección. Por ello, sería de sumo interés ver etapas futuras para observar si los niños que han utilizado 'is' comúnmente utilizan en etapas posteriores otro tipo de elementos de relleno y para ver cuándo y cómo se reestructura la proyección sintáctica de las L1s, si es que esto sucede.

En cualquier caso se ve que la variable edad marca la diferencia claramente, mientras que el tiempo de exposición no parece ser tan determinante. Los datos indican que en lo que se refiere a la adquisición de la estructura oracional los niños que han comenzado el aprendizaje del inglés a edad más temprana no aprenden más rápido en un contexto institucional de estas características, lo cual se corresponde con datos de otros autores (García Mayo 1999; Muñoz 2001). Sin embargo, vemos que a diferencia de los grupos II y III, los niños del grupo I, aunque tienen un nivel general más bajo, se asemejan más a los resultados de niños en contextos de inmersión o naturales, como si estuvieran siguiendo un proceso de adquisición diferente. De nuevo, lo interesante sería analizar su evolución longitudinal.

Finalmente, cabe mencionar el interés de este trabajo que se esfuerza por establecer un puente entre los análisis sintácticos (Kato, 1999; Hornstein, 1999; Alexiadou y Anagnostopoulou, 1998) y los datos reales de adquisición.

Referencias bibliográficas

- Alexiadou, A. y Anagnostopoulou, E. (1998): "Parametrizing AGR: Word Order, V-movement and EPP-Checking", *Natural Language and Linguistic Theory*, 16: 491-539.
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*, Cambridge, MA, MIT Press.
- (1998): "Minimalist Inquiries: the Framework", *MIT Working Papers 15*. Now announced in volume in honor of Howard Lasnik, MIT Press.
- (1999): "Derivation by Phase", *MIT Working Papers*.
- Berman, D. y Slobin, I. (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1997): *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Eubank, L. (1993/1994): "On the Transfer of Parametric Values in L Development", *Language Acquisition*, 3: 183-208.
- Fleta, M.T. (1999): *La adquisición del inglés no nativo por niños: el desarrollo de la cláusula*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Instituto Universitario Ortega y Gasset.

- García Mayo, M.P. (1999): "Grammaticality Judgements, metalinguistic awareness and the age factor in EFL.", en P. Gallardo y E. Llurdá (eds.), *Proceedings of the XXII International AEDEAN Conferences*. Lleida. Universitat de Lleida, pp. 561-566.
- García Mayo, M.P., Lázaro, A. y Liceras, J. (2003): "Comodines 'is' y 'he' en el inglés/castellano-euskera", en Doval, I. y Pérez, M.R. (eds.), *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción*, Universidad de Vigo, pp. 117-124.
- Haznedar, B. (1997): *Child Second Language Acquisition of English; a Longitudinal Case Study of a Turkish-speaking Child*. Tesis Doctoral. Universidad de Durham.
- Hornstein, N. (1999): "Movement and Control", *Linguistic Inquiry*, 30.1: 69-96.
- Huang, J. (1971): *A Chinese Child's Acquisition of English Syntax*, Master's Thesis, University of California, Los Angeles.
- Kato, M.A. (1999): "Strong and Weak Pronominals in the Null Subject Parameter", *Probus*, 11: 1-27.
- Lakshmanan, U. (1993/1994): "The Boy for the Cookie-Some Evidence for the non-violation of the Case Filter in Child Second Language Acquisition", *Language Acquisition*, 3: 51-97.
- Lázaro, A. (2002): *La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskera-castellano: Una perspectiva minimalista*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Muñoz, C. (2001): "La sobre-explicitación de la referencia personal en las narrativas en segunda lengua". Trabajo presentado en el XIX Congreso de AESLA, Universidad de León 3-5 de mayo.
- Radford, A. (1997): *Syntactic Theory and the Structure of English, A Minimalist Approach*, Cambridge, CUP.
- Roeper, T. (1992): "From the Initial State to V2 Acquisition Principles in Action", en Jurgen M. Meisel (ed.), *The Acquisition of Verb Placement*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schwartz, B. y Sprouse, R. (1996): "L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access model", *Second Language Research*, 12: 7-39.
- Zobl, H. y Liceras, J. (1994): "Functional categories and the acquisition orders", *Language Learning*, 44: 159-180.

Content and Language Integrated Learning Approach: Learning Science through English

Rosa Fontal

Content and Language Integrated Learning (CLIL) describes educational methods where content subjects other than languages are taught through a foreign/second language with dual-focussed aims, namely the learning of a content, and the simultaneously learning of a foreign/second language. Although CLIL activities have only recently been defined as such (this approach has also been called Bilingual Content Teaching, Bilingual Subject Teaching or Content-Based Language Teaching), the experience of content-based language learning is not at all new. CLIL can be thought of as a generic “umbrella” term that covers a range of different approaches in diverse educational contexts.

As early as 1965 language immersion education was introduced in Canada in order to promote the French language at secondary level. Bilingual education projects have also produced good results in a number of other countries. In the United States, immersion programmes can be found in a number of languages, including French, German, Spanish, Japanese, and Chinese. In the 1980's, there has been a rapid growth in the number of English-language medium secondary schools, where traditional school subjects are taught through the medium of English and language skills are developed through the study of other subjects with a high degree of success.

At present the situation is that CLIL is getting increasing attention and this basically for two reasons. Firstly, because in most countries at the end of the XXth century, foreign language teaching and learning seem to be in a state of crisis. It is felt that the investment is far behind the results achieved. In Spain for instance, in the last decade, there has been considerable effort made in beginning to learn a foreign language (mainly English) in primary school at a very early age without envisaging apparent improvements. Secondly, multilingualism has become a political goal but also a political necessity in Europe (Treaty of Maastricht). Europe aspires to educate citizens that are capable of speaking, apart from their mother tongue, two other commu-

nity languages (White Paper, 1995). Although education administrators and language teaching specialists have understood that our present approach to learning and teaching foreign languages can hardly foster multilingualism in Europe, there is a disagreement about the best way to develop adequate linguistic proficiency in several languages. A number of post-communicative approaches that are learner-centred and focus on greater learner autonomy are under discussion: task-based and process-oriented language teaching and learning is among the most frequently discussed models. One of the models that are becoming popular all over Europe is CLIL.

In contrast to this interest, scientific research regarding CLIL is only starting. Experiences of CLIL programmes in many countries in Europe have proven to work, however, it cannot be said why they work and which parameters should be studied in order to actually see linguistic and metalinguistic processes at work. Most of the research available is on the Canadian and United States immersion programmes yet, it is not applicable to the European setting since the variables are different. On the whole, the research findings suggest that any educational programme in which content and language is integrated seems to offer a more challenging language learning environment than traditional language classes. CLIL seems to have a positive impact not only on the learning of content and the target language, but also on other factors, such as learner motivation, methodologies and autonomy.

Learning Languages in a “Content and Language Integrated Learning” environment

Integrating language with content instruction promotes effective language proficiency

When foreign/second language instruction is integrated with instruction in academic content, it is more effective than teaching the language in isolation. Proficiency in the target language is not a prerequisite to academic development; rather, language learning results from using language to perform authentic communicative functions. Recent trends in language teaching and learning have moved from teaching language in isolation to integrating language and content. The reason is that language is acquired most effectively when it is learned for communication in meaningful and significant social situations. The academic content of a curriculum can provide a meaningful basis for foreign/second language, given that the content is of interest value to the learners. Important and interesting content, academic or otherwise, gives students a meaningful basis for understanding and acquiring new language structures and patterns. In addition, authentic classroom communication provides a purposeful and motivating context for learning the communicative functions of a new language. Moreover, knowing how to use language in one social context or academic domain does not necessarily

mean knowing how to use it in others. For example, evidence indicates that the way language is used in particular academic subject area, such as science, is not the same in other academic domains, such as mathematics or social studies. The integration of second language instruction with subject content respects the specificity of language use.

Another reason for the shift toward language and content integration is the relationship between language and other aspects of human development. Language, cognition, and social awareness develop concurrently in young children. Integrated foreign/second language instruction seeks to keep these cognitive and personality components of development together so that foreign/second language learning is an integral part of social and cognitive development in school settings.

Integrating language with content instruction provides opportunities for extended meaningful language use

Research on CLIL activities have shown that approaches that provide opportunities for extended student discourse, especially discourse associated with activities selected by individual students, can be particularly beneficial for foreign/second language learning. At first, the increase in the time of exposure to the foreign/second language in CLIL approaches seemed to be the key element that explained why language learning was more successful than traditional language instruction. However, as research on French immersion programmes in Canada and other bilingual programmes in Europe, which have taken on a more traditional or conservative way of learning languages (even though based on communicative principles) and content, has highlighted, frequency of exposure to the target language is not the only factor to which success is attributed. Findings have shown that immersion students often perform successfully on reading and listening comprehension test but seldom achieve the same level competence in speaking and writing. The solution seems to lie in the use of methodologies that suggest activities and tasks that meet the same criteria as demanded of the communicative approach: purposefulness, interactivity, creativity, and unpredictability. Activity-centred learning programmes achieve high levels of foreign/second language proficiency even in productive skills. In sum, the use of instructional strategies and academic tasks that encourage increased interaction among learners and between learners and teachers is likely to be beneficial for foreign/second language learning.

Integrating language with content instruction provides simultaneous planning of language and subject content aims to maximise language learning

The integration of language and academic objectives should be carefully planned, providing for presentation, practice and, application of specific language forms that

are necessary for discussing academic content. If integrated instruction is not planned systematically, teachers may use strategies that are not optimal for promoting full foreign/second language development. In an effort to make content material as comprehensible as possible teachers may be using a restricted set of language functions, correct content more often than linguistic form and be inconsistent in their corrections of linguistic form. In order to develop the learner's language skills fully, teachers must progressively model more complex language and use instructional activities that demand more complex language skills from learners. Instructional strategies and tasks must be carefully selected so that the learner uses and learns targeted structural aspects of the language of a specific content area. Identifying the semantic and syntactic features and language functions and tasks that are part of academic language for a content area and incorporating them in the design of lesson plans provides for an effective language learning environment.

Research results are conclusive as to how CLIL benefits foreign/second language competence. Drawing from the same experiences, CLIL environment seems to also benefit the understanding of subject matter.

Learning in a “Content and Language Integrated Learning” Environment

Is there something such as CLIL methodology?

Content and language integrated learning or any form of multilingual education is a meaning-focused learning method where language knowledge is not the ultimate goal but rather a vehicle for instruction. The aim of CLIL is twofold: learning subject matter together with learning a language. But CLIL is first an educational approach embodying a range of different methodologies and not simply using an additional language for the purpose of instruction. In a way, the CLIL learning environment seems to enforce a new methodological approach in the content classroom, and this pressure on methodology seems to be higher on the content than on the language side. It can be observed that content teaching in CLIL classes is beginning to undergo major changes which have something to do with the different learning environment. Adherents of CLIL are starting to raise critical reflection of the pedagogical potential of CLIL and the issue concerning the development of a CLIL methodology. The advantages of the CLIL approach are clearly language-oriented since it provides for a higher degree of authenticity and a higher frequency of exposure to the target language. However, there are a number of additional features in CLIL which, if integrated more consistently into the classroom, will make this approach a more powerful instrument not only for the promotion of language competence. It is important to see that through CLIL a learning environment is created which makes it pos-

sible much more easily to put into effect modern pedagogical theories. The learning environment created through CLIL lends itself much better to the introduction and use of learning techniques and strategies. The learner will get to know the necessity of using strategies of hypothesis building and hypothesis testing in the content subject and will transfer them to his language learning. Learners will, for example, be introduced to analytic strategies in the interpretation of maps; observation of phenomena and will also use them in language learning. They will work with subject-specific vocabulary and thus increase their vocabulary learning potential. Subject learning is highly strategic and learners will much more easily transfer their strategic knowledge to their language learning. Learning techniques and strategies are the most important tools for the autonomous learner and a CLIL learning environment seems to provide for promoting these. A CLIL classroom then, offers an environment for explorative learning which cannot be found in a conventional classroom. Exploring the content subject, experimenting with specific aspects are natural activities in a CLIL classroom. Discovery learning and project work are much easier to embed into such learning environment than into a conventional classroom.

One of the most controversial issues when discussing CLIL is the question whether CLIL needs a methodology of its own. We do defend the necessity for such a methodology and we believe the methodological discussion should evolve around the two major concerns which are language on the one hand and subject content on the other. Both should go hand in hand.

Learning Science in School through English

Our concern is with the language of experimental science and in particular with the learning of physical science in English in Spanish primary schools. As a C.L.I.L activity we believe both, subject knowledge teaching pedagogy and linguistic framework of analysis and description are necessarily relevant on equal terms. As to language, this study is located within the theoretical tradition of systemic functional linguistics (S.F.L) as initially developed by M.A.K. Halliday and later followed by the more recent Australian line of research into language education.

The linguistic theoretical framework

S.F.L. makes four theoretical assumptions about language. That language is *functional*, in other words, a system for making meaning rather than expressing it. It attempts to describe and explain how meanings are made in everyday linguistic interactions. That language is *semantic* and *contextual* and thus, meanings are influenced by the social and cultural context in which they are exchanged. That using language is a *semiotic* process, a process of making meaning by making a choice from the resource avail-

able, the system (grammar). So, the conceptual framework of S.F.L. is based on a functional one rather than on a formal one. It is functional in three distinct but related senses: in its interpretation of texts (everything that is said or written unfolds in some context of use); of the system (the three meaning components in language are called metafunctions)¹; of the elements of linguistic structures (explained by reference to its function in the total linguistic system)

Language then, in S.F.L. is described as a three-strata semiotic system. The level of meanings realised by discourse-semantics; the level of wordings realised by lexico-grammar and the level of sounds realised by phonology/graphology. Also organised into two planes: content (meanings and wordings) and expression (phonology /graphology).

<i>Plane</i>	<i>Stratum</i>	<i>Realisation</i>	<i>Unit of Analysis</i>
<i>Content</i>	Meanings _E	Discourse-semantics _E	Text _E
	Wordings _E	Lexico-grammar _E	Sentence / phrase / word _E
<i>Expression</i>	Sounds	Phonology-graphology	Phoneme / letters

The underlying common focus in all applications of S.F.L. is the analysis of authentic products of social interaction (texts) considered in relation to the culture and social context in which they are negotiated. So, alongside a theory of language (three-strata model), systemic linguistics claims a theory of contexts. The linguistic plane, then, is the expression plane of a more abstract register (context of situation) and genre (context of culture) planes of communication². S.F.L. then, allows to approach texts from two perspectives – that of language (science as text) and that of social context (science as institution).

The language of science

In Halliday's social-functional approach to linguistics, he distinguishes scientific English as generalised functional variety, or register, of the modern English language.

1. Linguistic texts typically make not just one, but a number of meanings simultaneously. What S.F.L. refers to as the three macrofunctions of language: experiential, interpersonal and textual meaning. (Suzanne Egins, 1994, p. 11)

2. J.R. Martin interprets context as three communicative planes: register (context of situation) and genre (context of culture), with register functioning as the expression form of genre, at the same time as language functions as the expression form of register. Clearly, meaning potential is not evenly distributed across a culture. Access to genre and language as semiotic resources is mediated through discourses of ethnicity, class, gender and generation, which discourses are in continual process of negotiation with each other. Not only is this process of negotiation manifest in all text, but it functions as well as the source of semogenesis, both contextual and linguistic. It is for this reason that a fourth communicative plane, ideology, will be articulated here, with genre, and hence register and language as its expression form. (1992, Martin, J.R., pp. 495-6)

Whenever we interpret a text as “scientific English” we are responding to a cluster of features identifiable as a recognisable category to any speaker of English for whom it is in their domain of experience. It is a form of English in which certain words, and more significantly certain grammatical constructions, stand out as more highly favoured, while others correspondingly recede and become less highly favoured, than in other varieties of the language. As a functionalist linguist, Halliday has been particularly concerned with semantic change (semogenesis analysis), and this is reflected in his description of the evolution of scientific English. For him, scientific English is conceived as a linguistic/semiotic practice which has evolved functionally to do specialised kinds of theoretical and practical work in social institutions. His interest in the language of science is “on how the grammar of the clause works in scientific English to reconstrue human experience as technical knowledge” (Martin & Veel 1998)³.

Halliday considers grammar as a theory of experience. Through language then, we build up a mental picture of reality; we make sense of what is happening. At a semantic level, one dimension of this reality is how the clause is organised to realise experiential meaning⁴.

“Our most powerful impression of experience is that it consists of ‘goings on’ – happening, doing, sensing, meaning and being and becoming. All these goings-on are sorted out in the grammar of the clause.”

(Halliday, 1994: Chapter 5)

When first encountered with the language of science the difficulties lie apparently in lexical terms. The language of science is defined as consisting of a battery of field specific, technical words – a jargon. However, the problems with technical terminology usually arise rather than from specific terms themselves from the complex relationships they have with one another. Usually we understand a technical term when we understand its relationship with a larger framework of reference. Technical taxonomies in the language of science is not groupings of related terminology but reveals high ordered conceptual constructions in which each term has its definite functional value. On top of this, lexical items almost always occur inside one or more nominal groups that also contributes with another difficulty – nominalisation. The main source of syntactic ambiguity is caused by the fact that something that would typically be expressed by a clause is being expressed through a nominal group. A process of nominalisation has taken place causing a semantic loss. Halliday directed

3. As Lemke put it, the language of science demonstrates how language does not simply describe or reflect human experience, rather it interprets or construes it. A scientific theory therefore, is a linguistic construal of experience. The evolution of science was, the evolution of scientific grammar, we mean the grammatical resources of the natural languages by which science came to be construed

4. The clause models experience through the grammatical system of transitivity which in turn manages process types, this implying the process (verbs) itself, the participants (nouns) in the process and the circumstances (prepositional complements) associated with the process.

he attention to the ways in which nominalisation evolved as a resource for contruing scientific reality as a world of logical relations among abstract entities. Nominalisation with the recursive modification of the nominal group becomes the salient features of scientific discourse enabling complex sequences of text to be “packaged” as to form a single element in a subsequent semantic configuration. It is this nominalisation that enables these wordings to function as an element in another clause. So when processes are being classified they are nominalised and organised as things. Aside from facilitating classification, technical terms for processes function as a kind of shorthand. It is quicker to refer to –leaching– encapsulating the processes by a single name than to run through all the processes to which each refers. But it has also another effect: it construes these phenomena as if they were things. Essentially what we are looking at is the relationship between semantics and grammar – between meaning and form.

The correspondence is outlined below:

<i>Semantics</i>	<i>Grammar</i>
Participant	Noun
Process	Verb
Quality	Adjective
Logical relation	Conjunction
Assessment	Modal verb

This nominalisation has served to create higher and higher order abstractions which provide conceptual objects that populate the intellectual landscape of scientific specialities. These nominal abstractions are increasingly removed from concrete experience, and at each stage of the abstracting nominalising process, concrete referential information is lost, so that the material meaning of higher order nominals becomes increasingly hard to follow and agree on. Overall the effect of abstraction in the grammar of a text is to foreground nominal groups at the expense of clause complexes. The text then itself decodes reality as a set of relationships between things.

In each text there is a similar process where concrete reference is compacted and abstracted in the unfolding of the article’s argument, where events turn phenomena into conceptualised processes. As actions are increasingly embedded in abstracted nouns, verbs also increasingly express abstracted relations. So the basic semantics is of conceptual objects deployed in nominalised grammatical forms, put in relations of coexistence, revelation or causation. One thing is another, or reveals another or causes another. Similarly, conjunctions and prepositions elaborate, extend or enhance these relations.

Everyday language of commonsense knowledge constructs reality as a balanced tension between things and processes, however, the scientific register of scientific

knowledge reconstrues it as an edifice of things. A powerful discourse which has become the norm.

According to Halliday & Martin (1993) scientific texts needn't be "alienating"⁵ and "anti-democratic", but can be deconstructed and made accessible to the lay audience.

A need for recontextualisation.

Of all possible applications of S.F.L., we are concerned with the educational dimension. Christie, F. (1998) suggests S.F.L. as the model of grammar to "explain how school appropriates the discourses of fields of knowledge outside and relocates it for pedagogical purposes". In the popularisation of science research, scientific discourse has had to evolve in specific contexts to meet specific needs of target groups. This reconfiguring and reordering of scientific meanings to the principles of the new contexts is what Bernstein (1977, 1990, 1996) named "recontextualisation". Also used to refer to the reformulation of meaning that occurs in educational context. Thus, the language of "school science" –its genres and lexicogrammatical patterns– is different from the language of "industry science", "university science"...

Christie who is concerned with the reformulation of scientific knowledge for pedagogical purpose explores the tension produced between the pressures for organising or framing scientific knowledge into pedagogical sequence on one hand, and the desire to produce students who are independent producers of scientific knowledge on the other. To be literate in science means to be able to understand the technical language that is used. To understand this, we have to look more closely at what scientists are trying to do. So we have to be very clear about the kind of knowledge science is trying to construct and also about the ways in which scientists package this knowledge into text. In this process, of course, an important resource of technology is used by scientists –language– which is often overlooked. According to Christie, literacy in science has to be considered both from the point of view of field (knowledge that is being constructed) and genre (the global patterns of text organisation that packages this knowledge). Teachers have to understand the grammar of the language of technicality (order, classify, decompose and explain) together with the structure of the major scientific genres (report, explanation and experiment) to tackle the problem of science literacy. The linguistic technology is the key to understanding and practising science. In the same line Lemke (1990) agrees that discourse of upper primary school science is much more than the learning of a scientific content and points out limitations in traditional research into classroom language and processes. Mainly, that re-

5. "If children get put off by the language of science (although they have no problem in recognising it) we call it 'alienation'" (Lemke, 1990^a, p. 3).

search has not addressed the manner in which contents of different school subjects are constructed in talk and the relationship of talk to the literacy students must learn to use in different subjects.

Natural language embodies, in its grammar, a theory of human experience. A scientific theory (physical science) reconstrues certain aspects or components of human experience in a different way, in the course of opening them up to be observed, investigated and explained. The problems addressed by modern physical sciences among others often involve phenomena that are far removed from the experiences of everyday. Schools have a crucial role to induct students into the alternative scientific world-views – bridging across common sense and science. But this common sense interpretation of the world surrounding us is certainly a useful start for learning science.

Young children's world of meaning is organised congruently. That is, in young children's speech, meaning and lexical class are congruent with one another. When children first move from their infant protolanguage into mother tongue, they build up their picture of the world according to the same principles on which grammar, itself evolved. Children first construe experience in the clausal form, in the grammar of daily life. As they approach adolescence, and as a condition of entry into the world of adult knowledge, children have to construe their clausal grammar in a different nominalised form. In this ontogenetic process, only when cross-coupling begins is when we cannot avoid theorising both semantic and lexicogrammatical patterns and keeping them terminologically apart.

This is in no way to imply, of course that young children do not engage in logical reasoning of course they do. Commonsense knowledge is no less dependent on rationality but scientific knowledge in fact, evolved as a metaphoric reconstrual of experience; and it is this that has determined how it is pursued by those who are "doing science" and how it is transmitted to those who are learning.

In physics, just like in commonsense knowledge of the world, scientific processes are understood by building up experience through a congruent reference. Necessarily then, in learning science through a foreign/second language students should learn science concepts by developing cognitive structures through interactions with the environment. Students learn science constructively, i.e. students build or construct meaning by using their own experience and previous knowledge as a guide and, construct new scientific concepts through experiences that involve exploring, investigating and solving problems related to "tentative constructs" that students modify during the learning process. In learning science, as well as in acquiring and developing language, students assimilate experiences into a construct that is available to them through subjective representation. However, the meaning of the representation must be consistent with experience, with meaning of related constructs and with conventional meanings constructed by others.

We suggest then, that a staged lesson plan in which this first stage of establishing a congruent relationship with the actions that are performed is absolutely essential for later more abstract reformulation of these actions as is done in language of science.

The preliminary lesson stage needs to tackle the problem of bridging the gap between background and commonsense knowledge leading into scientific knowledge. Ogborn, Kress and McGillicuddy in an initial report on the research project “Explanation in the Science Classroom”⁶, come to say that when a teacher “explains” science in school it is an act of communication – of reworking knowledge. From commonsense knowledge held by students from the experiences of everyday life into school science knowledge. So, language and science are often indistinguishable because we see them as deeply interdependent: talking science as remaking knowledge, science as reshaping language.

The next are experimenting stages in which at first level, students are involved in making direct observations of experiences and record data. This is intrinsically related with the performing of the actions/procedures and the congruent expression of these. Once the reference has been established, it is the moment for making generalisations about the phenomena (graphic representations...) and expressing them. At second level, the degree of abstraction goes further to making predictions about the relationships between the variables involved in the phenomena and again expressing them.

Finally, the ultimate level of abstraction is the “institutionalisation” of scientific knowledge or when scientific knowledge is “encapsulated” into a formula/model. By applying this physical law (a theory of world experience) to similar problems we are enabling discourse to move on providing the audience share the same referents.

Final Remark

It can only be hoped that the increasing popularity of C.L.I.L. practices will lead to greater insights into the ways content and language are integrated in learning. With only few exceptions, research has not yet addressed the manner in which contents of subject matter is constructed in talk and only a more subtle analysis of language will bring out the differences between the subject contents.

References

- Eggs, S. (1994): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, London, United Kingdom, Pinter Publishers.
- Fruhauf, G.; Do Coyle & Ingeborg, C. (eds.) (1996): *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*, European Platform for Dutch Education.

6. ESRC funded research project “Explanation in the Science Classroom” (R000234916), undertaken between April 1994 and September 1995 at the University of London Institute of Education. To be published by The Open University Press.

- Halliday, M.A.K. (1994): *Functional Grammar*, London, Edward Arnold.
- Halliday & Martin (1993): *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, The University of Pittsburgh Press.
- Marsh, D.; Ennser, C. & Sygmond, D. (eds.) (1999): *Pursuing Plurilingualism*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Martin, J.R. & Veel, R. (1998): *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science*, London, Routledge.
- White paper (1995): *Teaching and Learning. Towards a Cognitive Society*, Brussels, European Commission.

ABSTRACT:

CLIL (Content and Language Integrated Learning) has only recently become a popular and extended practice in mainstream education in our country in the hope of improving second/foreign language competence. However, CLIL has a two-fold aim: developing second/foreign language competence and subject matter knowledge.

These projects are starting to raise awareness as to which are the methodological issues concerning the integration of both second/foreign language and content instruction. Questions as to how subject discipline and language interrelate and what are the educational implications.

RESUMEN:

Recientemente, un número cada vez mayor de centros de educación primaria están considerando proponer experiencias en el ámbito de la enseñanza de contenidos curriculares a través de segundas lenguas o lenguas extranjeras (CLIL). Aunque en un principio, el objetivo a perseguir es el de mejorar la competencia en la lengua, sin embargo, es preciso aclarar que la enseñanza a través de contenidos tiene una finalidad doble: el desarrollo de la competencia lingüística junto con el desarrollo del conocimiento en una materia disciplinar.

Las experiencias piloto existentes hasta la fecha han puesto de relieve ciertas cuestiones metodológicas concernientes a la enseñanza integrada de lengua y contenidos. Interrogantes referentes a cómo la lengua y las materias disciplinares se relacionan y cuales son las implicaciones didácticas.

Altsasuko *Dermau* toponimoa hizkuntza komunitate eleanitz baten lekuko

Juan Karlos Lopez-Mugartza Iriarte

Egun batez, Axularri laket zitzaion bezala, konpañia on batean, euskaldunik baizen ez zen lekuan nengoela, ekarri zuen solasak, izan zen perpausa, ez zuela, deusek ere hanbat kalte egiten gure euskal arimako, eta ez kulturako ere, nola endogamiaren ateratzearen geroko uzteak, egunetik egunera, biharretik biharrera luzatzeak. Eta on zitekeela, euskarari buruz jardunaldi batzuetan, erdaraz, guztiz ere erdararik baizen ez zekitenentzat, egitea: eta hartan, gurea gizartea eleanitza ez dela dioena oker dagoela erakustea. Eta hala deliberatu genuen, aniztasunaren erakusgarri bezala, liburutto batean, hamazazpi artikulutan partiturik, Nafarroako jite eleanitzaren gainean egitera. *Vascuence y Romance: Ebro-Garona un espacio de comunicación* liburuaren aurkezpenean, berriz, Nafar Gobernuako Hizkuntz Politikako Zuzendari Nagusiak gure erkidegoa komunitate eleanitza ez zela erran zuen. Entzuleen artean harri eta zur gelditu zenik ere bazen, definitzior hizkuntza bat baino gehiago dituen komunitatea eleanitza (edo bederen elebiduna) baita. Berarentzat, ordea, gurea ez zen komunitate eleanitza, hizkuntza komunitate soila baizik, baina soziolinguistikaren argitan ez da ongi ulertzen bi kontzeptu hauen arteko aurkakotasuna. Munduko erkidego guztiak hizkuntza komunitateak dira. Batzuk elebakarrak, bertze batzuk, Nafarroa bezala, eleanitzak.

Jakina, hor nonbait nabarmendu nahi zena hauxe zen: Hegoaldeko guztiok, gaztelaniaz baitakigu, gaztelaniaren hizkuntza komunitatearen zati garelara, Iparraldekoak, frantsesez baitakite, frantsesaren zati diren bezala. Izan ere, hauen iritzi euskararen hizkuntza komunitatea ez da autonomia, beste bi hizkuntz komunitate handiagoren, hots, indartsuagoren zati delako. Finean, gurea ez da komunitate eleanitza, gure erkidegoko guztiok elkarren artean ulertzeko hizkuntza bat bera erabiltzen baitugu, eta hauxe euskara ez izaki. Euskara eta gaztelania, euskara eta frantsesa ez daude maila berean eta, hori dela eta, ez dute onartzen gaztelaniaren hizkuntza komunitatea edo frantsesarena eleanitza izan daitezkeenik, beti gaztelania edo frantsesa gailentzen direlako. Belgikako Erresumaren edo Suitzako Konfederakundearen kasua, berriz, ez-

berdina dela diote. Hor bai komunitate eleanitzak izango genituzke. Herri horietako hizkuntzak maila berekoak dira eta hizkuntza komunitate bat baino gehiago osatzen dute denak autonomoak baitira; hau da, ez dira Estatu bereko beste hizkuntza komunitate baten zati. Diglosiarik ez dago. Denak dira berdinak eta nazioarteko erlazioetan nork bere hizkuntza erabiltzen du eta Estatuak berak Estatuko hizkuntza guztiak erabiltzen ditu bere barne eta kanpoko zereginetan. Hau ez da gurean gertatzen.

Madriko Unibertsitate Autonomoko irakasle Juan Ramon Lodares filologoak 2004ko abenduaren 7an artikulua argitaratu zuen EL PAIS egunkarian izenburu honen pean: “El precio de las gramáticas”. Artikulu hartan aipatu teoria hau defendatu zuen eta hemendik, iturria aipatu gabe, edan zuen gure politikariak. Egilearentzat, komunitate eleanitzak –eta, ondorioz, erkidego eleanitzak– maila bereko hizkuntzak baizik ez dutenak dira eta gainerakoak hizkuntza nagusiaren komunitateak dira, eta haien barnean nazioarteko proiektiorik ez duten beste hizkuntza batzuk egon daitezke. Izan ere, hizkuntza komunitate baten barnean beste hizkuntza batzuk aurki daitezke baina bigarren mailan daudenez gero ez dute erkidego eleanitzun bat osatzeko gaitasunik; aitzitik, denak haien artean harremanetan sartzean hizkuntza komunitate horren hizkuntza nagusia erabiltzen dute eta, hori dela eta, hizkuntza nagusiaren hizkuntza komunitatearen partaideak dira.

Lodaresek, bere artikuluan, Miquel Siguanen iritzia aipatzen du makurki eta *La España plurilingüe* (Alianza, 1992) liburua idatzi duenak inoiz eta inola esan ez duena onartzeko prest dagoela sinestarazi nahi digu, alegia, Espainia ez dela eleanitza (Lodares, loc. cit.): “Miguel Siguan –autor comprometido con el fomento de plurilingüismo– reconocía que: ‘La expansión [del catalán, gallego...] encuentra límites por la amplitud del mercado económico al que el español sirve como medio de expresión’. Mi paradigma en este terreno es muy sencillo: España no es plurilingüe, sino que es un país de comunidad lingüística (no es como Suiza o Bélgica, sino como Alemania o Francia *mutatis mutandis*), y el plurilingüismo no podrá avanzar sin desanudar el entramado de movilidad humana, relaciones económicas, comerciales, de comunicación y transporte de bienes que ya se ha anudado en torno a lo que llamamos español”.

Jakina, Miquel Siguanek ez du inoiz ere esan hizkuntza komunitatea dena ezin dela komunitate eleanitza izan. Nola esan zezakeen hori? Etikoa al da egile ospetsu baten irudia eta hitzak kontzienteki manipulatzeko eta erabiltzeko guk esan nahi duguna esan duela irudikatzeko halaxe ez dela hagitz ongi jakinki? Nafarroako egunkari guztietan argitaratu da Nafarroa ez dela eleanitzuna. Zer da orduan? Hauxe jakiteko Lodaresen teoriak irakurri beharko ditugu edo bestela bere ikasle politikari denari galdetu. Horiek denak bildu dira bereziki bere azken liburu mamitsuan, ondoko izenburua daraman honetan: *Lengua y patria. Sobre el nacionalismo lingüístico en España* (Taurus, 2002). Filofoa eta politikaria hizkuntza komunitateaz ari direlarik, ni ere horretaz ariko naiz, euskararen hizkuntza komunitateaz hain zuzen ere. Egun, haien teoriari jarraikiz, ez omen dago halakorik baina, hala balitz, gure artean gaztelaren hizkuntza komunitatea guztiz berria dela onartu beharko dute zeren eta oinez bidaiatzeari utzi zaion arte gaztelaniak ez baitu hainbat tokitan euskara ordezkatzeko gaitasunik.

Halaxe izan da herri askotan. Altsasun, adibidez, duela berrogei bat urte arte. Arantzazura joaten ziren altsasuarrek euskarara jotzen zuten beren otoitz eta solasaldietan, erdararik erabili gabe, orduko hizkuntza komunitate eleanitz hartan euskarak, oraindik ere, toki nabarmena baitzuen.

Aipatua izan da behin baino gehiagotan, Altsasuko euskarak Oñatikoarekin duen erlazio estua. Kandido Izagirrek (1963: 48) *Altsasuko euskeraren gai batzuk* artikuluan honetaz ohartarazi zigun: “Irakurrita neukan badituela alde ontako euskerak Oñatikoekin lotzen duten urkotasun edo aldekotasunak”. *Maiztarra, izeko, ajolabaiku* Altsasuko hitzak dira. *Mugartza* Altsasuko deitura da eta Bizkaialdekoa ere bai. *Mugertza* da Gipuzkoan eta Nafarroan nagusi. Gaur egungo ikuspuntutik begiratuta zaila gertatzen zaigu Oñati eta Altsasu hurbil daudela onartzea errepidez joanez gero bide luze eta makurra baitugu. Automobila leku gehienak hurbildu ditu baina beste batzuk urrundu dituela dirudi. Erronkaribarren argi eta garbi nabaritzen da esandakoa; esaterako, Lescun oso urrun dago errepidez eta oso hurbil oinez. Gauza bera gertatzen da Burundan; Oñati oso urrun dago errepidez baina oso hurbil oinez (loc. cit., 91): “Geo etorri gindán, bidéberiz, pidéberiz geo, oinéz aik eta Oñatiaindo, ee? mistéiyúk ikustaití; Brinkólaá, Jesús, Brinkólaá, aztuik, Brinkólaá, oinéz. Eta geo trénin etórrí gindan. Eta Padre Rikardon aita... alkárrekin gendén, ee? Eta arék esan zegún: Iya nór lenoo fáten dan, zék trenin Brinkólati eta ní oinéz Aráiyaindó eta geo Aráiyatí atzéa oinez onútzaindo. Eta enkontrau gindán frailiein parin. Aldápa aundiyoí bado bá, Isásikuoi? Urá oinez Aráiyati eta gu trenéz Brinkolati”.

Trena Brinkolatik abiatzen zen Altsasu aldera, oinez joanez gero Aizkorriko larreetara igo behar zen eta zuzenean Araiara jeitsi. Bidea ez zen erraza baina sasoiari zegoen bat Altsasun egon zitekeen trena ailegatzen zenerako; izan ere, trena ere atarte meharretan ezin zen azkarregi ibili. Zegamatik eta Otzaurtetik Probintziako euskara sartu ohi zen Burundako alde honetan (Lizarrustitik ere bai, jakina, baina Alzania aldeko txoko honetaz ari gara oraingoan). Ordea, Araitatik eta Urbiatik Deba Garaiko euskara. Asparrenako eta Donemiliagako herrietatik mendebaleko eragina. Lizarra aldetik hango euskararena. Ameskoabarrengo portutik bidaiariak, artzainak eta laborariak igaro dira, eta haiekin batera izenak, deiturak eta, gerta zitekeen, leku izen solteren bat ere.

Badut neronek ere aipatu eragin horren bi aztarna nire deituretan: *Barrena* (Antonio Barrena Eulatekoa Maria Franciscaren aita eta gure asaba heren Juan Miguel Muguerzaren aitona izan zen) eta *Arramendia* (Aramendia Allin udalerriko herria da, Lizarrako aldean). Hauetaz gainera, badut abizen bat arabarra dena, *San Roman* (Antonia Iriarte San Roman gure aminaren izena) eta lur sail txiki bat Altsasuko *Dermau* aurkintzaren aldean. *San Roman* abizena oso hedatua dago Altsasun; izan ere, Kandido Izagurre jauna Blasa San Roman andrearekin mintzatu zen bere ikerketa egiteko. Antonia-aren ahaidea ote naizen galdetu izan diot neure buruari behin baino gehiagotan, baina aminaren bizitzaz ezer gutxi dakigu oso gazte zelarik hil baitzen erditzean erdimenez. Altsasuko hilerrian ehortzi zuten bere ume hil jaioberria besoetan zuela.

Lehengo egunean Unibertsitateko langile batekin bildu nintzen bera ere Altsasuarra sortzez gure ama bezala, bera ere *San Roman* abizenekoa. Hizketan aritu ginen

herriaz eta toponimiaz eta, finean, *Dermau* aurkintzaz ere. Lagunarte hartan *Dermau* leku izena eta *San Roman* abizena loturik zeudelako susmoa nuela adierazi nion eta bera harritu zen pixka bat eta nire hipotesia azaltzeko eskatu zidan. Nik zera esan nion, *Dermau* toponimotik abiatuta erraz berreraiki daitekeela *D(on)jerr(o)ma(n)o* oinarria baina, noski, jakin banekiela Jimeno Juriok zuzenduriko *Nafarroako Toponimia eta Mapagintza* lanean, Altsasuko alean, *dermau* eta *dermio* sinonimotzat ematen direla (*Dermau*, s.v.): “*Dermio* (variante burundesa *dermau*) en la Barranca, es el colectivo de *soro*, ‘labrantío’, es decir, *dermau-dermio* designa la parte del pueblo que se rotura, opuesto a *basoa* ‘bosque’. Según se ve en la documentación de las Améscoas, también allí, al otro lado de Urbasa, la variante usada era *dermau*. En Alsasua llaman *Dermau* a todo el término comprendido entre la carretera y el monte de la Barga”.

Jabier Sainz Pezonagak gauza bera egiten du bere web gunean. Ikerle honek ondo leku izenak jaso ditu Ameskoabarrenen: Ekala top. *Dermauaren erdia*, Zudairi top. *Dermauaren erdia*, Ekala top. *Dermaugoena*. Denak, jakina, lat. *terminus* oinarriarekin lotzen ditu. Jimeno Juriok zuzenduriko lanean Eulateko aldaera hauek jaso dira: *Eulate-dermau* (1705, 1740, 1777) eta *Regajo de Dermau* (1993). Ez dut lotura hori baztertzen eta gainera halaxe ulertzen da hemengo herrietan, Altsasuko *Dermau* aurkintza *Dermioa* bezala ulertu da Etxarriko katastroan. Eta Olaztiko *Dermiotsiki*, *Dermautxipia* da Altsasuko katastroan. Jimeno Juriok zuzenduriko lanean, Altsasuko alean, *dermau* toponimoaren aldaera hauek jaso dira (*Dermau*, s.v.): *Dermaba* 1696 [1709], *Dermau* 1701 TCSA, *Dermauba* 1706 [1708, 1710], *Dermau santamarinasoro* 1710, *Dermanoa* 1893, *Dermanbe* 1893, *Dermarcoa* 1893, *Dermauva* 1893. Eta esan bezala, *Dermioa* 1698, Etxarri Aranazko katastroan. Era berean Olaztiko *Dermiotsiki* aurkintza *Dermauchipia* (1714) bezala jasotzen da Altsasuko protokoloetan. Cf. Ergoiena, top. *Dermioa* 1706, *Dermigoa* 1706, *Dermiyoa* 1706. Urdiain top. *Termino chiqui* 1915, *Dermiyochikíya* 1991.

Beraz, *Dermau* leku izena lat. *dominus (sanctus) romānus* oinarritik eratorri nahi izatea ur lasterraren kontra igeri egitea bezalakoa da. Intuizioaren uretan ari naiz eta ez dut horregatik hala dela esango, baina bai, ordea, hala izan litekeela. Kontrakarrean pisuzko argudioak jar daitezkeela alde zurretik onarturik horra hor nire ustea. Izabako toponimia aztertzen ari nintzela izen hau jaso nuen XVI. mendean: *Cimiterio de Señor Sant Ciprian* (euskal hagianomastikan ezagunak dira *Jondonipaulo* edo *Jaundonepetri* moduko izenak). Bitxia da baina gure hizkuntzan *jaun* eta *do(mi)ne* izen arruntek, sinonimoak izan arren, ñabardura ezberdinak hartu dituzte eta *jaun* hitzak bere betiko adiera gorde duen arren bigarrenak lat. *sanctus, sancta* hitzaren lekua hartu du behin baino gehiagotan (bereziki toponimo hutsa denean; Iturmendi, s.v. *Donamariagain*), beste kasuetan, berriz, gorde da (bereziki santuaren izena toponimoaren gainean gailentzen denean; cf. behegero, Aralar top. *San Miel*). Izaban ere *-ano* atzizkiaren eratorrietan *-ao* eta, bereziki, *-au* bukaerak ditugu (**ardano > ardao, ardaui*): *Uturardao* (1578.09.08 Nafarroako Protokoloen Artxiboban NPA, Erronkaribar, 8. karpeta, Hernando George notarioa), *Uturardao* (1586.07.14 id. 9. karpeta). Baina, “termino de *Huturrardau*” (1567.02.12 id. 7), “heredad de *Uturardau*” (1598.10.19 id. 12. karpeta, Hernando George menor), *Guturrardau* (id. id.), “rigacho de *Uturardau*” (1599.07.17 id.), “ter[min]o llamado *Uturardau*” (id.).

Altsasuko *Dermau* leku izenak eta Eulateko *Dermau* leku izenak Urbasako bi isurialdeek lotura estua izan dutela erakusten dute argi eta garbi eta zer pentsatu ematen dute. Leku izenok homonimoak diren bezala beste arlotan ere antzekotasunak egon zitezkeen (gorago zenbait deitura aipatu ditut) eta hizkuntzan bertan ere batarren eta bestearren eragina nabari zitekeen agian, hots, harremanak ustez baino askoz ere sakonagoak zirela pentsa liteke. Kontuan hartzen badugu Ameskoabarrenen euskaraz hitz egin dela XVIII-XIX. mendera arte eta Altsasurekin eta Olaztirekin harreman handia zutela artzaintzarako portu bat elkarren artean dutelako eta errepide baten bitartez loturik daudelako, pentsa daiteke Ameskoako euskara ez zitzailea batere arrotz gertatzen Altsasuko artzainei, gaztagileei edo Urbasako Bentan ariko ziren nes-kame altsasuarrei (bertan lanean aritu zen gure ama urte luzez zerbitzatzen). Lizarraldeko euskara Zuazok *Mendebalekoa* deitu duena zela gogoan hartuta erraz ondoriozta daiteke Urbasa bide on bat zela aipatu euskalki horren eragina Burundan hedatzeko. Baina hauxe ez zen bakarra.

Altzania mendiak Aizkorriko mendikatean sortzen dira Aratz mendiaren iparraldeen Arabako eta Gipuzkoako mugan. Mendi hauetako urak Aratz mendiaren hegoalde-tik, alegia, Arabako Asparrenatik datozen Araiako eta Amezagako errekekin batzen dira eta Burundako urekin batera Arakil ibaia osatzen dute. Bitxia da, baina ibar bereko lurak izan arren Asparrenaren eta Burundaren artean espero ez genukeen euskalki muga bortitz bat dagoela bistan da: Arabako aldean *Ilarduia* toponimo nagusia dugu (eta jakina denez, *-dui* atzizkia mendebaleko euskararen ezaugarria da) eta Nafarroakoan *Ziordia* (eta *-di* atzizkia erdialdeko euskalkien ezaugarria dela diogu¹). Muga hau, ordea, ezin daiteke naturala izan. Ibaien isuriek gizarteak eta komunitateak (edo gorago esan den bezala, hizkuntza komunitateak) sortzen dituzte eta goragoko mailako beste arrazoirik ez badago ezin da (hizkuntza) komunitate hori nolana desegin.

On Jose María Jimenok zuzendu zuen lanean esaten den bezala (s.v. *Ziordia*) “XIV. mendearen erdi aldera Don Juan Martíniz de Ciordia zen herriko jaun, zeini gomendatu zion Erregek Arabako mugaren zainketa eta defentsa. Bere garaian Luis, Karlos II. Gaiztoaren anaia, erreinuaren gobernadore zena, saiatu zen Ziordia, Altsasu eta beste zenbait lekutako biztanleak hirigune fortifikatu batean biltzen, Olaztin kokatua eta Villadefensa izena hartuko zukeena (1355)”. Beraz, ibar honetako hizkuntza komunitatea gerra arrazoiak zirela medio hautsi zen menderen mendetan. Araia ibaia, Arakil ibaiaren iturburua azken batean, sakan mehar batetik igarotzen da. Entzia mendilerroaren eta Eginoko haitzen artean. Oso leku gaitza da defendatua izateko eta, agian horregatik, muga atzeratu zen atxartearen sarreraraino, Altzania mendilerroaraino, Ziordiaraino alegia. Baina argi dago Amezagaren eta Mezkiaren artean isurialdeak banatzen direla, ur batzuk Arakil aldera doaz, besteak Zadorraren aldera, herri batzuk Asparrenaren barruan kokatzen dira, besteak Donemiliagan. Bi isurialdeok

1. Izagirre (1963: 51): *arazidiya* “el robledal”; *gastainadi* (ib. 64) “Gaztainak plantatú basúan lanik-e sorúun etzoonín, gaztainadiya plantatú eta...”, *intxordiya* (ib. 67), *irediya* (ib. 68)...

osatzen dituzten lurra herriz josita daude eta asko eta asko lerrokaturik baleude bezala bi aldeetan kokatuta. Haien artean *San Román* dago edo euskaraz *Durruma Done-miliaga*. Donemiliagako Durruma eta Altsasuko *Dermau* erlazonatuta egon litezke eta, halaber, Kanpezuko Durruma eta Eulateko *Dermau*. Egiaz, *Durruma* eta *Dermau* urrunkorra dira guztiz. Bada Euskal Herrian *Sanroma* deitura². *Durruma* aldaera azentuzio mota honekin bat dator. *Dermau*-k berriz beste hizkuntza egoera ezberdina eskatuko luke, *Durruma* baino zaharragoa litzateke, *San Román* toponimoaren azentuzio berbera eskatzen duelako. Ibarreko euskararen hizkuntza komunitatea osorik eta baturik zegoen garaietara garamatza. *Durruma* toponimo nagusiak, berriz, erromantzeak jasan dituen aldaketa berberak jasan behar izan ditu sortu baino lehenago. *Dermau*-k ez du erromantzearen beharrik eta latinetik erator daiteke zuzenean. Ezin da ukatu *Sanroma* aldaerak euskaraz *Durruma* eta *Dorroma* (Urraul goiti, 1898 NTEM) toponimoak eragin dituela, baina, era berean, zentzuzkoa da pentsatzea *Sanroma* aldaeraz gainera beste aukerarik, beste abiapunturik ere bazela, *San Román* bera, adibidez. Izan ere, *San Román* toponimoa oso hedatua dago atzerrian eta Euskal Herrian; Nafarroan, adibidez, herri hauetan kausitu da (cf. NTEM): Armañanzas 1714, Viana 1700, Oloritz 1993, Romanzado 1891, Nabaskoze 1993, Iguzkitza, Cabredo 1829, Genevilla 1703, Agoizko ermita 1900, Villatuerta “Ermita de San Román” 1993). Araban, Donemiliagakoaz eta Kanpezukoaz gainera, Azkartzan eta Ezkerekotxan ere badira beste *San Román* zenbait. Bestalde, Okondogoiena herriak erdaraz *San Román* izena du.

Ezin da, beraz, *Durruma* (edo *Dorroma*) eta *Dermau* loturik ote dauden ziurtatu baina egongo ez balira ere honek ez luke egoera erabat aldatuko. *Dermau* dugu Altsasun eta *Dermau* dugu Eulaten eta Ekan. Honek argi eta garbi erakusten du Burundak eta Ameskoabarrenek zuten erlazio estua. Batean Bonaparte printzeak “Nafar gipuzkera” deitu euskalkian hitz egiten zen, bestean egun Zuazok “mendebalekoa” deituan. *Dermau* San Roman izan edo ez, honek ez du bi euskalkien arteko lotura hau ezabatzen. Urbanan bi euskalkik topo egin zuten eta elkarri eragin zioten. Bestalde, Donemiliagako *Durruma* eta Altsasuko *Dermau* erlazonaturik egon edo ez, gauza da bi toki hauek izenetan ez bada, geografian eta historian erlazonaturik daudela. Burundako mendebaldean Arabako Asparrena dago. Donemiliagako mugan Zadorra eta Arakil ibaiaren iturburuak kokatzen dira. Zadorrak Ebron isurtzen du bere ura eta Arakil ibaiak Argan. Honela bada, Eginotik eta Ziordiatik igarotzen den ibaia berbera da baina (Erronkariarren gertatzen den bezala, Burgi eta Salvatierra de Esca ibai berberaren ertzeetan kokatuta baitaude), geografiak eta gizakiak bere bizitokia defendatzeko beharrak mugak finkatu eta bertan erabili den hizkuntza banatu eta zatiak elkarren artean urrundu egin ditu. Hala eta guztiz pentsatzeko da Asparrenan erabili zen euskarak –hau ere mendebalekoa Oñatikoarekin ukipenean baitzegoen– Burundakoan ere bere eragina hedatu zuela. Mendebaleko euskararen eraginaz gainera ezin da ahaztu gipuzkera Ara-

2. Cf. Aras, top. errom. *Valderroma* 1710, *Val de Roma* 1712, *Bal de Roma* 1718, *Balderoma* 1615, *El Portillo de Balderoma* 1702, *Balderoma* 1700, *La Val de Balderoma* 1553, *Barranco de Balderroma* 1993.

lar mendilerroko lurretan barna eta Etxegarateko eta Otzaurteko lepoetatik Burundan eta Sakanan sartzen dela. Eta, halaber, nafarrera bera ere Sakanako korridorean sartzen da Txurregi eta Gaztelu mendien arteko haitzartetik. Batek baino gehiagok galde lie-zaioke bere buruari zein ote zen ibar honen jatorrizko euskara.

Izagirrek (1963: 86) bere artikuluan altsasuarrek oinez eta trenez bisitatu ohi zizuten herriak aipatzen ditu; gehienak mendebaleko euskaraz mintzo ziren herriak dira, haien artean, nola ez, Oñati. Arantzatzura joan ohi ziren erromesengan hango euskarak eragina izan zuen. Bestalde, gorago esan den eta mapan ikus daitekeen bezala San Adriango mendilerrotik (euskaraz *Santatria*³) Araia ez dago oso urrun, Altsasu ere ez. Hona hemen Isabel Larrea andrearen hitzak: “Ai ene!... Aranzazun oinez-turekin ta jostaiyekin iketu gindén eta urréngo góizien lagunok esan genduben: Ba fan berko dáu Oñatitiaurreá misteiyuk ikusiyez Brinkólaa. Eta gue pozá! Sekula trenien yon éz eta trénien fán ber. Ura pozáaaa! Trénien, Aranzazua fándá. Ta póoozuk. Ta ailetu ginden Oñatíá eta Oñatiartan jendik mezatí átatzen eta gúu jituek bekela sáldo aundi bát, ámalau lagún, asi gindan kantaitén: ‘Señor; sí señor; de Madrid pintor...’ Bárre dánok. [...] Artan ailetu gindan estaziyo Brinkolaa. Treñaikus gendubenin, úra pozá! Trenien sartú, sagar batzuk ee artu genduzén an bidién, an ee bazén sóbare, ta tíra aik jaten Alsasuko estáziyoa trénien. Ura poza! (–Orduan Oñatitik Brinkolara oñez?– neronek) Oñatiti Brinkolaa oinéz, oinéz, bai. Eztakít zenbat kilometro izein dian, baya an bueltakán-bueltakán misteiyoiok, aldioko bat, ikus genduzen. [...] Ta oinéz, oinéz. Guai automobilien eztuka graziaik”.

Santatriako bidea, halere, makurra zen oso. Beldurra ematen zien arren beldurari aurre egin behar zitzaion Arantzatzura joateko. Bidean Zegamako lurak oinkatu behar zituzten, Oria eta Urola ibaien iturburuak, gipuzkeraren lurak (id. 89-90): “Amásei urtétan amabienbat o neská fan gínda, ee? Ta auri pixkat zakarren da kendu genduzén zerak, ezpartinak eta galtzák eta bustitzeko bildurrák eta segi; ta Santatriati aurréa, así Zeámako estaziyoí eta góra zúzen galdu gabe, galdú bee batére. Ta an bíyorrák eta árdiyék eta alégentziya. Ta Santatria genduzilá da ola tunelan moduko éstu-estuba dána aítza, ée? dana aítzá; eta banáka-banakán fan gíndan, ee? banákan-banakán. [...] Arek bazeruiyen gutako zerúba agértu zala án, zengiti pasáu gendubén an estúsamár, lekú iluná ta aítzá; ta ailáu gindanin altuá án alegentziya: án bíyorrak eta án ardiyák eta an arkumák eta artzáiyek eé alegeré eta guré alégeatu in gíndan. Ta geo dano pasátu eta geo goitbeá así gindan auripixkát-auripixkaát ta ankutsín, májo: ooóndo fan gindan. Ailáu gindanin eliza baindo lénxoko iturriyartaa, ganbela... zerezko arrizko ganbelíí yotén da. Zúk ee ikúsko zenduen báaa? Beláxe doó zerá, Aránzazu. Arútzta jetxiezkeó, yásta. An ankak garbitú eta sekatu pañeluakin eta galtzák jantzi eta elizá. [...] An fraile txikiyak asi zian kantaitán kanta póoolibatzúk... Pentsa zerútik etór ziala aik... Atzékaldeá bairatzeko bildurrak... [...] Geo errósaiyu ta Salbii entzún da ata gíndan eta gaure afaimoduba ein eta goiko ganbaranbatéa, lasto txikiya zoon lekúá. An farol aundi bát gau-

3. Goierrin *Santatri* (San Adrian) deitzen diote Aizkorri bizi den jeinu bati (ik. Buber-en web gunea).

ba pasatzeko. Bérrogeirenbát ero géiyoo án Etxárrikotá Úrdingo tItúrmendiko ta Ba-káikuko ta emekuk, dánok emekúk ta dánopatin Burúndakuk”.

Eibar aipatzen da (id. 49): “Semiek aunditu zienién nee gizonak zazei Eibárrea ofiziyu ikestea; au aizkeneku don nekazantzi emékua. Ta Eibarren ikes zein ofiziyuá eta guáai bi seme... plántxak itén tubei, ‘fabrica de planchas’ dukéi eta bútanó eta ká-zuák eta órnilluák eta nezesidade gúziti iten dei laná”.

Etxabarri (id. 61): “Eyiz akordatzen sutan nola il genduzen Etxabarrian zaku-pi-lak, iketzak?”.

Zumarraga (ib. 62): “Eta faten gindan Santamartiritáa eta an meza-diruba osasuna eta bakiandako emán, ganaubein suerte oneakó eta faten gindan geo oinéz zereá, ba-suk aurreá Zumarragáa eta San Pedron bezela bazkaiyakin jéndia”.

Araia (ib. 64): “Iketzetaa fan eta gertau zait naurí, fan iketzetaa Araiyaiko, ee? Ta iketza deskargatzen zeguein an Araiyaiko fabrikako”.

Loiola (ib. 83): “Urrengo urtin geo fan ginan Martíreeta. – Erromeiya iten genduben guk. Fan San Inaziyoa etan konfesau ta komulgatu ein eta tíra gosaldú ta Santa-martiritáa”.

San Miel (id. 89): “Fan gindan Uberteaino, Uerte Arakileaino fan gindán, San Mí-elaa. Tan San Miel ortan yon gindán eta urreina jatxi gindan Etxarria. Etxarriko feriyék Ama Berjina Errosaiyoko egunien. Musuba grabitu errekan danok eta an pixkat moldatu ta Etxarriko plazan án dantzan, gústoa alee, dánok”. Sakanatik nafarrera sartzen da Burundan; antzinatean noraino iritsi ote zen ordea? Ziordiatik haratago? Nafarreraren lurrak ote ziren guztiak?: *esanen dugu* (id. 58): “Guk esáin duaú txuletat atatzéko, zuk eztezúla nai oiléskoiken”; *esanen dot* (id. 68): “Esain dot?”; *fanen gara, joanen gara* (id. 64): “gaurok bakarrik fain gaa”; id. (92): “bidien fáin gaa afaiya ta bendubaitén”; *izanen hintzen* (id. 65): “Ona izen baitz etxeako izein yitzan; ez da izanen gutxitxo eztaizein?”; *postu eginen litzateke* (id. 63): “Bazendei klinikan aldioko bát jendi póztu inen litzake”.

Lizarrara ere joaten ziren erromerietara (id. 92): “Asiko naiz esaten? Besterromei-yetéa fán gaá. –Eskúrsiyú, eskúrsiyú– aizpak. –Izketan eztakigu ondo-ta. Frailik ekar zegubein mandatubá ia nai genduben eskursiyoa fán, Estéllaa. Bueno ba, bayétz. Fan ginden emeti fránko jendé automobila béte, Alsasutí eta Olázititi. [...] Andi bueltan fan gindan bazkaitaà Estellatíi Urbasáa. Urbasortan bazkaldú eta geo errosaiyu entzún eta zapitan Alsasúa etorri gindan. Baya portubarrek ikera ematen zeen, ura ikusi-ken an goitibeakuik. Portu gaiztuá Alsasuko portubaú, ikera ematen zen”.

Aizkorri da mendirik aipatuena (id. 49: “Aizkorriti zatozin guztiyak”) eta Arantzazu beste edozein herri baino gehiago aipatzen da (id. 51: “Aranzazun yoník noó”). Eta oinez, beti oinez, errepideen abiadurak hurbil zeuden herriak urrundu baitituzte (id. 51-85): “Oinez obetoó, automobilak galteiten. [...] Zetakozu automobila? Automobil artan sartu ta mareatú eta án tubenak etaetzubenak bota bér. Zétakozú autómobila? Garbien-garbiená pausoz da diyun jendia; pausóz, pausóz. Aunke pixkat nekatú gorputza sáno diyú. Bea automobilián? Automobilian gáixau itenáiz ni; nik eztot nai automobilik; óinez, óinez”.

Bibliografia

- Izagirre, Kandido (1967): “Altsasuko euskeraren gai batzuk”, *Anuario del Seminario de Filología Vasca*, I, pp. 45-97.
- Jimeno Jurío, Jose María (zuz.) (1994 eta ond.): *Nafarroako Toponimia eta Mapagintza. Toponimia y Cartografía de Navarra*, Nafarroako Gobernua, Iruñea [NTEM laburduraz aipatua.]
- Siguan, Miquel (1992): *La España plurilingüe*, Madrid, Alianza.

Reseña

Ecos del exilio. 13 poetas hispanoamericanos. Antología

Bernard Sicot

A Coruña, Ediciones Do Castro, Col. Biblioteca del exilio nº 17, 2003, pp. 442.

De entrada, saludar la presencia de esta antología por razones que van desde la necesidad hasta el volumen de la misma. No es la primera, la revista *Peñalabra. Pliegos de poesía*¹ ya había dedicado un número en 1980 a este grupo cuando eran totalmente desconocidos en España. Por desgracia aquellas magníficas y voluntariosas revistas tenían escasa difusión. Diez años más adelante, Susana Rivera publicó una antología en Hiperión en 1990 con el título de *Última voz del exilio (El grupo poético hispano-mexicano)*. Cuando apareció aquella antología estábamos dando ella y yo los primeros pasos en el estudio de este grupo, que no generación literaria. Tuvo el mérito de presentar en su casa a unos hijos desconocidos para la mayoría, pues aún tardarían algunos años en aparecer en libro los trabajos teóricos que yo estaba desarrollando². La antología constaba de un breve trabajo introductorio (33 pp.) y de 220 pp. de antología. El índice constaba de diez nombres, esta consta de trece: Ramón Xirau, Manuel Durán, Nuria Parés, Jomí García Ascot, Tomás Segovia, Luis Ríus, César Rodríguez Chicharro, José Pascual Buxó, Gerardo Deniz y Federico Patán. La de Bernard Sicot añade a Ramón Xirau, a Francisca Perujo y a Angelina Muñiz-Hubermans. Las razones que aduce Susana Rivera para dejar fuera de su trabajo a Ramón Xirau (mejor y más conocido como ensayista y filósofo) y Martí Soler Vinyes (por estar la obra poética de ambos en catalán), a Francisca Perujo y a Angelina Muñiz-Hubermans (su relevancia se debe ante todo a su narrativa), así como a Carlos Blanco Aguinaga, Inocencio Burgos, Víctor Rico Galán y Francisco González Aramburu que se iniciaron en el arte de la poesía pero lo abandonaron pronto por su dedicación a otras actividades. No cita a Josep Ribera i Salvans, ni a Tere Medina ni a Aurora Correa, niña de Morelia, prácticamente desconocidos entonces y ahora, y de difícil localización.

1. *Peñalabra. Pliegos de poesía*, 35-36, Diputación Provincial, Santander, 1980.

2. Eduardo Mateo Gambarte (1996): *Los niños de la guerra. Literatura del exilio español en México*, Universitat-Pagés eds., Lleida, 288 pp.; *Diccionario del exilio español en México* (1997) (De Carlos Blanco Aguinaga a Ramón Xirau), Biografías, Bibliografías y Hemerografías, Ediciones Eunat, Pamplona, 314 pp.

Han pasado trece años desde aquella antología y han sucedido bastantes cosas y algunos años más desde que comencé³ a estudiar a este grupo. Básicamente la nómina es la misma, y no parecen discutibles los cambios introducidos por Sicot. Las razones aducidas anteriormente para no incluir a Ramón Xirau no tienen peso específico, máxime cuando es una de las obras más fecundas en cantidad y calidad, y cuando, por otra parte, nadie puso la acotación de poesía escrita en castellano en lado alguno. En cuanto a Angelina Muñiz-Hubermans, sólo había escrito un libro de poemas cuando se editó la primera antología, su obra poética ha crecido en cantidad y en calidad, y es merecedora de un sitio *inter pares* sin duda alguna. La obra de Francisca Perujo es breve, pero el autor de esta antología ha creído conveniente incluirla. Yo no voy a enmendarle la plana. Para los demás siguen siendo válidas las razones que aducía Susana Rivera. Fueron, en general, voces poéticas juveniles que se apagaron pronto.

Última voz del exilio era un título correcto y descriptivo; *Ecos del exilio* es un título más elaborado y analítico. Cuando Susana Rivera publicó su trabajo todavía había disputas sobre el límite del exilio. Había hijos de esta generación biológica que se consideraban o querían ser considerados como exiliados políticos. Mis trabajos cerraron aquella disputa y Susana lo certificaba con su título. Cercado el campo, Bernard Sicot ha afinado matices en su título, *Ecos del exilio*, efectivamente el término “ecos” recoge una de las ideas principales de la problemática de este grupo: son exiliados pero no participaron en las causas del exilio. Son, pues, más que exiliados, herederos del exilio de sus mayores. Los mayores lucharon por una causa justa, defender el régimen constitucional frente a un golpe de estado militar. Perdieron la guerra y fueron expulsados de su tierra. Ellos, sus hijos, adquieren la obligación de seguir luchando por los justos ideales de sus mayores. Y ese va a ser uno de los problemas que marcará sus vidas y sus obras durante muchos años. En ese sentido, el título recoge ese tema del exilio como herencia. Eso se puede observar en los primeros libros de casi todos los presentes en esta antología. Incluso algunos de ellos, no dejarán de manifestarlo de esa manera. Fue una losa pesada que restaba muchas energías creativas, como creo demostrar en mis trabajos. Pero, con el paso del tiempo, algunos, los de obra más cuajada, acabaron por desterrar de sí esa visión del exilio transformándolo en actitud, convirtiéndolo en tema literario, pero, sobre todo, despojándose de la herencia para alzar su propia voz. Y este proceso se ve ahora, con la perspectiva del paso del tiempo más claro a partir de la mitad de los años ochenta. Y ahí es donde también da en la diana ese título de “ecos del exilio”.

Lo dicho en el párrafo anterior se puede comprobar en los textos de la antología. Por una parte, aquellos poetas que dejan de escribir poesía o que mueren hacia esa época de mediados los ochenta: Nuria Parés, José Pascual Buxó..., Luis Rius, César Rodríguez Chicharro... La evolución se ve muy claramente en Tomás Segovia, el primero en desterrar la “herida del exilio” como centro de atención de su poesía, y una de las obras más cuajadas; en Angelina Muñiz Hubermans, cuyo exilio *no responde a un lugar doliente, in-*

3. Era la primera vez que desde España se ocupaban de una manera seria por ellos.

*completo, no es un grito desgarrado ni una herida abierta. Responde a una añoranza obsesiva, a una forma de concebir el mundo, a un tiempo propio [...] La poesía de Muñiz no es palabra que rebota sin eco. Por encima de esa entrañable ausencia, sus poemas la centran a la manera del místico, empecinado ante la ausencia de Dios. Y ese empecinamiento es la fuerza creativa que le obliga a avanzar, a no dejarse arrastrar en la marginación*⁴; en Federico Patán hay una línea divisoria más nítida, su novela se desliga del exilio, mientras que en su poesía está más presente. De la poesía de Ramón Xirau ya dije que *desde el comienzo, su poesía es enraizamiento, y a poco empieza a transformarse la ausencia de espacio, el vacío de la añoranza, en espacio-presencia, tal es su plasticidad, para acabar en alimento espiritual: ordenación y sentido*⁵. La poesía intimista y meditativa de Manuel Durán que empezó buscando la unidad perdida, que dejó de cuestionarse su destino, aceptó la dualidad (verano-invierno, luz-sombra, vida-memoria, día-noche, tristeza-alegría...), y se decanta en el reconocimiento de los límites. Dejó de publicar libros, pero sigue escribiendo y publica *plaquettes* en las que la naturaleza es la protagonista. Si aparentemente su actitud es la descriptiva, exterior al cuadro que va dibujando, esa modulación valorativa que establece le confiere una presencia mayor y nos hace pensar nuevamente en el espejo: algo tiene la naturaleza seleccionada de espejo de la vida para el autor. O esa exquisita poesía de Jomí, tan desconocida. El esfuerzo poético de Federico Patán por convertir ese ayer de raíces-angustia en procurar horizontes de esperanza a pesar de que “la memoria/ cava en el hueco de la ausencia”. Y esa poesía de Gerardo Deniz, tan fieramente viva y personal como densamente culta y difícil, hecha con restos de todos los naufragios y amasada con ironía, soledad y distanciamiento, con muy pocas concesiones líricas a sus primos los poetas...

Pocos peros hay que ponerle a esta antología. No voy a entrar a discutir la selección. Sabido es que cada uno haría la suya. Quizá en el caso de Gerardo Deniz yo elegiría otros poemas en donde el autor proclama su poética, y donde se echa en falta algún poema de su primer libro *Adrede* (de difícil localización, por otra parte). Y, quizá, una atención excesiva al tema del exilio haya hecho que la extensión dedicada a algunos antologados sea excesiva, en comparación a la calidad y obra de otros. A estas alturas, podría haberse centrado más en la calidad estética de los textos, al margen de la presencia o no del tema del exilio. Pero, a fin de cuentas, aunque el exilio no sea un ingrediente estético, no deja de ser el hecho que los reúne. Por lo demás, pequeños lunares que para nada empañan el feliz empeño del autor, y que nos permite salir de esta reseña saludando la oportunidad de su aparición y el logro de una no fácil empresa.

Eduardo Mateo Gambarte

4. Eduardo Mateo Gambarte: “El exilio de Angelina Muñiz-Hubermans, germen de creatividad”, *Exils et migrations ibériques* (monográfico dedicado a “60 ans d’exil républicain: des écrivains espagnols entre mémoire et oubli”), n° 8, pp. 328-9.

5. Eduardo Mateo Gambarte: “Ramón Xirau: el Mediterráneo exiliado en México”, *Exils et migrations ibériques* (monográfico dedicado a “60 ans d’exil républicain: des écrivains espagnols entre mémoire et oubli”), n° 6, p. 206.